

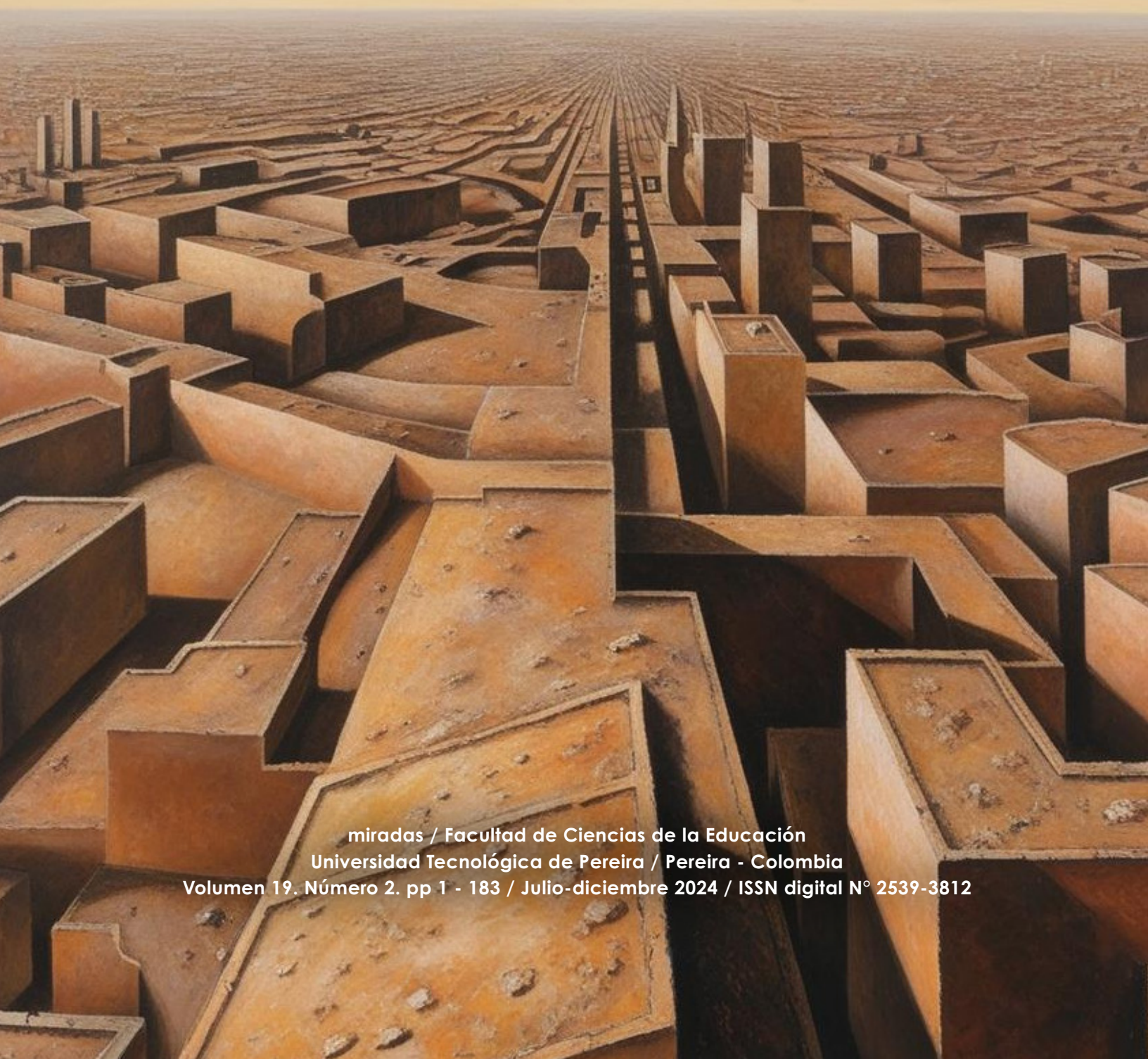
Revista de Investigación

ISSN digital N° 2539-3812

miradas

Universidad Tecnológica de Pereira

Vol. 19. Núm. 2 (julio-diciembre) 2024



miradas / Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica de Pereira / Pereira - Colombia
Volumen 19. Número 2. pp 1 - 183 / Julio-diciembre 2024 / ISSN digital N° 2539-3812



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

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

Revista de Investigación **Miradas**

ISSN-e: 2539-3812 | Vol. 19, Núm. 2 (julio-diciembre) de 2024



Licencia Creative Commons Atribución/
Reconocimiento-NoComercial-
SinDerivados 4.0 Internacional — CC
BY-NC-ND 4.0.

<https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas>

Contacto: miradas@utp.edu.co

Director

Jhon Stiwari Gómez Palacios
Universidad Tecnológica de Pereira

Asistente editorial

Erika Betancourt Urrea

Corrección de estilo

Erika Betancourt Urrea

Diagramación

Michael Stiven Valencia Villa

Comité Editorial

Dra. Flor Adelia Torres Hernández
Universidad de Caldas - Colombia

Dra. Ana Patricia Quintana
Universidad Nacional de Colombia

Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas - Colombia

Dra. María José Codina Felip
Universidad de Valencia - España

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

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

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

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

Mg. Andrés Mauricio Hernández Carvajal
Universidad del Quindío - Colombia

Comité científico internacional

Guillermo Orozco Gómez
Universidad de Guadalajara - México

Dr. José González Monteagudo
Universidad de Sevilla - España

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

Dr. Juan Carlos Siurana Aparisi
Universidad de Valencia - España

Comité científico nacional

Dra. Liliana del Bastro Sandoval
Universidad del Tolima
Dr. Alberto Forero Santo
Universidad Nacional de Colombia (Sede Manizales)

Dr. Armando Silva Téllez
Proyecto Imaginarios Urbanos de America Latina

Dr. Germán Muñoz
CINDE. Manizales

Comité técnico

Ing. Ángela Vivas
Sección de Desarrollo y Administración
Web Centro de Recursos Informáticos y Educativos CRIE
Universidad Tecnológica de Pereira

Sello Editorial UTP

Luis Miguel Vargas

Vicerrectora de Investigaciones, Innovación y Extensión
Martha Leonor Marulanda Ángel

Miradas es una publicación financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Pares evaluadores en este número

Adriana del Pilar Romero Rivera | *Corporación Universitaria Iberoamericana*

Adriana Lorena Cantón Balcázar | *Universidad de Salamanca*

Alejandro Moreno Lozano | *Secretaría de Educación Pública de Hidalgo*

Álvaro Rafael Campuzano Pineda | *Universidad de Santander*

Ana Caridad Veitia Acosta | *Universidad de Pinar del Río - Hermanos Saíz*

Andrés Mauricio Páez Ochoa | *Secretaría de Educación de Bogotá*

Bryan Alonso Ramos Mendias | *Universidad Autónoma de Baja California*

Carlos Adrián Jiménez Ruiz | *Universidad de Guanajuato*

Cristhian Jesús Hernández Cervantes | *Analytica México*

Daniela Botero Marulanda | *Universidad Federal de Bahía*

David Avelino Velastegui Silva | *Policía Nacional del Ecuador*

Eduardo Cruz Cruz | *Instituto Tecnológico del Valle de Etna*

Erik Márquez de León | *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Ernesto Solano León | *Universidad Minuto de Dios*

Germán José Guía Caripe | *Universidad Simón Bolívar*

Guadalupe Esmeralda Rivera García | *Instituto Tecnológico Superior de Pánuco*

Guillermo Alfredo Jiménez Pérez | *Universidad de Matanzas*

Harnol Alexander Caceres Caceres | *Corporación Universitaria Minuto de Dios*

Héctor Fernández Cuevas | *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

Jessica Triana Rodríguez | *Colegio Santa Rosa de Lima*

José Miguel Mata Hernández | *Universidad Nacional Autónoma de México*

Lizeth Marcela Díaz Becerra | *Secretaría de Educación de Bogotá*

Luis Alberto Escalona Ávila | *I. P. Rural El Mácaro Luis Fermín Montes de Oca*

Orlando Ramiro Sierra Duarte | *Corporación Universitaria Del Caribe Cecar*

Thalita Camargo Angelucci | *Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*

Victor Javier Navarro Iñíguez | *UNED Cartagena*

Wanda Elizabeth Jael Perozzo Ramírez | *Instituto de Investigaciones Gino Germani*

Yanetsy García Acevedo | *Universidad de Camagüey - Ignacio Agramonte Loynaz*

Contenido

Editorial.....1

Educomunicación y apropiación de conocimiento científico: un análisis semiótico de la recodificación en museos de ciencias

Yolanda Gómez Mendoza.....1

Formación integral y configuración de proyectos de vida desarrolladores: consideraciones para su adecuada atención psicopedagógica en la Educación Superior

Verenice Sánchez Castillo, Alfredo Javier Pérez Gamboa y Carlos Alberto Gómez Cano.....25

Estallido Social en Colombia: muralismo y graffiti como acciones colectivas y comunicativas - Pereira y Dosquebradas

Wilmar Jeovany Cárdenas Ramírez y Víctor Mario Vergara León.....48

La gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito de la lectura

Mileydis Herrera López y Shirley Paola Llinas Caballero.....78

Habilidades del pensamiento social mediante la resolución de conflictos y la implementación de medios audiovisuales

Diana Marcela Impatá Álvarez, Mariana Parra Osorio, María Camila Herrera Vallejo y Erica Dahyany Ángel Ceballos.....102

Estado del arte sobre el pensamiento del Ubuntu y su perspectiva pedagógica

Jesús Guillermo Banquez Mendoza.....131

Poder, autoridad y proceso de participación del gobierno escolar en la institución educativa fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot Cundinamarca

Yorladis Karina Díaz Dussán y Eliana Rocio Hidalgo Cabrales.....162



Editorial

En esta edición de la revista *Miradas*, presentamos un conjunto de investigaciones que abordan diversas temáticas en el ámbito educativo, cultural y social, reflejando la intersección entre la teoría y la práctica.

El primer artículo denominado *Educomunicación y apropiación de conocimiento científico: un análisis semiótico de la recodificación en museos de ciencias*, ofrece un análisis semiótico en museos de ciencias, enfocado en cómo la educomunicación contribuye a la apropiación del conocimiento científico. A través de un riguroso estudio de caso en el Museo del Espacio en Bogotá y el Museo de Ciencias de La Plata (Argentina), se revela la importancia de los procesos de recodificación en la experiencia museal, utilizando la Teoría de los Códigos de Eco.

El segundo artículo *Formación integral y configuración de proyectos de vida desarrolladores: consideraciones para su adecuada atención psicopedagógica en la Educación Superior*, enfatiza la necesidad de un enfoque integral para la formación de proyectos de vida en estudiantes universitarios. Mediante una metodología combinatoria que fusiona etnografía y teoría fundamentada, se identifican tanto barreras como oportunidades para el desarrollo psicopedagógico, resaltando la relevancia de la Educación Basada en Competencias y la integración tecnológica en la preparación de los estudiantes para su futuro.

A continuación, se analiza el artículo *Estallido Social en Colombia: muralismo y graffiti como acciones colectivas y comunicativas - Pereira y Dosquebradas*, que detalla el fenómeno del muralismo y el graffiti en el contexto del Estallido Social Juvenil en Pereira y Dosquebradas. Este artículo estudia las acciones colectivas y comunicativas de los jóvenes, quienes han utilizado el espacio público como una plataforma para expresar nuevos discursos políticos y construir diálogos significativos a través del arte.

En otro enfoque, se presenta una investigación titulada *La gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito de la lectura*, lo que busca es promue-



ver el hábito lector entre adolescentes a través de la gamificación. La metodología, basada en la investigación-acción, se enfoca en la implementación de técnicas observacionales y cuestionarios, destacando cómo estas estrategias pueden fomentar la lectura en un contexto escolar.

Asimismo, se examina la quinta intervención, Habilidades del pensamiento social mediante la resolución de conflictos y la implementación de medios audiovisuales, centrada en la resolución de conflictos escolares mediante medios audiovisuales, revelando las habilidades de pensamiento social emergentes en los niños de una institución educativa. Este estudio integra diversas referencias teóricas que fundamentan la enseñanza de la resolución de conflictos en el contexto escolar.

Otro artículo, llamado Estado Del Arte Sobre El Pensamiento Del Ubuntu y su Perspectiva Pedagógica, se dedica a la construcción de un estado del arte sobre la filosofía del Ubuntu, explorando el diálogo de saberes entre las hegemonías del poder epistémico y las producciones marginales. Esta investigación se apoya en un enfoque histórico-hermenéutico que busca visibilizar la producción intelectual desde la periferia.

Finalmente, se abordó el artículo, Poder, autoridad y proceso de participación del gobierno escolar en la institución educativa fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot Cundinamarca, lo que busco fue dar el reflejo de la participación en la administración y el liderazgo escolar, a partir de una investigación en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana en Girardot, Cundinamarca. Este estudio resalta la importancia de la regulación y la implicación de la comunidad en la gestión educativa.

Esperamos, que estos trabajos no solo contribuyan a un debate enriquecedor sobre las complejas realidades educativas y sociales contemporáneas, sino que también actúen como faros para la formulación de soluciones innovadoras y contextualizadas. Al abordar estos temas desde múltiples perspectivas, esperamos estimular un diálogo crítico y constructivo que fomente el desarrollo de propuestas efectivas y sensibles a las necesidades de nuestras comunidades. Que estas investigaciones sirvan como un llamado a la acción, in-



vitando a académicos, educadores y líderes sociales a colaborar en la construcción de un futuro más justo y equitativo.

Magister Jhon Estiwar Gómez Palacio

Director Revista Miradas

Educomunicación y apropiación de conocimiento científico: un análisis semiótico de la recodificación en museos de ciencias*

Educommunication and appropriation of scientific knowledge: a semiotic analysis of re-encoding in science museums

Recibido: 25 de mayo de 2024

Aceptado: 11 de noviembre de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25626](https://doi.org/10.22517/25393812.25626)

pp. 1-24

Como citar este artículo APA7:

Gómez, Y. (2024). Educomunicación y apropiación de conocimiento científico: un análisis semiótico de la recodificación en museos de ciencias. *Revista Miradas*, 19(2), 1-24.

 **Yolanda Gómez Mendoza****
ygomez@pedagogica.edu.co

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Artículo resultado de la investigación doctoral "Aporte de la Educomunicación a la Apropiación del Conocimiento Científico: análisis de la Recodificación y la Mediatización Educativa en Museos de Ciencias" en el Doctorado Interinstitucional en Educación DIE – UPN. Énfasis educación, cultura y sociedad. Línea de investigación: educación y comunicación.

** Doctora en Educación. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro del grupo de investigación "Educación infantil, Pedagogía y Contextos".



Resumen

Este artículo presenta los principales hallazgos de un análisis de carácter semiótico efectuado en museos de ciencias, bajo la finalidad de entender cómo los procesos educomunicativos aportan a la apropiación del conocimiento científico, a través de una pormenorizada observación de la recodificación de dicho conocimiento que allí se lleva a cabo. El locus corresponde al Museo del Espacio en Bogotá y el Museo de Ciencias de La Plata (Argentina). El marco teórico-metodológico es la Teoría de los Códigos (Eco, 2000), y que, bajo el modelo de Narváez (2019), hace posible un análisis formal para reconocer las características de la función semiótica, establecida en forma de código. Los hallazgos evidencian una recodificación que estructuralmente conserva las características de la codificación peculiar del conocimiento científico. Desde esta perspectiva, la cultura científica, concebida como código, determina para la enculturación científica límites que son semióticos y no políticos. Así, fue posible elucidar el rol de los museos en apoyo a la alfabetización científica; sin que ello insinúe el reemplazo de la escuela en su función primaria. La significación queda supeditada a la manera en que el código produce enunciados inteligibles y, para ello, es sugerente la experiencia previa en el uso del código.

Palabras clave: Alfabetización científica, cultura científica, educación en museos, educomunicación, museos de ciencias, semiótica, significación.

Abstract

This article exhibits the most relevant findings of a semiotic analysis implemented in some science museums through a detailed observation of the re-coding of the aforementioned knowledge, which is placed in this space with the intention of apprehending how the edu-communicative processes are devoted to scientific knowledge appropriation. The locus corresponds to “Museo del Espacio” (The Space Museum) in Bogotá, Colombia, and “Museo de Ciencias” (the Science Museum) in La Plata, Argentina. The theoretical-methodological groundwork is the Theory of Codes (Eco, 2000). This theory, as interpreted through Narváez’s (2019) model, facilitates the development of a formal analysis to appreciate the characteristics of the semiotic function, conceptualized as a code structure. The evidence demonstrates a re-coding that structurally preserves the characteristics of the peculiar coding of scientific knowledge. From this perspective, the scientific culture, conceived as code, rules non-politic semiotic limits to the scientific inculturation. Thus, it was possible to elucidate the role of museums in the support of scientific literacy notwithstanding that this implies any replacement of the primary function of schools in this process. The meaning continues to depend on the way the code generates intelligible statements and, for this purpose, a prior experience in the use of the code is suggested.

Keywords: Scientific literacy, scientific culture, museum education, educommunication, science museum, semiotic, significance.

Introducción

Los museos de ciencias desempeñan un papel relevante dada su función divulgativa y educativa con cambios que, a lo largo del tiempo, han estado asociados a las tradiciones culturales que les dieron origen. Su origen y desarrollo se produjeron en las décadas de los años setenta y ochenta en regiones como Europa y Norteamérica, y fue a partir de la década de los noventa que se irradiaron hacia Latinoamérica (Cambre, 2017). Así, se produjo la expansión de los centros de ciencias¹ en países de la región con variada oferta de contenidos en ciencias y un esfuerzo por ofrecer al visitante exhibiciones cada vez más interactivas, como manera de hacer posible su papel más activo. De modo semejante, se incorpora el rol educativo de forma explícita en la noción de museo de ciencias² a la par que la oferta se abre hacia públicos más amplios al tiempo que diversos.

A todo lo anterior se debe el inicio de estudios centrados en los visitantes, pues con ellos se pretende reconocer la valoración que los visitantes hacen de las exhibiciones. A partir de esto, se comenzó a buscar mecanismos para medir sus logros (Cambre, 2017). Sin embargo, resulta fundamental interrogar las maneras en que los museos de ciencias transmiten los mensajes que componen sus exhibiciones, a través de la educomunicación que practican y con la que intencionan su contribución a la apropiación del conocimiento.

En el campo de la museografía didáctica se considera viable transposición de una cultura a otra, lo que autores como Simonneaux y Jacobi (1997) denominan *transposición museográfica* o Asensio y Pol (1999) *transposición expositiva*. Se apela a la transposición didáctica con la que se aseguran de construir versiones más accesibles para el público mediante: una reelaboración didáctica –adaptaciones en el discurso– y el diseño museográfico para garantizar una adecuada presentación del contenido –selección de materiales–.

Sin embargo, dado que el objeto de la transposición es la cultura, es preciso examinar la transposición didáctica desde el debate abierto en torno a la traducibilidad de las lenguas

1 En particular, en América Latina la denominación museos de ciencia se equipará a la de centros de ciencia. Aunque la palabra “interactivo” se incorpora para hacer distinción con el modelo clásico (Cambre, 2017).

2 El Consejo Internacional de Museos (ICOM) instituyó, desde el año 2007, la idea de museo como institución de carácter público que presta un servicio social y está encargada de adquirir, conservar, estudiar, exponer y difundir el patrimonio material e inmaterial producido por la humanidad. Así se convierte en un ambiente educativo para el estudio y el esparcimiento (ICOM, s.d.)



a la que hace referencia la hipótesis establecida por Quine (1968), que sostiene la indeterminación de la traducción. A pesar de que es posible la elaboración de manuales para traducir una lengua en otra, y que estos sean coherentes con las disposiciones verbales en su totalidad, con todo, son incompatibles unos con otros. En efecto, siguiendo a Palma (2008), el concepto de transposición didáctica, al hacer referencia a la idea de traducción, sugiere que el lenguaje científico puede ser adaptado para generar otro que el visitante al museo pueda asimilar.

Por el contrario, desde la perspectiva culturalista, afrontar la educomunicación como objeto formal implica comprender cómo se transmiten los productos de la cultura científica mediante mensajes en los museos de ciencias. Esto conlleva concebir la educomunicación como una codificación mediante la cual una comunidad produce y difunde un tipo particular de conocimiento. Asimismo, implica considerar, también en términos formales, si es posible y cómo transponer una cultura en otra, lo que se reconoce como la *mainstream* de la educomunicación (Narváez, 2019). En este sentido, dado que el objeto de la transposición es la cultura, es necesario admitir que cualquier intento de transposición resulta ilusorio, ya que, aunque las culturas son comparables no son conmensurables, e implica que no hay equivalencia sintáctica y semántica entre unas y otras. (Narváez, 2019)

Por lo tanto, la transposición didáctica quedara resemantizada en la categoría central del estudio: la recodificación. Entonces, lo que se planteó fue estudiar la recodificación en los museos de ciencias, en tanto fue posible examinar cómo se construye el conjunto de mensajes que se dispone en la exhibición museal, lo que implicó indagar las formas tanto sintácticas como semánticas que relacionan el texto y el discurso –partes constitutivas del mensaje–, pues son estas, la clave de la codificación, en tanto, resultan ser el núcleo de la cultura (Narváez, 2019).

A partir de la dicotomía estructural que opone lo icónico-narrativo se opone a lo alfabético-argumentativo, se formularon las siguientes preguntas de investigación las siguientes: ¿En qué consisten la recodificación de la cultura científica y la mediatización educativa en museos de ciencias? y ¿de qué manera los procesos educomunicativos contribuyen a la apropiación del conocimiento científico en museos de ciencias?

Este estudio semiótico se ocupó de alcanzar objetivos específicos, como el reconoci-

miento de los modos en que se produjo la recodificación de mensajes en la exposición museográfica establecida, para luego analizar las relaciones presentes entre dicha recodificación y los procesos educomunicativos. Con base en ello, se valoraron las contribuciones de la educomunicación mediática a la apropiación del conocimiento científico.

Estado del Arte

La estructuración del campo investigativo fue analizada mediante revisión y síntesis integrativa sobre la producción publicada en el lapso 2000 – 2020 sobre el tema educación en museos.

En Gómez (2022), se encuentra presentado a detalle el estado del arte realizado sobre un corpus de literatura investigativa consultada en repositorios universitarios y bases de datos especializadas. Luego de efectuada la depuración y selección final se obtuvieron 56 documentos de texto completo, entre los que se destacan 36 investigaciones en museos –algunos de ellos virtuales y digitales, y cinco estados del arte en el tema. Su proceso y resultado permitieron determinar las tendencias y refutaciones principales, así como los vacíos en el conocimiento que se tiene sobre la educación en los museos, contribuyendo así a la demarcación de esta investigación. De manera general y para los propósitos de este artículo, se destacan los siguientes análisis. En primer término, el estudio del aprendizaje constituye la continua predilección en el desarrollo teórico, aunque con matices y diferentes acepciones acerca del aprendizaje, aunque con un notable desarrollo de nuevos enfoques investigativos.

En cuanto al nivel de formalización del campo, una inclinación hacia el aspecto pragmático del fenómeno educomunicativo lo que derivó en el afianzamiento de los estudios de visitantes, desde los años sesenta del pasado siglo. Asimismo, se muestra la consolidación conceptual del museo como medio de comunicación (McManus, 1992) y como entidades mediatizadas (Kyprianos et al., 2019)

Por otra parte, se evidenció la escasa comprensión de la alfabetización científica desde su acepción culturalista, predominando su aspecto pragmático, según el cual los museos complementan la educación formal. Asimismo, el conocimiento sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en museos muestra una acentuación hacia el aprendizaje informal, aunque se observa una menor cantidad de estudios sobre la enseñanza en este contexto.

Igualmente, se pudo reconocer que la experiencia del visitante involucra un esfuerzo comprensivo del contenido científico, a partir de la codificación mediante imágenes y texto

alfabético, así como el código narrativo y su influencia en el uso principalmente en museos de historia. Por último, la semiótica social como perspectiva sobresaliente en análisis efectuados principalmente en el ámbito escolar, campo en el que se sostiene la discusión acerca de las contribuciones de múltiples recursos semióticos en el aprendizaje.

Con el marcada acento de investigaciones acerca del aprendizaje, como fenómeno social o psíquico, se constató una brecha de conocimiento en el campo, y en consecuencia la ausencia de estudios que asuman la educación y comunicación en museos como objeto formal hizo patente la importancia de auscultar el fenómeno desde un marco semiótico.

Marco de Referencia

Entender la educomunicación como mediaciones culturales implica asumir la codificación como aspecto estructurante de los textos (Narváez, 2019a). Para ello, el marco de comprensión semiótica fue la Teoría de los Códigos, cuyas categorías constituyen el modelo de análisis culturalista para explicar las posibilidades en que una función semiótica correlaciona sistemas subyacentes mediante uno o más códigos. En palabras de Eco (2000), los procesos culturales como procesos de comunicación constituyen el objeto de estudio que atañe a la semiótica. No obstante, cada proceso se sustenta en un sistema de significación que le subyace. La existencia de un código sustenta el proceso de comunicación, y este último se entiende como un sistema de significación que congrega entidades tanto ausentes como presentes.

En otras palabras, cuando una posibilidad establecida precedente y preliminarmente existente por una convención social genera funciones semióticas, independientemente de que los *funtivos*³ de tales funciones, se acepta que hay un sistema de significación –y, por tanto, código–, (Eco, 2000). Adicionalmente, como señala Hjelmslev (1984) los planos que intervienen en la función semiótica se subdividen en dos *strata* denominados sustancia y forma. Por ende, el análisis semiótico reconoció la comunicación como un proceso de significación, en el que lo importante resulta ser si las codificaciones tienen valor de significación y no si los sistemas de comunicación son verdaderos, porque guardan debida correspondencia con el mundo empírico (Narváez, 2013).

3 Los *funtivos* corresponden a aquellos elementos que entran en correlación en la función semiótica. Existe función semiótica entre ellos cuando están correlacionados los planos de la expresión y del contenido (Eco, 2000).

Con base en lo anterior, el modelo de Narváez (2019), organizó el proceder teórico-metodológico en el que: la sustancia de contenido corresponde al acervo de significados que encarna la cultura, compuesto por valores, saberes y sensibilidades legítimos en ella; lo que en términos más formales significa la ocurrencia de unidades semánticas generadas a modo de un contínuum constituido por fenómenos psíquicos, detenciones físicas, así como comportamientos y pensamientos (Narváez, 2013). Mientras que la sustancia expresiva está constituida por el sustrato material e instrumentos físicos, mediante los cuales la expresión es producida; o en términos más formales, se trata del material amorfo que se usa, y del que se extraen elementos pertinentes y discretos para usarlos como artificios expresivos, esto es un contínuum de posibilidades físicas (Narváez, 2013). Cabe precisar que las dos sustancias constituyen materia no semiótica (Eco, 2000).

Al contrario, en cuanto a las formas, la de contenido corresponde al modo en que se configuran, relacionan y propagan las ideas, en formas dicotómicas entre sí: una narrativa que es figurativa, y una argumentativa, que es abstracta, produce y relaciona conceptos y categorías para explicar el mundo (Narváez, 2013). Siguiendo al autor, la forma de la expresión ofrece tres posibilidades para convertir un material en marca: las figurativas, las abstractas y las infográficas. Las primeras que tratan de emular el mundo factual y producen una sensación perceptiva similar a la que produce la realidad empírica; mientras que, las segundas al representar conceptos de manera arbitraria no sostienen ninguna relación de semejanza o continuidad física con el objeto representado; y con las terceras se representan relaciones lógicas o abstractas (Narváez, 2013).

Metodología

En esta investigación disciplinar se organizó un diseño que integra tres niveles subordinados entre sí: el epistemológico pasando por el metodológico hasta el de las técnicas (Ibáñez, 2016). Para el primero, bajo el estructuralismo se analizaron las relaciones estructurales entre sus elementos, ya sean elementales o compleja (compuesta por múltiples elementos y variadas relaciones) (Greimas, 1987 referido en Narváez, 2019). La metodología seguida concierne al análisis comunicacional con el que se abordaron las formas generadoras de los mensajes –textos y discursos–. Pues, para que el texto se ligue al discurso se requiere que sea mediante las formas de expresión y contenido (Narváez, 2019a).

A partir de lo anterior, según Narváez (2019a), los siguientes son los niveles del modelo metodológico, en orden de abstracción de mayor a menor. En el nivel superior, se tiene la cultura entendida como código que produce funciones semióticas y, por tanto, los mensajes. En el siguiente nivel los planos sintáctico y semántico, que se corresponden con la expresión y el contenido del mensaje. Dichos planos se dividen en forma y sustancia. En el aspecto fáctico, la sustancia expresiva que corresponde al texto y la sustancia del contenido que lo es al discurso transmitido. Mientras que las formas se ubican en el núcleo del modelo, pues son las que determinan el aspecto estructurante de la codificación.

La siguiente tabla presenta con mayor detalle los niveles mencionados.

Tabla 1

Modelo de análisis comunicacional

Código			
Función semiótica			
Cultura			
Mensaje			
Sintáctica		Semántica	
Expresión		Contenido	
<i>Sustancia</i>	Forma	Forma	<i>Sustancia</i>
Texto Analógico/digital	Figurativa/abstracta Icónica/alfabética	Figurativa/abstracta Narrativa/argumentativa	Discurso Situacional/trascendental

Nota. Narváez

Por último, en el proceder técnico, la organización del corpus atendió la orientación de Barthes (1993), según la cual el corpus debería ser: lo suficientemente amplio para admitir razonablemente la saturación de un sistema completo de semejanzas y de referencias, por sus elementos, y lo más homogéneo posible: en la sustancia dando a su posible heterogeneidad una interpretación estructural y en la homogeneidad temporalidad, suprimiendo al máximo los elementos diacrónicos.

Así en el análisis descriptivo se segmentaron los textos de interés, de modo que fuera posible analizarlos a partir de unidades –a modo de sintagmas⁴–. Fue necesario diligenciar rejillas por cada uno de ellos observando los componentes semióticos, de lo que se obtuvieron cantidades, aunque lo cuantitativo solo es importante porque acota la cualidad interna del mensaje como totalidad (Narváez, 2019).

Se seleccionaron diecisiete sintagmas que corresponden a módulos museales: diez en la sala *Mirar lo Invisible* del Museo del Espacio y siete en la sala *La Tierra: una historia de cambios* del Museo de La Plata, los que fueron fragmentados en mensajes y se seleccionaron como unidades representativas para el análisis; estos sintagmas resultantes de la división del módulo en partes, al ser analizados representan la estructura de cada institución, lo que hizo posible realizar un contraste entre las características formales de cada museo.

Resultados

Con esta investigación se logró dilucidar, a partir del análisis formal, la manera en que los museos de ciencias recodifican el conocimiento disciplinar, encontrándose una nueva forma tanto de contenido como de expresión. A partir de ello, emergieron las relaciones presentes entre dicha recodificación y la educomunicación mediática, con base en lo cual se estableció una valoración en torno a las contribuciones que esta última ofrece para la apropiación de conocimiento científico en los museos de ciencias.

Sinergias entre Codificación Científica y Recodificación Museal

La recodificación generada en el locus investigado está organizada estructuralmente, conservando la preponderancia de características formales que son propias de la codificación del conocimiento científico. En este sentido, se observan formas expresivas con predominancia de enunciados alfabético-numéricos y formas de contenido con primacía de descripciones y explicaciones de relaciones causales. Las descripciones de carácter argumentativo-abstracto y las narrativas descriptivas de carácter figurativo se presentan con notoria frecuencia en ambas salas; sin embargo, se destaca. Una mayor predominancia de las primeras sobre las segundas

4 Una unidad sintagmática es aquella porción textual con sentido en sí mismo y que contiene la estructura de unidades mayores y en suma de su totalidad (Narváez, 2019a)

como rasgo relevante en el contraste realizado. Es importante señalar que el número de formas de contenido figurativas es mayor en la sala La Tierra: una historia de cambios si se le compara con la sala Mirar lo Invisible.

Las siguientes tablas sintetizan el análisis realizado, en cada museo, mediante las rejillas correspondientes en cada uno de los 17 sintagmas ya mencionados.

Tabla 2

Predominancias en las formas de expresión y formas de contenido en la sala Mirar lo Invisible

Código (Cultura)			
Función semiótica (Mensaje)			
Sistema Sintáctico		Sistema Semántico	
<i>Expresión</i>		<i>Contenido</i>	
<i>Forma</i>		<i>Forma</i>	
Figurativa Icónica no icónica	Abstracta Alfabética	Figurativa Narrativa	Abstracta Argumentativa
(20)	(144)	(4)	(29)
<u>Icónicas (16)</u>	Enunciados	Alegoría (1)	Verificación abductiva
Mapa (1)	lengua caste-	Infografías (1)	(1)
Infografías (8)	llana e ingle-	Narrativa biográfica	Representación cartesia-
Maqueta (1)	sa (30)	(1)	na (1)
Índice (1)	Pie de foto	Narrativa descriptiva	Explicación basada en
Mosaico de fotografías	(114)	(1)	analogía (7)
(3)			Explicación descriptiva
Animación (1)			(16)
Señal sonora (1)			Descripción de registro
<u>No icónicas (4)</u>			fotográfico/créditos de
Visualizaciones (4)			autor (4)

Nota. Elaboración propia

Tabla 3

Predominancias en las formas de expresión y formas de contenido en la sala La Tierra: una historia de cambios

Código (Cultura)			
Función semiótica (Mensaje)			
Sistema Sintáctico		Sistema Semántico	
Expresión		Contenido	
Forma		Forma	
Figurativa Icónica	Abstracta Alfabética	Figurativa	Abstracta Argumentativa
Pseudoicónica no icónica		Narrativa	
(26)	(39)	(8)	(12)
<u>Icónicas (24)</u>	Enunciados lengua caste- llana (28)	Modelo a escala (1)	Explicación descriptiva (7)
Maquetas (3)	Pie de foto (11)	Narrativa descriptiva (7)	Explicación descriptiva/ analógica (1)
Mosaico fotográfico (1)			
Audiovisual (1)			Caracterización (4)
Línea de tiempo (3)			
Planisferios (4)			
Ilustración científica (12)			
<u>Pseudoicónicas (2)</u>			
Infografías (2)			

Nota. Elaboración propia

Ahora bien, dado que se trató de la primera implementación del modelo analítico en museos de esta índole, fue necesario conceptualizar y agregar nuevas clases a las formas ya existentes.

Así la forma denominada *explicaciones basadas en analogías*, se concibió como una forma de representación apoyada en la generación de un modelo comparativo porque como

lo señala Palma (2016) “mediante la analogía [...], pueden agruparse distintos conjuntos de cosas de las que se afirma una característica común por semejanza” (p. 22). Así, con esta forma se asumen fenómenos equiparables dada su semejanza, pues la analogía que proviene del vocablo griego αναλογία refiere a actividades más ligadas a la comparación racional o con una finalidad cognitiva (Palma, 2016). En consecuencia, las explicaciones basadas en analogías se conciben como formas abstracto/argumentativas que recurren a las metáforas en su función cognoscitiva para explicar un fenómeno como análogo a otro. Con todo, esta forma de contenido niega un carácter retórico intrínseco, por el que a las formas metafóricas sirven únicamente para “transponer lo semejante del análogo (lo familiar y conocido) al tópico (lo desconocido y abstracto)” (Galagovsky, 2001 como se citó en Palma, 2008, p. 102).

Tal es el caso del sintagma Campo magnético de la sala Mirar lo Invisible, cuyo panel principal se observa en la figura que aparece a continuación:

Figura 1

Sintagma 9 Campo magnético



Nota. Archivo de la investigación (2023)

De esta manera se procede por analogía entre la causa eléctrica del magnetismo terrestre y la interacción entre campos eléctricos y magnéticos, como se evidencia en la recodificación.

Pero, cuando en las ciencias geofísicas –en el modelo explicativo del magnetismo terrestre– se asegura que el planeta Tierra se comporta como un imán gigante no se está apuntando a que la Tierra sea o tenga incrustado un imán en su núcleo, así se afirma la composición del núcleo con material ferromagnético; en tal caso, lo que se está haciendo es recurrir a un símil, esto es, a una forma de representación figurativa; se tiene narración –comportarse– y metaforización –imán gigante–. De hecho, cuando los físicos hablan o escriben se refieren a modelos analógicos utilizando sistemas de metáforas conceptuales, suelen decir “X es Y” en lugar de “X es como Y” (Brookes, 2006 como se citó en Strömdahl, 2012).

En tanto que, la forma denominada *visualizaciones* constituyen una forma expresiva figurativa empleada en este tipo de museos para expresar un contenido a través de radiaciones del espectro electromagnético diferentes a la luz visible –la radiación infrarroja o térmica, la radiación gamma, etc. – o fenómenos cuya evidencia se basa en otro tipo de interacciones de la materia –eléctrica o magnética–, del tipo como si pudiéramos ver el infrarrojo o como si pudiéramos ver las corrientes eléctricas causa del magnetismo terrestre; en efecto, son formas figurativas mediante las cuales se hace visible, por algún dispositivo⁵ o procedimiento⁶, lo que sin ellos no se puede observar a simple vista, figurando así la observación que hacen los científicos al auscultar el universo visible; sin embargo, aunque figurativa, las visualizaciones no son una forma icónica porque la visualización se basa en una imagen equivalente: por ejemplo, cómo veríamos el infrarrojo si fuera luz visible, esto a diferencia de la percepción visual de las fotografías.

Sin embargo, las visualizaciones también hacen hacer palpable lo que no puede ser apreciable al tacto; bien porque no se logre acceder al fósil o porque manipular el ejemplar acarrea riesgos de contaminación biológica. Tal es el caso del sintagma Evolución del planeta Tierra, que aparece en la siguiente figura:

5 Como es el caso de filtros, o una cámara para radiación infrarroja o ambos.

6 Por ejemplo, cuando el visitante se ubica frente a una pantalla que sirve de filtro, permitiendo solamente el paso de luz infrarroja. Al otro lado hay una cámara de radiación infrarroja, justo detrás de ella hay un televisor en el cual otras personas pueden ver la emisión infrarroja de la primera. O cuando el visitante observa la mutua acción entre un campo magnético y partículas de la pantalla del televisor encendido y con interferencia.

Figura 2*Sintagma 2 Evolución del planeta Tierra*

Nota. Archivo de la investigación (2023)

El enunciado que aparece debajo del objeto dice: *El ejemplar de la izquierda es una piña de araucaria, de las que se encuentran en cualquier plaza o jardín. El de la derecha, que no puedes tocar, es también una piña de araucaria, pero fosilizada, de 195 millones de años de antigüedad. ¡Ubícala en la escala de tiempo.* Aquí, el ejemplar fosilizado se expresa mediante otro organismo de la especie a la que pertenecen porque guarda las cualidades distintivas que son representativas, entonces, la visualización está implícita al sostener que esta es como aquella.

En suma, a juzgar por lo anterior, si las formas expresivas predominantes en los museos de ciencias analizados están subordinadas en su carácter funcional a las formas de explicación –para el caso, las basadas en analogías y las descripciones–, la recodificación pone a los visitantes frente a códigos similares a los que se usan en la cultura científica, teniendo como base la racionalidad explicativa practicada en ella.

Ello permite inferir del conocimiento científico recodificado en los museos de ciencias que la motivación efectuada por el contenido cultural transmitido sobre las formas en que este se expresa resulta ser determinante, tanto que contradice la función de signo en tanto correlación codificada (Eco, 2000). Pues dado que ésta se establece por convención social, no es posible aceptar una predeterminación, pero sí un condicionamiento semiótico del significado sobre el significante.

De lo anterior, se concluye que la relación entre el sistema semántico y el expresivo constituye la característica formal de la cultura científica y se encontró evidencia de que este rasgo estructural se mantiene en las recodificaciones analizadas en los dos museos de ciencia ya referidos. Con el resultado obtenido se sugiere que el proceso de recodificación efectuado en los museos de ciencias responde al carácter gramaticalizado de la cultura científica, en su rasgo estructural exhibe univocidad en la relación constituida entre las formas; por la cual, además la expresión debe producirse por *ratio difficilis*, en cuyo caso lo que determina la disposición de la expresión sino el contenido cultural que concierne a un objeto determinado y no este, (Eco, 2000). Pero, además la *ratio difficilis* puede comprometer la reproducibilidad del mensaje, puesto que, aunque el contenido vaya expresado de algún modo cabe la posibilidad de que los intérpretes no puedan admitirlo y analizarlo (Eco, 2000). Cuando tal es el caso, la *ratio difficilis* regula todas aquellas operaciones mediante las cuales se un código se instituye (Eco, 2000) de modo que se solventa la dificultad en la reproducibilidad de expresiones.

Recodificación y Educomunicación Mediática

Vista desde el enfoque culturalista, la recodificación engloba y resemantiza la transposición didáctica, y con ello se comprende que la ciencia enseñada en los museos es producida no por una suerte de traducción del lenguaje científico al lego, sino por una función semiótica que conserva las características formales del código científico: de una parte, la integración sinérgica de todo tipo de formas de expresión verbal y matemática, como son: diagramas, imágenes, gráficos, mapas y ecuaciones (Lemke, 1998), y de otra, las formas de representación como descripciones, explicaciones, narraciones, por mencionar algunas. Establecer las relaciones presentes entre la recodificación y los procesos educomunicativos implica examinar los condicionamientos semióticos que hacen posible la significación de mensajes.

La univocidad es la primera relación encontrada: aquella en la que los destinatarios tendrán como posibilidad para la significación, de primera mano, aquello que los emisores proponen a través de la exhibición; lo anterior, como quedó en evidencia, se debe a dos condicionantes semióticos: en primer lugar, porque la recodificación mantiene, grosso modo, las características de la cultura científica que se reconoce como una *cultura gramaticalizada*, y en segundo lugar, la *ratio difficilis* que se impone a la reproducción de signos científicos. Pero, además, la significación unívoca se extiende al ámbito de la producción de expresiones regi-

das por ratio difficilis; por la cual tanto las posibilidades de denotación como de connotación para los receptores adquieren la estabilidad como característica, pues esta corresponde a la contundencia de una convención social codificadora (Eco, 2000). De ello se sigue que, para los mensajes científicos a diferencia de otros, no se cumpla la siguiente estipulación: cuanto el mensaje está más abierto a diferentes descodificaciones, más influenciada está la selección del código y sus subcódigos a las propensiones ideológicas del receptor y a las circunstancias de la comunicación (Eco, 1989).

Aunque la educomunicación en los museos de ciencias se entienda como mediática, lo cierto es que a través de la ciencia enseñada en los museos se favorecen los dominios cognitivos y conceptuales de los destinatarios, propiciando la oportunidad para que se haga uso del código y asocien cosas o circunstancias a símbolos abstractos y, en consecuencia, establezcan explicaciones sobre ellas (Sewell, 1999).

Museos y Apropiación de Conocimiento Científico

La valoración sobre las contribuciones que la educomunicación mediática ofrece a la apropiación del conocimiento científico por parte de los destinatarios implicó desarrollar los siguientes aspectos.

Frente a la importancia de la experiencia previa, los resultados sugieren que para integrar el conocimiento científico con los saberes previos es necesario comprender que el sistema de significados de las ciencias es contra intuitivo. Así, la apropiación de nuevo conocimiento requiere que la enseñanza se conciba más allá de mantener o cambiar los saberes previos, de lo que se trata es de ofrecer a los visitantes una práctica de significación al “proporcionarles modelos o teorías alternativos [...], haciéndoles reflexionar sobre los diferentes niveles de análisis del mundo en el que vivimos.” (Pozo, 1996, p. 4). En consonancia, desde el enfoque culturalista, la significación se encuentra supeditada a la manera en que el código generado en la recodificación produce enunciados inteligibles; para lo cual resulta ser presu- puesto que haya familiaridad en el uso del mismo código en anteriores situaciones escolares y/o divulgativas, más que con el contenido temático mismo.

Frente a las cualidades a destacar en el mensaje científico, los resultados indican que el contenido transmitido no presenta exuberancia. Dado que en la experiencia inteligible el

esfuerzo consiste en reducir el número de posibilidades interpretativas en el destinatario, en tanto este se dirige a una práctica de significación sobre el mundo físico y sus cualidades objetivas, aunque dependientes del tipo de luz con el que se observan los fenómenos. Se infiere que el uso de formas figurativas como fotografías no se hace con propósito estético sino inteligible. En consecuencia, la percepción no reviste ambigüedad como cuando las imágenes cumplen el papel de ser un artificio cardinal como preámbulo a la experiencia estética, centrando la atención del destinatario y le genera una ‘excitación interpretativa’ (Eco, 2000).

En un sentido más general, el mensaje científico de los museos de ciencias puede concebirse como modelo de un proceso estructurado de interacción educomunicativa con el destinatario, basada en la relación establecida entre texto y discurso. Conforme a ello, cuando en el plano del contenido se recurre a formas de explicación que ubican al visitante frente a un fenómeno como lo hacen los astrónomos o geofísicos, se está refiriendo a una forma argumentativa, pues los científicos no cuentan, sino que explican el mundo físico. Lo anterior pone en evidencia que es recomendable producir mensajes a partir del léxico metafórico –explicaciones basadas en analogías o narrativas basadas en analogías– relacionándolo con enunciados alfabéticos y visualizaciones.

De ello se concluye que, las metáforas cumplen una función cognoscitiva en la construcción del discurso propio de la ciencia, y además son fundamentales en los “procesos de apropiación de conocimiento que realizan los estudiantes” (Palma, 2008, pp. 67-68). Razón por la que los mensajes producidos con uso de léxico metafórico cumplen una importante función didáctica.

Discusión y Conclusiones

La noción de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación promovida desde la política nacional de divulgación científica en Colombia establece la orientación misionarial de los museos. De allí que, la tasa de acciones apoyadas con recursos públicos en museos de ciencia y centros interactivos, según COLCIENCIAS (2010), constituyeran el 69 % de las acciones financiadas, en el lapso 1995-2004, en tanto que, para las mismas instituciones, otras acciones sufragadas para contribuir en la ASCTI representaron un 39 % en el lapso 2005-2009. Tales acciones han tenido como marco la Estrategia Nacional, en cuya línea CTS

se establece que la comunicación corresponde a las mediaciones, entendidas como proceso que hace posible el relacionamiento de actores y mediante la cual estos se transforman, más allá de la transposición de conocimientos científicos en materiales disponibles a la lectura, escucha y la observación (COLCIENCIAS, 2010).

De esta manera, los museos como *institución* hacen parte de todas aquellas que están llamadas a aportar al posicionamiento de la tecnología e innovación en la sociedad, así como la ciencia; desde este lugar, los museos de ciencias configuran una narrativa institucional (discursiva), que hace creíble y están autorizados, en nombre de la sociedad, a divulgar todo aquello reconocido como verdadero, bueno y bello; de esta manera, la ASCTI queda legitimada al manifestarse que: en un contexto democrático y de participación social, [esta] resulta ser el sustrato de las potencialidades para el desarrollo socioeconómico (COLCIENCIAS, 2010).

De igual modo, los museos como *medios* encarnan las maneras en que en el país se forja una interlocución, la comprensión, la constitución de las miradas sobre las relaciones ciencia, tecnología y sociedad. Desde este lugar, los museos de ciencias generan una narrativa mediática (icónico-narrativa), que busca transformar la imagen pública de la ciencia y con ella se instaura una imagen del científico como personaje y su quehacer como una actividad humana más cercana, alcanzable, conectada con los problemas que soporta la gente. Esto mediante contenidos que invitan a conversar sobre la construcción social de la ciencia; favoreciendo a los ciudadanos para reflexionar críticamente y participar del debate público acerca de la ciencia, tecnología y sociedad (COLCIENCIAS, 2010).

Desde esta perspectiva institucionalista, la intención con el discurso de política es destacar la función social de la ciencia y los museos que la divulgan, haciéndola asequible al público lego mediante procesos educomunicativos que, al estar enmarcados en la cultura mediática, hacen que el sentido de la acción comunicativa se oriente a hacer verosímil el conocimiento divulgado; una de las maneras en que se genera verosimilitud es pretender como necesario ir más allá del conocimiento científico como ‘producto final’ para la apertura a contextos, procesos y métodos de producción tecnocientífica, generando una actitud crítica y reflexiva sobre el rol social de la ciencia y la tecnología, que a su vez haga posible medir y evaluar sus impactos (COLCIENCIAS, 2010). Esto en consonancia con la acepción

de una cultura mediática que contribuye a la transformación de los actores, porque ella es transformadora de representaciones sociales; en la cotidianidad y también en situaciones de ‘recepción’, ‘audienciación’ en la que los sujetos se constituyen en ‘público’, ‘consumidores’ o ‘usuarios’ (Huergo, 2010). De esta forma, no a la apropiación de aquello que se considera verdadero.

El problema reside en que los límites de cualquier cultura son semióticos y no políticos, por lo que tales rupturas que se endosan a la mediática están sujetas a las condiciones de posibilidad que confieren los marcos culturales en que están inscriptos los productos mediáticos, por lo que la autonomía de la audiencia para recepcionar y transformar el sentido comunicativo no les confiere cierta libertad y creatividad para resemantizar los contenidos y las formas mediáticas que las divulgan (Orozco, 1997 como se citó en COLCIENCIAS, 2010). En otras palabras, solamente una audiencia alfabetizada científicamente, en el sentido de que domina el código, puede resemantizar la ciencia y ser crítico frente a los contenidos que de ella emana, en términos de la gramática científica.

Además, como lo que se persigue con el programa comunicativo oficial es una visión crítica de la ciencia, la ASCTI debe considerarse un equívoco, dado que, en el modelo pedagógico mediático, en su función conativa se cumple justamente lo contrario; en otras palabras, la expectativa de que los receptores tengan una respuesta sinérgica con los intereses sistémicos sea por motivaciones ideológicas o económicas, y los hagan sujetos integrados y consumidores irreflexivos (Narváez, 2010). En consecuencia, lo que se persigue con la educación en los museos de ciencias con la producción de mensajes mediáticos con preferencia de formas oral-icónicas y narrativas, es instituir un discurso oficial sobre ella, que a su vez está mediatizado con las técnicas más eficientes para su reproducción.

De acuerdo a lo anterior, el contenido de la transmisión mediante el mensaje mediático corresponde a: otros estereotipos sobre quién y cómo produce ciencia, otros valores sociales acerca de para qué se debe producir ciencia; lo que corresponde a una transmisión de los contenidos de un sistema de valores políticos y democráticos, de allí que, lo que resulta viable para todos los actores sociales –posean o no cultura científica, pero llamados a ser partícipes de la ASCTI– sea, en consecuencia, resemantizar el sentido social de la ciencia, pues este es un oficio en la política y por tanto pragmático.

En cambio, vista la ciencia como un sistema semiótico alfabético-argumentativo, el programa comunicativo de la ASCTI, llevado a cabo en los museos de ciencias, no guarda correspondencia con la transmisión del conocimiento que de ella emana; por lo tanto, el discurso oficial se constituye en un modo de exclusión social encarnado en las intenciones de una política cuando declara el fomento de la participación de sujetos innovadores como uno de sus principios, basada en un ideario de conocimiento científico caracterizado en las sociedades actuales como el producto de concordancias entre grupos sociales de diversa estratificación adscritos a diferentes estamentos y sectores de la sociedad, como universidades, centros de investigación y empresas y, también a la ciudadanía en general (COLCIENCIAS, 2010).

Incluso es importante, entonces, interrogar la relación entre la diferencia de clase y la de los códigos que dominan los diferentes grupos sociales ¿cómo construir una imagen crítica y ecuánime, es decir, una valoración social de la ciencia desde el desconocimiento del código de la ciencia? inclusive cuando una de las problemáticas estructurales para la ejecución de la Estrategia Nacional ASCTI es el analfabetismo científico, entendido como la falta o escaso dominio de los códigos en un público amplio, esto es, de los lenguajes de las culturas tecnológicas (COLCIENCIAS, 2010).

De este modo, cuando los museos de ciencias se ocupan de esta asimetría estructural en el acceso de las personas a los códigos de la ciencia es necesario reconocer que se trata de una contribución de alta pertinencia para la sociedad. En virtud de lo anterior, las siguientes conclusiones puntualizan el conocimiento aportado en el estudio realizado:

En primer lugar, la transmisión cultural que tiene lugar en las instituciones museales se sostiene en la *función didáctica de los mensajes* que constituyen la ciencia enseñada, lo que implica reconocer la fortaleza del léxico metafórico como forma explicativa. En segundo lugar, se confirma la *importancia de tomar en cuenta los condicionamientos semióticos* en las didácticas específicas, para la que la ciencia enseñada mediante una exhibición museal puede cumplir el propósito de transmitir los diferentes contenidos a un horizonte destinatario. En tercer término, la mediatización educativa en museos de ciencias se concibe como un asunto de índole técnico en procesos educomunicativos fuertemente influenciados por demandas de inclusión social. Sin embargo, aunque las sustancias expresivas interactivas, dispuestas en

los diferentes sintagmas analizados respaldan una adecuada mediatización, pero lo cierto es que la ampliación del público destinatario fuerza a considerar aspectos culturales y no exclusivamente técnicos. Por ello, los procesos educomunicativos en museos de ciencias, aunque enmarcados en una cultura mediatizada han involucrado, cada vez con mayor frecuencia, la figura de mediador para cumplir su rol como medio educativo.

Por último y en consecuencia de lo anterior, *las condiciones de posibilidad* para la apropiación del conocimiento científico, puede afirmarse, *son de carácter estructural más que coyuntural*. Dicha apropiación estriba en la generación de experiencias en el uso del código con el cual ha sido formalmente organizado el mensaje mediático; y, por tanto, los museos de ciencias deberían considerar las posibles aberraciones como las que ocurren en la comunicación de masas durante la descodificación de mensajes: bien sea cuando ocurre la aversión al mensaje debido a la privación total del código o con la incomprensión del mismo por disimilitud de códigos.

Entonces, la restricción que representa el nivel de dominio del código en los visitantes arroja luces sobre la complementariedad en la función semiótica del museo de ciencias y la escuela. La primera que, aunque llamada a ofrecer educación mediática y caracterizada por las formas oral-icónicas y narrativas en la transmisión de los contenidos), también ofrece formas dicotómicamente contrarias (alfabético-numéricas y explicativas). De esta forma, se pueden encaminar los procesos educomunicativos de los museos de ciencias y de las escuelas posicionando la alfabetización científica como condición necesaria para algunos sentidos derivados de la misma, como lo es el desarrollo de capacidades para la acción ciudadana que faculta a un sujeto en sus elecciones personales y/o colectivas en las que el uso del conocimiento científico en su valor social (Gómez, 2022).

Referencias

- Asensio, M. y Pol, E. (1999). Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos. *Revista Universidad Autónoma de Madrid* 25(4),47-78.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica (2a ed.)*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- Cambre, M. (2017). Centros y museos interactivos de ciencia en América Latina. En Aproximaciones a la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina a partir de sus artículos académicos.
- COLCIENCIAS. (2010). *Estrategia nacional de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación*. <https://minciencias.gov.co/cultura-en-ctei/apropiacion-social>
- Consejo Internacional de Museos [ICOM]. (2007). <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>.
- Eco, U. (1989). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Editorial Lumen S.A.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. (5ª Ed.). Editorial Lumen S.A.
- Gómez, M. (2022). Estado del arte sobre la educación en museos (2000-2020): Demarcación de un estudio acerca de los procesos educomunicativos en museos de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis* 14(52), 267-282. <https://doi.org/10.17227/ted.num52-13909>.
- Hjelmslev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* [2ª ed.]. Gredos.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En Aparici, R. (Coord.). *Educomunicación más allá del 2.0*. (1a Ed.). Editorial Gedisa.
- Ibáñez, J. (2016). Perspectivas de la investigación social. El diseño en las tres perspectivas. En García, M., Alvira, F. y Escobar, M. (Eds.). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (4ª ed.). Alianza.
- Lemke, J. (1998). *Teaching All the Languages of Science: Words, Images, Symbols, & Actions*. University of New York.
- Kyprianos, K., Sifaki, E. y Bantimaroudis, P. (2019). Digital gatekeepers and website visitors of the Acropolis Museum: revisiting gatekeeping theory in the cultural domain. *Museum Management and Curatorship*, 26(11), 259-292. DOI: [10.1080/09647775.2019.1630851](https://doi.org/10.1080/09647775.2019.1630851).

- McManus, P. (1992). Topics in museums and science education. *Studies in Science Education*, 16(20), 157-182.
- Narváez, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos. *Pedagogía y Saberes*, 32(23), 7-22.
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. (1ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Narváez, A. (2019). Educación mediática, institución cultural y nación. Entre el púlpito, el museo e internet. *Pedagogía y saberes*, 16(50), 159-172.
- Narváez, A. (2019a). Educomunicación: ¿investigar en medios o investigar en comunicación? En Ruiz, A. y Narváez, A. (Eds.) Cátedra Doctoral. *El método en discusión*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Narváez, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3), 1-30 DOI: <http://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>.
- Palma, H. (2008). *Metáforas y modelos científicos. El lenguaje en la enseñanza de las ciencias*. Libros del Zorzal.
- Palma, H. (2016). *Ciencia y metáforas. Crítica de una razón incestuosa*. Prometeo Libros.
- Pozo, J. (1996). Las ideas del alumnado sobre la ciencia: de dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ellas. En *Revista Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales* 7(16), 18-28.
- Quine, W. (1968). *Palabra y Objeto*. Trad. Manuel Sacristán. Labor.
- Sewell, W. (1999). The concept(s) of culture. In V. E. Bonnell & L. Hunt (Eds.). *Beyond the cultural turn: New directions in the study of society and culture* (pp. 35–61). University of California Press.



Simonneaux, L. y Jacobi, D. (1997). Language constraints in producing prefiguration posters for a scientific exhibition. *Public Understand. Sci* 11(6), 383-408.

Strömdahl, H. (2012). On Discerning Critical Elements, Relationships and Shifts in Attaining Scientific Terms: The Challenge of Polysemy/Homonymy and Reference. *Sci & Educ*, 33(21), 55–85. DOI:[10.1007/s11191-010-9335-y](https://doi.org/10.1007/s11191-010-9335-y).

Formación integral y configuración de proyectos de vida: consideraciones para la adecuada atención psicopedagógica de estudiantes en la educación superior

Comprehensive Education and Configuration of Life Project Development: Considerations For Providing Adequate Psychopedagogical Attention to Students in Higher Education

Recibido: 15 de agosto de 2024
Aceptado: 16 de noviembre de 2024
DOI: [10.22517/25393812.25683](https://doi.org/10.22517/25393812.25683)
pp. 25-47

Como citar este artículo APA7:

Sánchez, V., Pérez, A. y Gómez, C. (2024). Formación integral y configuración de proyectos de vida desarrolladores: consideraciones para su adecuada atención psicopedagógica en la Educación Superior. *Revista Miradas*, 19(2), 25-47.

 **Verenice Sánchez Castillo***
ve.sanchez@udla.edu.co

 **Alfredo Javier Pérez Gamboa****
alfredo.perez@cienciasas.org

 **Carlos Alberto Gómez Cano*****
carlos.gomez.ca@unminuto.edu.co

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

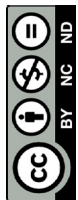
Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Doctora en Antropología. Ingeniera Agroecóloga por la Universidad de la Amazonia. Directora del Grupo de Investigación GIADER, categoría A ante Minciencias-Colombia, Investigador Asociado (I). Docente e investigadora de la Universidad de la Amazonia.

** Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicología. Coordinador de Investigaciones en el Centro de Investigación en Educación, Naturaleza, Cultura e Innovación para la Amazonia.

*** Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia; Magister en Gestión y Evaluación de Proyectos de Inversión de la Universidad Externado de Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

El artículo presenta una aproximación a la importancia de un enfoque integral para acompañar la configuración de proyectos de vida desarrolladores en los estudiantes, desde la perspectiva de la transformación organizacional y cultural en la Educación Superior. A través de una metodología combinatoria que integró la etnografía y la teoría fundamentada, se identificaron barreras y oportunidades para contribuir a la formación universitaria desde la atención psicopedagógica. Los resultados destacan la necesidad de que el proceso aborde tanto el bienestar psicológico como el desarrollo de competencias prácticas. Subrayan la relevancia de la Educación Basada en Competencias (CBE) y reafirman que la integración tecnológica para preparar a los estudiantes para la vida constituye un proceso cardinal. Se concluye que una formación universitaria holística, orientada a futuro y tecnológicamente integrada es esencial para afrontar los desafíos actuales y futuros. Se discuten los resultados alcanzados y se ofrecen pautas que deben favorecer la labor de los líderes educativos, decisores institucionales, desarrolladores de políticas educativas, que favorezcan a los profesores y estudiantes universitarios.

Palabras clave: Atención psicopedagógica, Educación basada en competencias, Educación universitaria, Integración tecnológica, Proyectos de vida.

Abstract

This article explores the importance of a comprehensive approach to support the development of life projects among students from the perspective of organizational and cultural transformation in Higher Education. Through a combinatorial methodology that integrated ethnography and grounded theory, barriers and opportunities were identified to contribute to university education from a psycho-pedagogical perspective. The findings highlight the need of having a process that addresses both psychological well-being and the development of practical skills. It is also significant the relevance of competency-based education, and it allows to affirm that, in order to prepare students for life, technological integration is a cardinal process. In summary, it is concluded that a holistic, future-oriented, and technologically integrated university education is essential to face current and future challenges. Finally, the findings are discussed, and guidelines are offered to favor the educational labour, institutional decisions, educational policy developers, university professors and students.

Keywords: Competency-based education, Higher Education, ICT integration, life projects, psychopedagogical care.

Introducción

El desarrollo integral de la persona es uno de los núcleos centrales en la misión de la universidad moderna (Chankseliani et al., 2021; López et al., 2024; Pérez, 2022). En un contexto donde las universidades se orientan cada vez más hacia el mercado laboral y las demandas que este impone, este desarrollo debe alinearse con los vínculos que integran a personas e instituciones dentro de un contexto social rico en relaciones e interdependencias (Santos et al., 2020; Malagón & Graell, 2022; Tight, 2020). Por lo tanto, el proceso de formación debe promover el cumplimiento de metas a partir de la relación que se establece entre individuo, grupo y sociedad, sin descuidar el complejo entramado de necesidades que deben de ser satisfechas.

Es por ello que, existen diversos procesos y categorías que pueden contribuir a este objetivo, el constructo proyecto de vida (PV) ha ganado en visibilidad, significación y esfuerzos para sistematizar su inclusión como una categoría propia y reguladora del proceso de formación (Pérez et al., 2023; Rodríguez et al., 2024). No obstante, dicha inclusión no está exenta de barreras, ya que el PV es presenta como un concepto complejo que requiere de formación avanzada, especialmente en áreas como la psicología, la educación y la sociología, aunque desde la rama del derecho y los estudios interdisciplinarios también ha sido tema fundamental de estudio.

En el contexto de la Educación Superior, diversos estudios han señalado esta problemática, evidenciando la deficiente preparación que manifiesta el profesorado universitario, directivos y líderes, así como los estudiantes, para aprovechar el marco que ofrece el PV para promover el desarrollo integral (Noroña et al., 2023; Pantoja et al., 2020; Sánchez et al., 2024) the search for meaning in the tasks of university teachers has led to consider the importance of educational guidance as a type of pedagogical activity aimed at satisfying the change that involves preparing the teacher as a guide and facilitator of opportunities for dialogue and reflection with students so that they can understand their experiences, develop a sense of autonomous and conscious life, as well as an adequate configuration of their life project. However, in order to make this process a reality, teachers must assume educational guidance as the cornerstone of their pedagogical and didactic work. In spite of the clarity of this objective, the antecedents show the historical and present shortcomings that act to its detriment.

Qualitative research based on observation, interviews, and focus groups was implemented, which yielded the diagnosis of the state of the question and guidelines for its improvement as the main results. These results led to the conclusion that it is necessary to implement teacher training processes solidly based on theoretical, empirical and practical principles.”;”contai-ner-title”:”Región Científica”;DOI”:”10.58763/rc2024240”;ISSN”:”29546168”;issue”:”1”;-journalAbbreviation”:”Región Científica”;language”:”es”;page”:”2024240”;source”:”DOI.org (Crossref. Sin embargo, a pesar de identificar estas limitaciones, la posible solución está restringida por las posibilidades reales que ofrece el contexto actual para implementar dicha preparación. Esto se debe a que las aproximaciones parciales no alcanzan a satisfacer los profundos cambios conceptuales, estructurales y organizacionales que demanda una atención integral a la Configuración de Proyectos de Vida (CPV).

Desde una perspectiva ontológica y sociopsicológica, la construcción consciente y realista del PV es una tarea evolutiva fundamental para los jóvenes, especialmente para los estudiantes universitarios (Barrera et al., 2024). A nivel personal y grupal, la configuración interna del PV constituye el eje central que orienta las relaciones entre distintas esferas vitales, especialmente en lo referente a las decisiones personales, académicas-profesionales y familiares.

Aunque parece un axioma frecuentemente repetido, los jóvenes afrontan desafíos complejos al tratar de definir y perseguir sus metas a largo plazo. En el contexto actual, la cultura global del culto a lo presente, las rápidas transformaciones tecnológicas y los cambios socioeconómicos, generan una creciente demanda de competencias que promuevan y faciliten comportamientos sanos y adaptativos. Por ello, en la Educación Superior se ha visto reforzada la importancia de brindar una atención psicopedagógica adecuada para acompañar a los estudiantes en la integración de su CPV interno a la configuración externa, determinada por las barreras y retos propios de los diferentes contextos (Delgado et al., 2023; Llanes et al., 2020; Pérez et al., 2023)consequently, the virtualization of the service. The transition to virtualization requires the identification of strengths and weaknesses of guidance offices or departments for managing virtual psychoeducational guidance services. This paper presents the results of an empirical study carried out in the Psychoeducational Office of the Universidad de Cienfuegos, which demonstrated the conditions for the development of the guidance process

mediated by technologies. Based on observations, interviews, surveys, document review, and triangulation of results, the human and material resources available to the office and the level of preparation of managers and collaborators to carry out the process were determined, as well as potential users and guidance demands in accordance with their interaction contexts. The study represents the first stage in facilitating the deployment of virtual guidance actions, contributing to the socio-emotional well-being of the educational community.”;container-title:”Región Científica”;DOI:”10.58763/rc202384”;ISSN:”29546168”;issue:”2”;journalAbbreviation:”Región Científica”;language:”es”;page:”202384”;source:”DOI.org (Crossref

En contraposición a la tendencia histórica de centrar principalmente los recursos en el desarrollo académico de los estudiantes, el bienestar psicológico y la preparación para la vida posuniversitaria ha ganado protagonismo en discursos y políticas educativas. Sin embargo, es crucial el reconocimiento de las insuficiencias que dificultan la adopción de un enfoque más holístico de la formación universitaria. Aunque se reconoce que este enfoque integral debe establecer las bases para el éxito académico, el desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes, está claro que la mayoría de las instituciones de la Educación Superior aún no están preparadas para implementar de manera efectiva.

En función de lo planteado, la problemática trasciende el ámbito de lo teórico y es necesario profundizar en los aspectos metodológicos, procedimentales y procesuales del uso del PV como una categoría en la Educación Superior. Por ello, se presentan un conjunto de consideraciones para alcanzar una adecuada atención psicopedagógica adecuada que promueva su carácter desarrollador.

Para ello, los autores asumen los códigos y categorías propuestas por (Pérez et al., 2021), en sus aproximaciones a una teoría fundamentada del manejo categorial del PV. Igualmente, se adopta el modelo integrativo que ofrece la Figura Orientadora Mixta (FOM) como marco conceptual para articular las condiciones internas y externas de la CPV en el proceso de acompañamiento propio del tránsito hacia lo desarrollador (Pérez et al., 2023).

El estudio contó con una metodología cualitativa avanzada, que combina procedimientos de la etnografía focalizada y la teoría fundamentada, con el objetivo de crear un marco teórico y procedimental que constituye el objetivo principal de este artículo. Se espera

que los restados faciliten la toma de decisiones por parte de desarrolladores de políticas, profesores, estudiantes y líderes educativos, en función de promover los cambios significativos necesarios en la Educación Superior para ofrecer el acompañamiento adecuado en la configuración de proyectos de vida desarrolladores (CPVD).

Metodología

Enfoque de la Investigación

El estudio se condujo bajo un enfoque combinatorio o multimodal, con el objetivo de integrar los procedimientos metodológicos de la etnografía y la teoría fundamentada. Durante el periodo comprendido entre enero de 2023 y abril de 2024, los autores se centraron en comprender de manera profunda y contextualizada en cada una de sus instituciones involucradas, el proceso de construcción del proyecto de vida (CPV) de los estudiantes universitarios, así como los soportes psicopedagógicos y organizacionales dirigidos a potenciarlos. Este marco metodológico se asumió para combinar las fortalezas de ambos enfoques metodológicos.

De la investigación etnográfica, que enfatiza en la postura focalizada para reducir el prisma a las cuestiones propias del proceso de CPV y la atención que se le presta, se extrajo el compromiso con la comprensión de los contextos, sus sujetos, las subtramas que condicionan las categorías bajo examen, así como la construcción autorreferencial de los autores (Andreassen et al., 2020; Sánchez et al., 2023). Esto permitió explorar las configuraciones identitarias, las relaciones individuales, grupales e institucionales hacia el futuro, los procesos sustantivos, al igual que la vida cotidiana de las universidades, así como entre los agentes educativos, quienes de manera interconectada, dan forma culturalmente mediada por los PV.

Por otro lado, la teoría fundamentada, con énfasis en los postulados de su variante constructivista (Charmaz, 2020), se buscó la generación de una teoría parcialmente sustantiva de las consideraciones necesarias para la adecuada atención psicopedagógica de la CPV, de modo que los PV puedan llegar a ser desarrolladores en el contexto de la Educación Superior. Esta integración se produjo a partir de los datos etnográficos recabados, el *diálogo* entre los investigadores en la relación realidad, dato y experiencia, la comparación constante entre hallazgos emergentes y los datos recopilados, así como la construcción de relaciones propositivas para la creación de las pautas metodológicas.

Proceso, Etapas y Técnicas Empleadas

Etapa 1: Diseño del Estudio y Recolección de Datos Etnográficos

La recolección de datos etnográficos y la aplicación de las técnicas se produjeron en tres universidades diferentes, la Universidad de la Amazonia, la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior y la Universidad de Ciego de Ávila. Este enfoque multicontextual se fundamentó en la necesidad de abordar no solo la singularidad de las oportunidades y desafíos asociados a la CPVD, sino también de construir una imagen comprensiva y rigurosa de la diversidad de experiencias en estos contextos formativos.

La muestra fue inicialmente diseñada para responder al muestreo teórico de la teoría fundamentada, pero en coherencia con la arista de la etnografía hacia el entendimiento de la natividad y la cotidianidad de la etnografía. A lo largo del periodo de investigación, se exploró la configuración del PV de estudiantes de diferentes programas académicos, géneros y estratos socioeconómicos. Se exploró el funcionamiento de los dispositivos de apoyo psicopedagógico y los desempeños de los orientadores; así como se entrevistó a profesores universitarios bajo diferentes regímenes de contratación y trayectorias formativas diversas.

En aras de alcanzar una inmersión en los contextos estudiados, los investigadores asumieron la dualidad investigador-miembro, lo que les permitió representar las experiencias entre ambas perspectivas, lo que llevó a la anotación de sesgos específicos para la valoración conjunta y se articuló mediante la observación participante, el examen guiado de las actividades cotidianas, ya fuesen estas formales o extraescolares, la introducción de la temática en estudio durante las clases, así como la exploración directa de las dinámicas y desafíos enfrentados por estudiantes y profesores al debatir sobre el futuro y el papel de los PV.

Estas experiencias fueron registradas mediante diarios de campo detallados para documentar las interacciones entre los agentes educativos, los comportamientos asociados a la atención psicopedagógica y las verbalizaciones significativas sobre la concientización gradual de la CPV. Además, se complementaron estos datos con entrevistas semiestructuradas dirigidas al recabado de datos, así como para poner en tensión contradicciones discursivas y comportamentales, historias de vida y proposiciones incongruentes con la realidad percibida por los investigadores.

Etapla 2: Análisis de Datos Mediante un Diseño de Teoría Fundamentada

El proceso de análisis comenzó con la codificación abierta mediante la transcripción, lectura inicial y anotación de memos. Este proceso facilitó la familiarización con los datos y la propuesta de posibles códigos a partir de los ya establecidos por Pérez et al., (2021). De esta manera, se inició el trazado de los posibles temas en función de la comparación entre la base de códigos a priori y los patrones emergentes.

Tras esta aproximación inicial a los datos, las unidades de análisis más significativas se etiquetaron con códigos descriptivos y se agrupadas en conjunto de códigos, que posteriormente fueron sintetizados en categorías más amplias para la exploración de las relaciones entre ellas. Este proceso ayudó a identificar categorías principales y subcategorías relevantes para la atención psicopedagógica de la CPVD.

Además, se insertó en el proceso el diseño de un programa fuerte de triangulación de datos, donde se analizó una matriz compuesta por observaciones, entrevistas y notas personales; la teoría básica y la literatura relevante, así como por las perspectivas de los investigadores. Con esta decisión se buscó asegurar la validez y confiabilidad de las categorías emergentes, mediante el establecimiento de un adecuado rigor metodológico de cara a la transferibilidad de los hallazgos.

Finalmente, las categorías se integraron en torno a conceptos centrales que sirvieron de base para la elaboración de las pautas. A partir de estas categorías, se identificó un núcleo teórico-metodológico que articula cómo preparar a los estudiantes para alcanzar un CPV realista, autónoma, integrada y potencialmente desarrolladora, desde la perspectiva mencionada en la introducción.

Integración de Datos, Evaluación del Rigor y Reflexión Autorreferencial

Con el fin de lograr una representación lo más clara posible, se realizó la presentación de los resultados preliminares. Para ello se realizaron sesiones de retroalimentación con participantes clave, se organizaron reuniones entre los investigadores y se cotejaron los resultados con los encontrados por estudios anteriores para validar los hallazgos preliminares y evaluar el proceso de interpretación de los datos (Forni & De Grande, 2020).

Resultados y Discusión

Seguidamente, se exponen y discuten los principales hallazgos obtenidos. Estos se organizan en función de dos grandes temas que sirvieron de antesala a la construcción del conjunto de pautas a considerar en la atención psicopedagógica de la CPV, especialmente si se aspira a que estos sean desarrolladores. Además, se presentan los principales resultados de la triangulación, de manera que se observen los elementos esenciales contrastados.

Tema 1: Barreras y Desafíos en la Atención Psicopedagógica de la CPVD

Este tema se caracteriza por el análisis de una dificultad ya detectada en la literatura, el marcado verticalismo heredado de la concepción trasferencial de la educación. Este verticalismo se manifestó principalmente en verbalizaciones que situaban a los estudiantes universitarios como los únicos agentes que enfrentan barreras para concientizar y concretar su PV.

Esta concepción fue evaluada como nociva, debido a que soslaya el papel de los restantes agentes educativos en cuyo encargo social, figura la ayuda y el acompañamiento. Estos escenarios no solo pueden obstaculizar el desarrollo efectivo de su PV, sino que además constituyen una negación de las demandas personales, sociales e instituciones frecuentemente referidas en la literatura sobre la Educación Superior.

En lo referente a las categorías, emergieron cinco categorías que permitieron organizar verbalizaciones, observaciones y notas relacionadas con las bases personales y sociales de la CPV, considerándola tanto como una configuración subjetiva como una categoría que comienza a formar parte de acervos, imaginarios y normativas. De esta forma, las categorías de este tema reflejaron la preocupación de los participantes sobre las características de los contextos actuales que no favorecen la CPV y su atención por parte de instituciones (carreras, facultades, campus), profesores (según los roles que ocupen) y de los orientadores profesionales que se encargan de proveer la orientación educativa especializada.

Presión Académica y Estrés que Afectan el Bienestar Psicológico

Un elemento compartido por estudiantes y profesores es la creciente dificultad generada por los planes de estudios, los cuales imponen retos académicos, sociales, económicos y administrativos. La presión por alcanzar altos estándares académicos y las expectativas de rendimiento

to pueden provocar niveles significativos de estrés y ansiedad. Según los datos triangulados, esto se debe a la progresiva inclinación de las universidades a elevar la calidad educativa, no solo en el sentido tradicional calificado por los participantes, sino también mediante la inclusión de nuevas métricas y baremos de cara a las acreditaciones.

Estas presiones generaron, en los contextos estudiados, una sobrecarga o pobre distribución de las ayudas y soportes necesarios, lo que resultó en una dispersión de las acciones que hubiesen facilitado la integración de la categoría PV en la toma de decisiones. Esta falta de recursos adecuados para articular el apoyo socioemocional, la asesoría académica y otras alternativas basadas en la orientación educativa en las instituciones educativas agravaron las problemáticas presentes en la configuración externa de los PV.

Como meta ideal, se destacó que los estudiantes deberían contar con un equilibrio saludable entre los estudios y su bienestar psicológico. No obstante, similar a otras experiencias investigativas previas, no se logró identificar la creación de redes sólidas para integrar el accionar de los docentes, los recursos de la personalidad de los estudiantes, el funcionamiento de las organizaciones y la participación de los departamentos de bienestar o gabinetes psicopedagógicos.

Desigualdades Sociales y Económicas

Otro aspecto crucial en el entramado externo que da forma a la CPV, tal y como fue representada en las verbalizaciones, fue el sistema de factores socioeconómicos. Aunque no constituyó un elemento central en los juicios emitidos por los orientadores entrevistados, sí fue central en las narrativas de los estudiantes y en la percepción de potencial descrita por el profesorado.

De acuerdo con lo manifestado por los participantes, la literatura señala que las disparidades socioeconómicas influyen en el acceso, la socialización y las redes de apoyo, así como en el éxito en la Educación Superior. Tanto en narrativas en primera persona como en tercera, se observó que los estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos enfrentaron limitaciones adicionales, como escasos recursos financieros y baja calidad de vida, menor acceso a redes de apoyo y disminuidas oportunidades de desarrollo profesional debido a costos de vida que no siempre son reconocidos por la educación formal.

La experiencia de los investigadores sugiere que estas barreras estructurales impiden que los estudiantes representen su PV de manera adecuada, especialmente lo relacionado con la jerarquía motivacional, la relación entre esferas vitales y el contexto, así como la elaboración de planes realizables y satisfactorios. Aunque en algunos casos se observó la presencia de apoyos institucionales, ofrecidos tanto por pares como por el propio profesorado, la discusión de los datos apuntó hacia crecientes barreras en la configuración externa de los PV para los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos. Estos estudiantes, además de enfrentar limitaciones económicas, deben afrontar retos propios de la diferencia entre su capital cultural, las demandas identitarias que supone la Educación Superior y el capital cultural de sus compañeros.

Desconexión entre la Formación y el Mercado Laboral

Esta fue una categoría central en el análisis, ya que refleja la brecha existente entre el valor afectivo otorgado por los estudiantes a la preparación para insertarse en el mercado y los escenarios de dicho proceso. Las verbalizaciones se dividieron en dos direcciones fundamentales, bien representadas en la literatura internacional, donde crece la preocupación por la transición y las posibilidades de anticipar *career pathways*.

La primera fue concerniente a la brecha significativa entre las habilidades que los estudiantes desarrollan en la universidad y las demandas del mercado laboral, así como al grado de conciencia que tienen los agentes educativos al respecto. Según los estudiantes y profesores entrevistados, los programas curriculares no siempre están alineados con las competencias prácticas requeridas por los empleadores. Esto no solo generó incertidumbre y una preparación motivacional y profesional, sino que también se relacionó verbalmente con vivencias de desorientación, pérdida del propósito, ansiedad, depresión, intención de abandono.

Sin embargo, los orientadores destacaron que este fenómeno y las vivencias mencionadas son cada vez más frecuentes, lo que supone una demanda organizacional para atender al sistema de causas que lo origina. Además, señalaron un aspecto bien documentado en la literatura y en la experiencia del segundo autor, la necesidad de invertir en estrategias basadas en orientación educativa, capacitación al profesorado para ejercer su función orientadora y desarrollar programas de mentoría y tutoría, especialmente entre pares.

La segunda dirección estuvo relacionada directamente con la CPV y estuvo representada en verbalizaciones dispersas que señalaron que, sin la preparación adecuada y la información necesaria, los estudiantes no pueden tomar decisiones vitales informadas. Esto implicó reconocer que la vitalidad de las decisiones tiene un correlato identitario y vivencial que se fortalece o debilita en tanto la persona puede valorar si determinado campo o función (entiéndase *career pathway*) se ajusta a sus fortalezas y limitaciones, así como a su autoimagen y lo que el contexto puede proveer como mundo laboral.

Evolución Tecnológica y Cambios en el Mercado Laboral

De manera similar a la categoría anterior, la vertiginosa evolución tecnológica y la automatización han transformado el panorama laboral. En la atención psicopedagógica de la CPV, a partir de los datos examinados, esto supone entender cómo la demanda creciente de literacidad digital e informacional supone un potencial estresor y limita las posibilidades adaptativas. Si se toma en consideración el periodo estudiado, es crítico señalar que la integración tecnológica constituyó un proceso *traumático* que develó problemáticas como la deficiente infraestructura organizacional, la baja alfabetización frecuente de los agentes educativos, y la pérdida del valor orientador de los espacios educativos en la transición hacia modalidades mixtas y a distancia, entre otros similares.

Un elemento crítico fue que los estudiantes deben estar preparados para futuros inciertos, lo que requiere que desarrollen competencias transversales que sustenten la adaptación a múltiples contextos profesionales. Asimismo, los datos evidencian que estos escenarios reclaman una mayor preparación del profesorado para comprender que la integración tecnológica es un proceso más complejo que la digitalización de la instrucción tradicional, y que requiere nuevas competencias personales y profesionales para ejercer su rol a cabalidad y con dirección al bienestar. Estas incertidumbres añadieron una capa adicional de complejidad a la CPV en los contextos estudiados, pero también destacaron la necesidad de las ayudas especializadas.

Insuficiencias en la Orientación y Pobre Apoyo Psicopedagógico

Por último, esta categoría resultó central en el análisis, ya que exponen la contradicción entre el señalamiento del desarrollo integral, como componente de la misión y la visión de la

universidad moderna y la manera en que este desarrollo es abordado como parte del proceso formativo. Varios resultados recurrentes en las entrevistas revelaron un bajo grado de conscientización de la CPV por parte de estudiantes y profesores, una escasa inclusión del PV como categoría y tema de interés en el diseño de los programas, así como la escasa integración de la categoría a los procesos de extensión universitaria e investigación.

Este análisis develó que la mayoría de los estudiantes y profesores perciben que carecer de la orientación y el apoyo necesarios para incorporar las complejidades del desarrollo personal y profesional a su rol profesional. Aunque, por regla general, y bajo distintas presentaciones conceptuales (ayuda, asesoría, soporte), los participantes en los tres contextos señalaron que la atención psicopedagógica es esencial para ayudarles a identificar sus fortalezas, intereses y valores, facilitando así la construcción del CPV desde una perspectiva coherente y realizable. Este resultado es consistente con investigaciones previas que han señalado cómo, a nivel discursivo, se reconoce la importancia de los sistemas de ayuda y acompañamiento en la CPVD, pero sin una verdadera concreción en cuanto a la transformación de procesos sustantivos.

Al respecto, los orientadores entrevistados sí señalaron la realización de acciones de prevención y promoción, así como la posibilidad de acceder a servicios de orientación especializados o contar con asesoría para el consumo de estos servicios fuera de la institución. Sin embargo, también señalaron la desconexión entre lo que hacen habitual y la vida cotidiana de las instituciones, destacando que su participación suele limitarse a *casos problemas* o intervenciones remediales. Este escenario limitó las posibilidades de llevar a cabo iniciativas que tuvieran al PV como categoría central.

Tema 2: Potencialidades y Oportunidades

El segundo tema se articuló alrededor de las verbalizaciones, observaciones y valoraciones relacionadas con las oportunidades que ofrecían los contextos estudiados. En el análisis de este tema, se prestó especial atención a la triangulación de los datos con los resultados de estudios antecedentes y con las principales tendencias identificadas en la literatura.

Desarrollo Holístico del Estudiante

Entre las potencialidades señaladas, se destacó que las instituciones estudiadas habían comenzado la adopción de un enfoque integral de formación. De acuerdo con los participantes, se hizo más frecuente el llamado a considerar no solo el desarrollo académico, sino también el personal, social y emocional de los estudiantes. Este resultado es importante, ya que refleja la voluntad institucional como factor crítico, pero también sugiere la posibilidad de solicitar los recursos necesarios para trascender lo discursivo y apuntalar la CPV como una categoría reguladora de la formación.

La triangulación de los resultados señaló que esta potencialidad propicia la investigación e implementación de programas de bienestar, el uso de recursos y plataformas online para la atención a salud mental, la oferta de entrenamientos especializados al profesorado, y el aprovechar espacios investigación y extensión para el aprendizaje experiencial, así como conectar iniciativas para promover la resiliencia y la comunicación como estrategia de concreción de PVD.

Formación Basada en Competencias

Otra potencialidad fue la transición hacia enfoques de formación centrados en competencias, ya que ambas categorías se manifestaron de manera diferenciada. Según los participantes, esta transición ha favorecido diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes progresar en función de conocimientos, habilidades y desempeños para la vida, en comparación con los enfoques que buscan un logro puntual en el aula.

De acuerdo con el análisis realizado, este enfoque constituye una importante plataforma para conectar intereses cognoscitivos, cualidades personales y posibles trayectorias formativas y profesionales. De esta manera y en conjunción con los servicios de orientación y la función orientadora del claustro, los datos indican que el empoderamiento de los estudiantes es una línea futura para la CPVD, al permitir personalizar la trayectoria formativa desde una perspectiva consciente y orientada al futuro, no solo en el ámbito laboral, sino en las restantes esferas (familiar, personal, recreativa, sociopolítica y amorosa).

Tecnología y Aprendizaje Híbrido

Una potencialidad destacada en la literatura y en la experiencia de los autores fue la relacionada con la innovación educativa y la integración de las TIC. Aunque es indiscutible que la integración de tecnologías avanzadas, como la realidad aumentada y la inteligencia artificial, han transformado las experiencias de aprendizaje, se destacó que su uso ha estado primariamente encaminado a la instrucción. Por tanto, favorecer una mejor explotación de las prestaciones orientadoras para la ayuda-acompañamiento que ofrecen estas plataformas y herramientas podría ser una de las líneas investigativas y aplicadas más relevantes de la orientación educativa de cara al futuro.

Un elemento esencial fue la creciente inclusión de los modelos *blended learning* en la vida cotidiana de las instituciones. Estos modelos híbridos no solo combinan componentes didácticos en línea y presenciales, sino que ofrecen una amplia variedad de potencialidades como la flexibilidad, una formación más dinámica y ajustable a necesidades individuales y grupales, la posibilidad de empoderar a los estudiantes a asumir el rol de diseñadores y evaluadores de sus aprendizajes, entre otras. El principal reto apreciado fue lo que los autores denominaron *des-didactizar*, término que busca señalar que estos espacios también pueden ser contruidos en función de promover la CPVD sobre la base de aprendizajes para toda la vida.

Aprendizaje Permanente y Microcredenciales

De manera similar, surgió la necesidad de desarrollo de competencias como un proceso continuo, lo que podría impulsar la oferta de cursos modulares, micro credenciales y grados apilables. La experiencia de los autores y el análisis de la literatura indicaron que, a través de estas estrategias, las universidades podrían integrar la CPVD, como categoría rectora, a las colaboraciones que establecen con la industria, la sociedad civil, los diferentes ministerios, la educación no formal y las comunidades.

Aunque estas aspiraciones supondrían una extensa y costosa preparación, este enfoque ayudaría a garantizar que las competencias desarrolladas sean relevantes y aplicables en el mundo real, donde se formarían en conjunción con demandas y problemas socioprofesionales reales. Bajo esta misma línea, resultó crucial la idea de pensar de manera consciente y articulada cómo los PV se transformarían desde realidades emergentes y más dinámicas, así

como el valor identitario de la preparación para la vida futura a partir de la experiencia desarrollada en el tiempo evolutivo de cada estudiante.

Al igual que en la categoría anterior, el principal reto es superar el enfoque didacticista y extender el concepto de aprendizaje a situaciones, conocimientos, habilidades y desempeños, propios de la vida organizacional, cotidiana, de las instituciones. Además, se repitió la necesidad de desarrollar modelos mixtos y flexibles, de forma que las micro credenciales también puedan ser validadas desde experiencias presenciales y aplicadas, virtuales o mixtas.

Enfoque en la Salud Mental y el Bienestar

Finalmente, esta categoría resultó en el tema al representar lo que podría ser el núcleo de la transformación conceptual y organizacional que se requiere en la Educación Superior en vistas a promover la CPVD. El trabajo de campo y las entrevistas mostraron que los agentes educativos y las instituciones han incrementado su interés en el desarrollo de iniciativas de salud mental. Sin embargo, también reforzó la necesidad de contratar orientadores educativos profesionales y expandir los servicios disponibles como gabinetes o centros de bienestar.

En este sentido, si busca que el desarrollo integral de la persona sea el núcleo de la formación integral, es crítico deconstruir creencias relacionadas con el valor del estrés y los patrones comportamentales nocivos, alentar la comunicación aplanada y bidireccional, así como crear espacios de aprendizaje mutuo. Igualmente, este enfoque realza una potencialidad fundamental, según los resultados encontrados por estudios previos en lo relativo a las brechas generacionales, en tanto permitiría abordar las problemáticas desde una perspectiva intra e intergeneracional abocada al futuro y no desde la imposición de criterios que emulan el carácter verticalista y transferencial mencionado previamente.

Además, la triangulación señaló que la literatura ha hecho hincapié en la implementación de tecnologías para apoyar el acceso a los servicios de orientación, el desarrollo de aplicaciones o plataformas que se centran en el bienestar, así como la puesta a disposición del claustro de herramientas para su formación bajo este enfoque. En tal sentido, el enfoque en la salud mental y el bienestar constituyó una de las principales avenidas para integrar la CPV a las prácticas de los agentes educativos, en tanto constituye una dimensión emergente que atraviesa todo el proceso de formación y abre nuevos espacios para la atención psicopedagógica a la CPVD.

Por consiguiente, para promover PVD hay que lograr cambios en individuos y grupos, sí; pero también en procesos sociales y educativos que convergen al interno de la formación universitaria. Especialmente, se debe prestar atención desde los procesos de liderazgo, a la gestión para elevar la calidad, a los métodos de enseñanza, a las representaciones sociales de los agentes educativos y a sus prácticas, así como a las particularidades de la cultura organizacional que promueven/dificultan la atención psicopedagógica integral de la CPVD.

Por tanto, se puede afirmar que, para lograr una adecuada atención del PV, no basta con ofrecer a los estudiantes las herramientas para llevar a papel y lápiz dicho proyecto. No alcanza con la elaboración consciente de metas, planes, temporalidad y posibles barreras. En tal sentido, es necesaria una conceptualización que implique transformaciones internas, pero también externas, estructurales, sobre la base de integrar la categoría PV al funcionamiento de las universidades y las carreras, siendo estas últimas las unidades primarias de atención a la CPVD.

Integralidad y Parcialidad

Los datos resaltaron un debate aún por resolver, referente a si se debe considerar al PV como un todo o solo atender a la esfera profesional del mismo. Existen trabajos valiosos sobre el proyecto de vida profesional (PVP) y su incorporación como una categoría de la formación universitaria, como la propuesta de del Río Marichal y Cuenca Arbella (2024). Sin embargo, es necesario entender las complejas mediaciones que se ejercen entre las distintas esferas del PV (personal, profesional, familiar, sentimental amorosa, cultural recreativa y sociopolítica), pues la forma en que se configuran los contenidos del mismo no solo concierne a lo interno, lo psicológico, sino que se expresa en la vida cotidiana.

Por tanto, las relaciones entre estas esferas no solo se producen en la consciencia, sino también en la actividad. Esto implica entender la relación que los jóvenes establecen con la universidad, con su carrera, con los pares, la familia (la de origen y la que aspiran formar), así como con el tiempo libre. Esta es una noción fundamental, pues sitúa la integralidad como premisa, lo cual hace necesario cuestionarse si la misma hace referencia solo a lo profesional o al desarrollo integral de la persona como ser total. De ahí que la recomendación sea asumir al PV en toda su complejidad y que la atención psicopedagógica se realice en todas sus esferas.

La CPV como Categoría Núcleo

Esta pauta hace referencia a varias problemáticas asociadas al uso del constructo PV. En primer lugar, se aprecia una creciente tendencia a su empleo como un adorno o palabra de moda que eleva el discurso, pero sin una adecuada sustentación y sin que se busque transformar el contexto. Por tanto, se requiere una apropiada relación evaluación-diagnóstico-intervención/ implementación de propuestas con diseño colaborativo.

En segundo lugar, la CPV, ya sean desarrolladores tendencialmente o no, solo es factible estudiarla desde diseños avanzados, ya sean mixtos o desde la lógica multimétodos, que permitan representar la categoría en toda su complejidad. Se recomiendan diseños que trasciendan lo exploratorio, lo transeccional y al binomio estudiante-profesor como objetos (sí como sujetos) de investigación.

Ello implica que cualquier propuesta debe transitar de lo multi a lo interdisciplinar e incluir a todos los agentes socioeducativos implicados en la formación integral (directivos, gabinetes y sus orientadores, colectivos pedagógicos y estudiantiles). De tal manera, la transformación del contexto y sus procesos responde a todo el sistema de necesidades evaluadas y no exclusivamente a las de los estudiantes.

Finalmente, es necesario atender a una cuestión irresuelta que se refiere a la forma en la que se expresa concretamente el PV. Es decir, son múltiples los sustantivos empleados para definir tal expresión (construcción, desarrollo, formación, estructuración, configuración, elaboración, determinación, entre otros similares), sin embargo, esto implica analizar cómo se produce concretamente el PV en el comportamiento de los sujetos. Por consiguiente, se recomienda asumir la categoría *configuración*, debido a que brinda una visión mucho más completa y precisa, a la vez que permite evaluar y acompañar el proceso de concreción del PV desde todas las aristas que tributan así mismo.

Manejo Categorial en la Práctica Formativa y Procesos Estructurantes

El PV puede ser abordado desde múltiples procesos, tales como el trabajo educativo, la orientación educativa en su sentido amplio, la labor orientadora y tutorial del profesorado, entre otros. En la medida en que dichos procesos estén sesgados más fácil será su manejo categorial,

a la vez que más pobre resultará la propuesta, pues estará limitada a lo que se pueda lograr a partir de los objetivos de cada uno de ellos. Sin embargo, la clara identificación de los procesos, así como de sus potencialidades y limitaciones, permitirá integrarlos progresivamente a la cultura organizacional, las políticas y la gestión de la institución.

Se recomienda partir de la propia estructura del proceso de formación, tanto en sus dimensiones como procesos sustantivos. De este modo, el PV debe pasar a formar parte no solo de lo instructivo y de lo educativo, sino también de lo desarrollador. Otro tanto sucede con los procesos sustantivos, pues el PV debe pasar a formar parte del acervo categorial y procedimental de la docencia, la extensión y la investigación.

De igual manera, se recomienda delimitar con precisión qué procesos tributarán a la atención psicopedagógica del PV, si bien los que mayores potencialidades presentan, desde la disciplina (y macroproceso) Orientación Educativa son la tutoría, la mentoría y las diversas formas que puede revestir la orientación (vocacional, profesional, familiar, psicológica). Por lo tanto, resulta vital un adecuado diseño de las estrategias de acompañamiento integral en el vínculo carrera-gabinete.

Conclusiones

La configuración de proyectos de vida desarrolladores, que respondan a las necesidades tanto individuales como sociales, constituye una necesidad de primer orden para Educación Superior. Sin embargo, es necesario aún perfeccionar el manejo categorial y las propuestas a implementar para lograr una adecuada atención psicopedagógica de dichos proyectos. Es por ello que, se hace imprescindible lograr aproximaciones complejas y equipos de trabajo multi e interdisciplinarios, en los cuales el estudiantado ocupe un rol central.

Referencias

Andreassen, P., Christensen, M., & Møller, J. (2020). Focused ethnography as an approach in medical education research. *Medical Education*, 54(4), 296–302. <https://doi.org/10.1111/medu.14045>.

- Barrera, D., Tello, R., Ramos, F. & Pérez, A. (2024). Acompañamiento a la promoción de proyectos de vida de jóvenes seropositivos. Un estudio cualitativo complejo. *Región Científica*, 3(1), 2024248. <https://doi.org/10.58763/rc2024248>.
- Chankseliani, M., Qoraboyev, I., & Gimranova, D. (2021). Higher education contributing to local, national, and global development: New empirical and conceptual insights. *Higher Education*, 81(1), 109–127. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00565-8>.
- Charmaz, K. (2020). “With constructivist grounded theory you can’t hide”: Social justice research and critical inquiry in the public sphere. *Qualitative inquiry*, 26(2), 165–176. <https://doi.org/10.1177/1077800419879081>.
- Del Río, S. & Cuenca, Y. (2024). Efectividad del procedimiento para la formación del proyecto de vida profesional en estudiantes de Medicina. *Edumecentro*, 16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742024000100017&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Delgado, L., Pérez, R. & Dávila, J. (2023). La gestión del componente laboral a través del acompañamiento a estudiantes en formación. *Región Científica*, 2(2), 202383. <https://doi.org/10.58763/rc202383>.
- Forni, P. & De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159–189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032020000100159&script=sci_arttext.
- Llanes, J., Méndez, L. & Montané, A. (2020). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de Educación: Una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26491>.
- López, M. M., Inguanzo, M. y Guerra, E. (2024). La Orientación Educativa. Desafíos teóricos y prácticos. *Región Científica*, 3(1), 2024245. <https://doi.org/10.58763/rc2024245>.
- Malagón, J. & Graell, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1*, 25(1), 433–458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30321>.

- Noroña, Y., Colala, L. & Peñate, J. (2023). La orientación para la proyección individual y social en la educación de jóvenes y adultos: Un estudio mixto sobre los proyectos de vida. *Región Científica*, 2(2), 202389. <https://doi.org/10.58763/rc202389>.
- Pantoja, A., Molero, D., Molina, M. & Colmener, J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: Validación de una escala para el alumnado. *Educación XX1*, 23(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.25632>.
- Pérez, A., Torres, C. & Hernández, M. (2023). Evaluación de las condiciones del Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Cienfuegos en la gestión de servicios de orientación virtual. *Región Científica*, 2(2), 202384. <https://doi.org/10.58763/rc202384>.
- Pérez, J. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: Situación actual en la formación no pedagógica. *Conrado*, 18(89), 75–86.
- Pérez, J., Echerri, D. & García, Y. (2021). Proyecto de vida como categoría de la pedagogía de la Educación Superior: Aproximaciones a una teoría fundamentada. *Transformación*, 17(3), 542–563.
- Pérez, J., García, Y., García, J. & Raga, L. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1–35. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>.
- Pérez, J., Rodríguez, E. & Camejo, Y. (2023). Fundamentos de la atención psicopedagógica para la configuración del proyecto de vida en estudiantes universitarios. *Educación y sociedad*, 21(2), 67–89. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7979972>.
- Rodríguez, E., Dávila, D. & Gómez, A. (2024). La formación para la configuración de proyectos de vida: Una experiencia mediante situaciones de enseñanza-aprendizaje. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 79. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382024000100007&script=sci_abstract.
- Sánchez, P., Amaiquema, F. & Ruíz, M. (2024). Orientación educativa y formación continua del profesor universitario. Reflexiones de una experiencia en Ecuador. *Región Científica*, 3(1), 2024240. <https://doi.org/10.58763/rc2024240>.

- Sánchez, Y., Pérez, A. Hernández, A., Díaz, L., Marqués, M., Pancorbo, J. & Rodríguez, E. (2023). Hospital culture and social responsibility: A mixed study of the main lines for its development. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2, 451. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023451>.
- Santos, G., Marques, C. S., Justino, E., & Mendes, L. (2020). Understanding social responsibility's influence on service quality and student satisfaction in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 256, 120597. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120597>.
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689–704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>.

Estallido social en Colombia: muralismo y graffiti como acciones colectivas y comunicativas - Pereira y Dosquebradas*

Social Outbreak in Colombia: muralism and graffiti as collective and communicative actions - Pereira and Dosquebradas

Recibido: 26 de junio de 2024

Aceptado: 10 de noviembre de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25645](https://doi.org/10.22517/25393812.25645)

pp. 48-77

Como citar este artículo APA7:

Cárdenas, W. y Vergara, V. (2024). Estallido Social en Colombia: muralismo y graffiti como acciones colectivas y comunicativas - Pereira y Dosquebradas. *Revista Miradas*, 19(2), 48-77.

 **Wilmar Jeovany Cárdenas Ramírez****

jeovannycar@gmail.com

 **Victor Mario Vergara León*****

vergaraleon14@gmail.com

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812

ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



*El presente texto es uno de los resultados de la Beca de investigación del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, para reconocer las prácticas desarrolladas por los colectivos de comunicación en Colombia en el marco del Estallido Social en el año 2021. Nombre de la propuesta: prácticas comunicativas en el marco del estallido social - juvenil en Pereira y Dosquebradas, ejecutado por La Corporación Centro Latinoamericano de Educación e Investigación Ser (CLEIS).

** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE – Universidad de Manizales, director e investigador en la Corporación Centro Latinoamericano de Educación e Investigación SER.

*** Antropólogo de la Universidad de Caldas, coordinador de proyectos e investigador en La Corporación Centro Latinoamericano de Educación e Investigación SER.

Resumen

Se analizarán algunas acciones colectivas y comunicativas del movimiento del muralismo y el graffiti, en el contexto del Estallido Social Juvenil en Pereira y Dosquebradas, en el que se manifestaron tensiones y conflictos por el uso del espacio público. Las tensiones suscitaron la emergencia de discursos políticos y mensajes contrahegemónicos. Así, en términos de discusión y análisis de los hallazgos, en la categoría de comunicación se identificó, se identificó que los sujetos juveniles usaron el espacio público como una mediación para manifestar nuevas formas de comunicación desde el arte; a la vez, que han promovido diversos diálogos entre artistas, activistas, comunidades y ciudadanos en general. Finalmente, las intervenciones estéticas en los muros actúan como voces desde varios lugares urbanos en los que se logró reconocer la reconfiguración del espacio público y la recreación de símbolos en el marco de las intervenciones estético-políticas, como elementos de la imaginación política de múltiples sujetos juveniles en el contexto local.

Palabras clave: Estallido Social, Graffiti, Muralismo, acciones colectivas.

Abstract

Some collective and communicative actions of the muralism and graffiti movement will be analyzed, in the context of the pre, during and post Social - Youth - Outbreak in the cities of Pereira and Dosquebradas, in which tensions and conflicts were manifested over the use of public space. These tensions gave rise to the emergence of political discourses and counter-hegemonic messages as regards prohibitionist positions on the use of different walls in those public places of the cities. In terms of analysis and discussions of findings, within the category of communication, it was identified that youth subjects used public spaces as a medium to express new forms of communication through art, and there was an emergence of diverse mediums for dialogue among artists, activists, and citizens. Finally, aesthetic interventions on city walls have transformed them into meaningful blackboards, serving as voices for various urban places. These interventions have facilitated the recognition of public space reconfiguration and the recreation of symbols within the framework of political aesthetic interventions, reflecting the political imagination of diverse groups in the local context.

Keywords: Social Outbreak, graffiti, communicative actions.

Introducción

El movimiento del graffiti y el muralismo en las ciudades se reconoce como un conjunto de colectivos, *crew*¹, organizaciones no gubernamentales y artistas urbanos que actúan de forma independiente a las lógicas institucionales tradicionales. Este movimiento ha hecho uso, y continúa haciéndolo, de los muros del espacio público de la ciudad, por cerca de 20 años; y, en gran medida se encuentra integrado por un grupo de sujetos juveniles, hombres y mujeres, algunos y algunas con formación profesional en artes visuales o similares en programas universitarios, otros poseen formación empírica. Ellos y ellas han retomado elementos conceptuales, artísticos y discursivos de otros movimientos a nivel nacional e internacional, articulan elementos y manifestaciones estéticas y políticas propias del contexto local, y además algunos y algunas artistas poseen contacto y redes de articulación profesional con otros a nivel regional y nacional. El movimiento posee diversas dinámicas de acción colectiva y comunicativa, artística e intervención pública, lo que les ha permitido construir relaciones de intercambio, y a través de estas han logrado configurar procesos identitarios en su movimiento. Asimismo, posibilitan a las ciudades la emergencia de pluralidades estéticas y políticas.

El movimiento del graffiti y el muralismo, si bien existe desde los años 70 en la localidad, en los últimos 20 años, ha irrumpido en la escena cultural y de los procesos sociales de los municipios de Pereira y Dosquebradas, con un conjunto de acciones colectivas que promueven desde el arte opciones visuales que amplían las posibilidades imaginativas e interpretativas de las comunidades barriales, así como de ciudadanos peatones que circulan por zonas céntricas de ambos municipios.

En este contexto es necesario reconocer que el movimiento muralista y del graffiti posee una larga historia en la ciudad, en la que se reconocen datos que remiten a los inicios de los años setenta del lado de organizaciones y manifestaciones políticas de izquierda, que hacían uso de las pinturas para dejar inscritas en las paredes algunas de sus denuncias y pretensiones políticas, en lo que aún se conoce como las *pintas*.

El movimiento muralista y del graffiti emerge como una propuesta alternativa, que interviene los espacios públicos de las ciudades para dejar sus mensajes, suscitando tensiones

1 *Crew* es una acepción proveniente de la cultura hip hop y surgida en los años 60 en Nueva York para denominar a los grupos de escritores de graffiti que usan el espacio público para imprimir sus creaciones artísticas (CITAR FUENTE).

y conflictos en la gran mayoría de veces con la institucionalidad pública. Además, de modo directo, plantea ejercicios de nuevas ciudadanía desde diferentes registros gráficos.

De este modo, es necesario tener presente que para la Real Academia de la Lengua el graffiti es una “firma, texto o composición pictórica realizados generalmente sin autorización en lugares públicos, sobre una pared u otra superficie resistente”. No obstante, esta acepción no deja de ser reduccionista, puesto que el graffiti es una práctica cultural desarrollada por los seres humanos desde tiempos inmemoriales. Así, se tienen registros de inscripciones encontradas en los antiguos muros de la arquitectura romana y en las ruinas de Pompeya, que guardan una clara relación con las inscripciones que pueden encontrarse hoy en día en muros, vagones de metro, sillas de autobuses, paredes de escenarios públicos y un sinnúmero de lugares en todas las capitales del mundo, lo cual remite a pensar que “los graffiti representan voces sociales que se expresan en un espacio no asignado para ese fin, un espacio tomado” (Gándara, 2020, p. 3).

En este sentido, se entiende por intervenciones comunicativas el ejercicio colectivo de pintar muros del espacio público con mensajes que se exhiben con el ánimo de presentar ideas, reflexiones y pensamientos con los que se pretende incidir en la conciencia de otros. Las inscripciones gráficas se realizan sin permiso de autoridades e implican un conjunto de acciones intelectuales y prácticas en su materialización. Las intervenciones comunicativas en el espacio urbano han sido realizadas por integrantes del movimiento de muralismo y el graffiti en las ciudades de Pereira y Dosquebradas, al igual que por un conjunto de sujetos juveniles que participaron en el año 2021 del Estallido Social - Juvenil, el cual se entiende como: “un acontecimiento político de resistencia disruptivo e infranqueable, manifestado a través de diversas movilizaciones masivas y disturbios sociales en diferentes lugares de nuestro territorio, en oposición al gobierno nacional” (Cárdenas et al., 2022).

El Estallido Social Juvenil se plantea como el efecto de un conjunto de vulneraciones a los derechos humanos, representado en el asesinato de líderes sociales y en la implementación de políticas lesivas que aumentan las condiciones de precariedad en la población colombiana. Así mismo, dicho acontecimiento tiene una serie de antecedentes referidos a procesos de lucha y movilización social que se desarrollaron en Colombia desde el año 2017.

De este modo hay que señalar, que a partir de la convocatoria realizada por parte de las principales centrales obreras, sindicatos y organizaciones sociales a un paro nacional, en respuesta al proyecto de reforma tributaria, se desplegó el Estallido Social - Juvenil en gran parte del territorio nacional, que de acuerdo al reporte del Estado colombiano a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), se identificó que entre el 28 de abril y el 4 de junio de 2021, en el marco del paro nacional, se realizaron 12 478 protestas en 862 municipios de los 32 departamentos, que incluyen: 6 328 concentraciones, 2 300 marchas, 3 190 bloqueos, 632 movilizaciones y 28 asambleas. En este contexto de análisis de la situación, la Comisión recibió diferentes denuncias sobre violaciones a los derechos humanos en el territorio nacional, en el marco de las protestas sociales. Así mismo, recibió información sobre afectaciones a bienes públicos y privados en el mismo acontecimiento (verdadabierta.com, julio de 2021).

Para el caso de las ciudades de Pereira y Dosquebradas, las movilizaciones se extendieron durante cuatro meses, en los que los jóvenes tuvieron un especial protagonismo y fueron objeto de la drástica represión del Estado que dejó varias víctimas fatales, y en los que el movimiento del muralismo y el graffiti se manifestó en gran medida en repudio a estos hechos fatales.

En este sentido, resulta relevante reconocer algunas voces del movimiento muralista y graffitero en dichos municipios, que pueden brindar elementos reflexivos para poder tener un acercamiento a las producciones comunicativas de dicha colectividad.

Los artistas de la ciudad vemos los espacios como algo muy diferente, cuando caminamos por la calle en un recorrido de amigos o de personas que queremos, y de esquinas que significan para nosotros alguna cosa u otra, o vamos en búsqueda de *spots*² para pintar. Entonces creo que tenemos una relación con la superficie diferente que casi siempre queremos también como decirle a la ciudad: vean su ciudad, o sea no vayan de la casa al trabajo y ya, si no que piensen que usted habita un espacio que también es el espacio de muchas otras personas, es un espacio que tenemos en común. (Natalia Cano, comunicación personal, 2021).

2 En el argot del muralismo y el graffiti, también puede referirse a un lugar o sitio específico para pintar.

Aquí, se hace un llamado a ver la ciudad como un lugar que posibilita diferentes reflexiones, quizás a recorrerla, reconocerla y vivir experiencias que permitan habitar múltiples lugares. De esta manera, la ciudad también es un escenario que ofrece un acercamiento o un reflejo de una realidad social, o de situaciones de injusticia y desigualdad. De alguna manera la artista señala, que la capital es más que un espacio físico, es un escenario a través del cual se pueden comunicar diversos mensajes que pueden movilizar formas de pensamiento. Además, la artista señala la ciudad como el lugar en el que podemos convivir, o que es el territorio que nos une. De este modo, algunos integrantes del movimiento muralista y del graffiti señalan el potencial político de la práctica estética, así como la idea fundamental de reconocer el escenario social común que habitamos.

Entonces creo que cuando nos fijamos en ese espacio en solamente el hecho de querer intervenirlo y pintarlo, y hacerlo más llamativo y diferente ya es un mensaje mucho más allá de lo estético y de la obra que se quiera realizar con cada artista. Solamente la acción ya es un mensaje que tenemos allí de irrumpir en ese hábito de ver la ciudad blanca o como lo ve Planeación y los arquitectos, sino como de sentirla que es propia. (Natalia Cano, comunicación personal, 2021)

En este caso se alude a los modos de apropiación de la ciudad, de enviar mensajes con el ejercicio de usarla para producir nuevas percepciones y pensamientos. Así, los murales y graffitis pueden ser útiles para celebrar la diversidad. En este sentido, la práctica del muralismo y el graffiti es necesario verla como la reivindicación de una práctica estética y comunicativa, de una ciudadanía que quiere manifestarse frente a múltiples asuntos. De este modo, uno de los artistas pioneros de esta modalidad artística en la ciudad de Pereira plantea:

En el caso mío yo tengo esa línea social, yo vengo de un barrio con problemáticas y mi obra siempre ha habido ese tinte, y he hecho ese tipo de murales con mis recursos pero también he participado de proyectos que tienen como finalidad no tanto embellecer el espacio, sino generar una reflexión; que tiene que ver más con impactar la comunidad de ese lugar donde está el mural, que generar un lugar turístico para que la gente vaya y vea, y diga: oh! que bonito mural. (A. Chávez, comunicación personal, octubre de 2023)

En este sentido, las disputas por el uso del espacio público se expresan en un marco de relaciones de poder entre actores institucionales y sujetos juveniles que intervienen las paredes. Estos expresan sus mensajes a través de discursos, los cuales pretenden visibilizar asuntos problemáticos, mientras los actores institucionales en gran número de veces realizan esfuerzos por mantener en silencio posturas críticas, dibujadas en las paredes. De esta manera las inscripciones en los muros permiten dar y ampliar las voces de poblaciones de comunidades que cuestionan los ejercicios de poder de gobiernos o instituciones autoritarias; a la vez los murales y graffitis son los testimonios y la memoria de momentos específicos de las contradicciones o fenómenos sociales.

Abordaje Teórico

Acercamiento a la Noción de Discurso

En el marco de este escrito, se entiende el discurso como los textos, enunciaciones y acciones que ejercen los colectivos de muralistas y grafiteros para plantear públicamente sus ideas y sensibilidades en el contexto urbano. De este modo el discurso implica las prácticas, expresiones e interacciones sociales (Van Dijk, 1999), es decir, lleva implícito el lenguaje y sus modos de aparecer a través de manifestaciones culturales (Foucault, 1988). Así, el discurso implica interacciones situadas. En este sentido, los discursos expresan la existencia de relaciones de poder y de sistemas de dominación, como también manifestaciones de resistencia que subyacen a dichas relaciones. De este modo, el posicionamiento de discursos en una sociedad se encuentra atravesado por juegos de poder que están en disputa, en lucha, y que poseen efectos de verdad.

Los discursos pueden entenderse como las producciones de los artistas mediante *actos de lenguaje* (orales, escritos, performativos) e implican múltiples interpretaciones (Chihu, 2016), estas posibilitan procesos de formación y emergencia de identidades colectivas, tal como lo plantea Klandermans (citado por Fernández et al., 2001).

Por otra parte, es necesario plantear que los discursos que limitan el uso de los espacios públicos se vinculan a políticas de control hegemónicas, se caracterizan por ser represivas. A través del uso de normas y leyes, producen regulaciones y restringen el uso de espacio. Las políticas hegemónicas frente al uso del espacio público han sido cuestionadas en los últi-

mos años por el movimiento muralista y graffitero local, produciendo de este modo discursos desde el arte que buscan la expansión de las posibilidades creativas y comunicativas en los diferentes muros del espacio público.

Los discursos de control sobre el uso del espacio público pueden identificarse como discursos que limitan las posibilidades comunicativas y expresivas de diferentes sujetos sociales y culturales en las ciudades; además, limitan el comportamiento social y restringen las diferencias culturales (Foucault, 1996). En este sentido son generadores de formas de actuar, producen silencios y condicionan las formas del decir y el hacer a través de la norma establecida y de los sistemas de control, que en la mayoría de los casos articulan la fuerza policial, con el ánimo de garantizar el cumplimiento de la norma.

Comunicación en y Desde las Calles

En el desarrollo de esta investigación emerge como una categoría esencial la idea de *comunicación*, pero ¿de qué comunicación hablaremos? Es necesario traer algunas características que, si bien provienen de diferentes autores y se han desarrollado con diversos enfoques, tienen en su centro un elemento en común: se oponen a las formas tradicionales de comunicar de los grandes medios. Así, hablaremos entonces aquí de comunicación alternativa, popular, comunitaria, participativa, colaborativa, para el desarrollo, contrahegemónica, entre otras (Vinelli, 2023, p. 13). Fundamentalmente, se hablará entonces, de la comunicación realizada de manera independiente por artistas, organizaciones de artistas y ciudadanas y ciudadanos de la sociedad, que tienen como finalidad consolidar espacios para comunicar ‘desde abajo’ y a partir de la configuración de escenarios librepensadores y contrahegemónicos³.

Así mismo, para el caso específico de los ejercicios comunicativos en el marco del Estallido Social - Juvenil, se hace relevante la noción de “periodismo ciudadano” de la profesora Delia Covi Druetta, para quien:

El periodismo ciudadano se concibe como un ejercicio informativo mediante el cual se crea conciencia ciudadana, se proponen temas o problemas que construyen agen-

³ Para Gramsci, el concepto de “hegemonía” es útil para analizar los procesos de dominación en sociedades donde se ejercen relaciones diferenciales de poder frente a grupos o poblaciones consideradas “periféricas”. Es decir de quienes no hacen parte de los grupos o sectores que piensan y ejecutan las decisiones políticas que mayormente orientan la vida en sociedad.

da y se abre la posibilidad de diálogo con los medios de comunicación, el poder y las audiencias. Es posible afirmar que este tipo de ejercicio ciudadano no sólo es alternativo a los discursos hegemónicos, sino que amplía la mirada sobre los hechos sociales, al tiempo en que se construye a sí mismo como interlocutor. (Crovi Drue-tta, 2018, p. 23)

Esta noción es de sumo valor, puesto que puede ser una manera de describir el rol que asumieron las y los artistas urbanos que inscribieron murales y graffitis en los muros de las ciudades, con la intención de comunicar y generar escenarios de diálogo con la ciudadanía alrededor de los hechos de vulneraciones de derechos y violencias que acontecieron en la región y en el país.

Finalmente, es importante entender que como una característica fundamental de lo que aquí se entenderá por comunicación, está la idea de lo *popular*, esto asumiendo que las acciones de las que se hablará y en general el Estallido Social - Juvenil del año 2021 en Colombia, tuvo necesariamente ese carácter, que para Jesús Martín Barbero (1987):

El valor de lo popular no reside en su autenticidad o su belleza, sino en su representatividad sociocultural, en su capacidad de materializar y de expresar el modo de vivir y pensar de las clases subalternas, las maneras como sobreviven y las estratagemas a través de las cuales filtran, reorganizan lo que viene de la cultura hegemónica, y lo integran y funden con lo que viene de su memoria histórica. (p. 85)

De allí que el mural y el graffiti puedan inscribirse en la noción de *comunicación popular*, dado que es un compendio de acciones comunicativas en las que se incluyen los modos de pensar y las apuestas políticas de un conjunto de jóvenes artistas pertenecientes a sectores populares de la sociedad.

Acción Colectiva

Melucci (1999) plantea que la acción colectiva incorpora manifestaciones culturales y simbólicas en el contexto de las prácticas y luchas políticas, en el proceso de enfrentar a los *oponentes* políticos desde la articulación de estrategias simbólicas.

De allí que las prácticas y expresiones políticas se movilicen a través de repertorios de acción, o acciones políticas que integran aspectos festivos, recreativos y lúdicos a modo de incorporaciones simbólicas, que a su vez permiten la configuración de atmósferas de expresión política. Las referencias a la acción colectiva resultan de interés conceptual para analizar los procesos comunicativos, a través de los muros de los espacios públicos y las prácticas sociales en el marco del Estallido Social - Juvenil y con ello identificar elementos y aspectos emergentes de la movilización.

En el análisis de los procesos comunicativos en el marco del Estallido Social - Juvenil es fundamental retomar la pregunta: “¿qué los hace [a los jóvenes] hacer lo que hacen?” (Aguilera, 2010, p. 94), lo que posibilita reconocer el interés que se centra en las razones por la interacción colectiva. En este sentido es pertinente incorporar una reflexión de Tarrow (2004) en la que se:

...que los cambios en la estructura de las oportunidades políticas crean incentivos para las acciones colectivas. La magnitud y duración de las mismas dependen de la movilización de la gente a través de las redes sociales y en torno a símbolos identificables extraídos de marcos culturales de significado (p. 25).

En este sentido, las interacciones de los sujetos derivaron en acciones colectivas, a través de las cuales se generaron acciones de resistencia con la intención de incidir en las relaciones e instancias de poder del Estado. Así mismo, en el marco de las protestas y acciones juveniles se identifican los *opositores* sobre quienes recaen un conjunto de quejas y demandas políticas, a la vez que se producen significados colectivos. Es válido afirmar, que las acciones colectivas juveniles desarrollan múltiples estrategias de acción que contribuyen a la producción de discursos, desde los cuales se enfrenta a los oponentes y se generan procesos de articulación de otros ciudadanos a la acción colectiva.

Según Aguilera (2010) “existen múltiples intereses en el proceso de construcción de la acción colectiva juvenil, estos dependen de los emplazamientos de los actores y de la heterogeneidad de la producción simbólica de la sociedad” (p. 84). De allí que las diversas

acciones que se desarrollaron en el marco del Estallido Social - Juvenil estaban cargadas de significados que adquirieron especial atención, en tanto las acciones masivas eran portadoras

de mensajes políticos explícitos desde los que se configuraron lugares de enunciación, no sólo por lo que se plasmaba en los muros sino por las modalidades de acción que permitían su concreción desde la acción colectiva.

Para Delgado (2005), las acciones juveniles se encuentran cargadas de aspectos sociales, culturales y políticos que implican la configuración de significaciones que permiten la emergencia de sentidos, así como la edificación de identidades colectivas en las que se inscriben las búsquedas de cambio social y de legitimación de los quehaceres de los actores juveniles. Para Delgado, resulta relevante la dimensión comunicativa y expresiva en el marco del proceso de configuraciones políticas de las y los sujetos juveniles, lo que permite decir que esta resulta fundamental para entender los procesos de participación política, los procesos identitarios, la articulación comunitaria, la movilización, el empoderamiento social y el desarrollo de procesos creativos. Es decir, que la dimensión comunicativa es altamente relevante en la vida de las y los sujetos juveniles, y en la participación de estos en la vida en sociedad.

Apuesta Metodológica

En lo fundamental, la presente investigación se desarrolló haciendo uso de un enfoque etnográfico, en el que se privilegió la realización de recorridos por diferentes puntos de Pereira y Dosquebradas donde están inscritos múltiples murales y graffitis realizados en el marco de las acciones colectivas en las que artistas urbanos pertenecientes a colectivos de grafiteros y muralistas de dichas ciudades, desarrollaron funciones articuladoras y directivas, en asocio con múltiples hombres y mujeres manifestantes. El abordaje metodológico que aquí se realiza, se acoge a una noción de etnografía que según Restrepo (2012), al citar al antropólogo Renato Rosaldo, entiende que “si la etnografía una vez creyó imaginar que podría describir culturas discretas, ahora se enfrenta a fronteras que se entrecruzan en un campo antes fluido y saturado de poder” (p. 26). Además, existen propuestas como la etnografía presentada en el libro *Writing Culture*, editado por James Clifford y George Marcus (citado por Restrepo, 2012) y en el que se concibe la etnografía como un *texto*, una *narrativa*, o sea, la producción de textos sobre la cultura hecha por etnógrafos.

Así, los autores han llevado a cabo un proceso de observación participante en la medida en la que fueron partícipes de algunas de las acciones del proceso de creación de los mu-

rales y graffitis, tanto durante como después del Estallido Social - Juvenil. Así mismo, como parte del ejercicio metodológico que posibilitó la escritura del presente texto, se realizó un conversatorio con artistas urbanos denominado ‘Trazos de Aerosol’. Dicho espacio de comunicación se llevó a cabo en compañía de la Corporación Khuyay, un colectivo de la ciudad de Pereira que está integrado por artistas urbanos. Allí, se intencionó la conversación para hacer memoria de los sucesos que acontecieron durante el Estallido Social - Juvenil y se generó una charla alrededor de los nuevos horizontes que se han abierto para el movimiento.

De otro lado, el equipo de trabajo de la Corporación Centro Latinoamericano de Educación e Investigación SER (CLEIS) ha venido realizando registro visual y recopilando un archivo fotográfico que sirvió como insumo para la identificación de obras importantes del mural y el grafiti que fueron borradas o que aún se conservan en múltiples muros de las ciudades. En este mismo sentido, se han tenido en cuenta para el análisis los perfiles de redes sociales de algunos colectivos de artistas urbanos, que imprimieron sus obras cargadas de mensajes políticos y disruptivos en las paredes de la capital.

Finalmente, se han sostenido diferentes conversaciones con muralistas y graffiteros de la ciudad, donde hemos podido acceder a particularidades y percepciones de experiencias que acontecieron durante y después del Estallido Social - Juvenil, desde la perspectiva de los artistas, pero también a sus percepciones, pensamientos y emociones alrededor de lo que significa el arte urbano y cómo se posiciona como un acto de resistencia y de acción comunicativa disruptiva. Además, se hace uso de una entrevista realizada a la Corporación Khuyay en el año 2021 sobre el muralismo en la ciudad de Pereira, que fue hecha por los autores de este artículo en el marco del proyecto ‘Convites Desde Casa’. Para complementar la investigación, se realizó una entrevista semiestructurada al artista urbano Andrés Chávez, del contexto local y pionero del grafiti y el mural.

Momentos de la Producción Comunicativa del Movimiento del Muralismo y el Grafiti, en el Contexto del Estallido Social - Juvenil

En los siguientes apartados se analizarán algunas intervenciones comunicativas en el espacio público, en el marco del Estallido Social - Juvenil, por parte del movimiento del muralismo y el grafiti, en el contexto específico del pre, durante y post Estallido acontecido en el año 2021

en Colombia, y específicamente en las ciudades de Pereira y Dosquebradas. En este hecho se produjeron diversas dinámicas conflictivas por el uso del espacio público y los mensajes que se inscribieron en diferentes superficies de estos municipios.

Primer momento: la elaboración del graffiti ‘NOS ESTÁN MATANDO’, como preámbulo de diversas acciones colectivas comunicativas en las calles

Antes del Estallido Social - Juvenil del año 2021 en las ciudades de Pereira y Dosquebradas, ya existía una gran cantidad de artistas urbanos dedicados a imprimir sus obras en muros y paredes, a través de diferentes modalidades de acción en las que se incluyen intervenciones de carácter institucional, privado, y acciones de carácter clandestino, que se hacían en horas de la noche o en lugares donde pudieran ser invisibles a las autoridades policiales. En este sentido, se hace necesario iniciar por analizar algunos sucesos que representan una disputa con la policía y las instituciones gubernamentales, por el uso del espacio público del movimiento del muralismo y el graffiti.

En primer momento, es relevante traer a colación un episodio acontecido en el año 2019, en el que la Secretaría de Cultura de Pereira, a través de su programa de convocatorias artísticas y culturales, ofreció una beca para muralistas. Sin embargo, una vez asignada la beca y realizada la obra en un punto céntrico de la ciudad, meses después el mural fue borrado sin previo aviso por parte de la Secretaría de Infraestructura de la administración municipal. Dicho episodio generó la reacción inmediata de algunos integrantes del movimiento muralista, que sentaron su voz de protesta y generaron una discusión alrededor de su derecho a usar las paredes en el espacio público para comunicar mensajes desde ejercicios creativos.

Posteriormente, al año siguiente, se dio una segunda disputa por el uso del espacio urbano, en esta ocasión representada en la eliminación del mural que contenía la inscripción ‘NOS ESTÁN MATANDO’ y que estaba ubicada en los muros del entonces Centro Comercial La 14, en las inmediaciones del Terminal de Transportes de Pereira. Allí, animados por las consignas políticas del momento a nivel nacional, un grupo de artistas urbanos decidieron realizar el mural de gran formato con la misma frase, la cual fue símbolo político que reflejó un contundente acto comunicativo de denuncia social. Este mensaje artístico condensó la protesta local y nacional contra las violencias sociales y la negligencia estatal ante el asesinato de líderes sociales.

En Pereira, la expresión discursiva ‘NOS ESTÁN MATANDO’ resonó social y políticamente. Este mural se constituyó en una de las intervenciones artísticas más destacadas que criticaba la situación de violaciones a los derechos humanos en diferentes lugares de la localidad y del territorio nacional. La acción colectiva y comunicativa para la escritura del mural fue creada por un grupo de artistas urbanos, luego borrado por las autoridades, posteriormente reconstruido por los primeros y nuevamente eliminado por orden de la administración municipal. Esta secuencia de eventos subraya el carácter político de la lucha por el uso estético de los muros de la ciudad, como señala Malagón (2021). Con la eliminación de los murales quedó en evidencia el abordaje autoritario que se dio al conflicto y la negativa institucional en propiciar espacios para el diálogo y la concertación democrática:

El acto de borrar la enunciación por parte de contratistas de la Alcaldía, generó una respuesta de las y los artistas, quienes interpretaron esta acción como una censura a la libertad de expresión y una negación de las diferentes formas de defensa de los derechos humanos. (Cárdenas, 2023)

La disputa política por el uso de los muros municipales, de acuerdo con uno de los artistas urbanos de la ciudad se entiende como:

En sí los espacios públicos, que son espacios de lo público, no porque sean creados por la administración; los espacios de lo público son escenarios que le pertenecen a la gente, a la comunidad, a la ciudad. Entonces, precisamente por estar en lo público, están sujetos a la disputa, están sujetos a ser el encuentro de diversas miradas, a como se encuentran allí y empiezan a decir que yo quiero esto amarillo y yo quiero esto gris, entonces, siento que la pintura en la calle es una herramienta de mediación en la comunidad versus el Estado. (Julián Malagón, comunicación personal, 2021)

Estas reflexiones hacen parte de algunas de las argumentaciones que posibilitaron la configuración de la acción colectiva, para la elaboración del mural y de la emergencia de una disputa, y muestran a su vez la disposición de ejercicios de desobediencia, resistencia y de búsqueda por la libre expresión por parte del movimiento de muralistas y grafiteros. Este episodio reveló la importancia y el poder enunciativo del muralismo, como expresión del arte urbano y de las nuevas formas de comunicación y protesta. Las paredes de las ciudades, en ese

momento, se convirtieron en lienzos que permitieron transmitir mensajes impactantes y movilizadores, capaces de criticar a la institucionalidad municipal y nacional, al buscar generar conciencia y cuestionar las estructuras de poder.

La eliminación del mencionado mural también puso de relieve la intención del gobierno local de silenciar a quienes hacen resistencia desde el arte frente a las formas de violencia. La inscripción de mensajes en los muros de la ciudad hizo clara la disputa por el uso político-estético de un espacio susceptible de ser utilizado como soporte de planteamientos comunicativos y discursivos, que abiertamente van en contra del silencio frente a las vulneraciones de los derechos humanos y la muerte de líderes sociales.

En este conflicto, es pertinente anotar que hubo un actor más que se involucró: el Museo de Arte de Pereira, un escenario para las artes y la cultura que se erige a escasos metros de donde sucedió la pugna por la eliminación de un mural entre artistas urbanos y la administración municipal. De este modo, el Museo decidió programar una exposición en sus instalaciones en la que desarrolló una réplica en gran formato del mural que contenía la inscripción: 'NOS ESTÁN MATANDO' en esta oportunidad al interior de las paredes de una institución sobre la que ninguna instancia pública tiene potestad. Este hecho más allá de la muestra de respaldo y solidaridad con los artistas, que habían sentido vulnerado su derecho a la libertad de expresión al experimentar el borrado de su producción estética, puede considerarse como una expresión de oposición de una institución privada al proceder de la administración pública local.

Finalmente, la eliminación de los murales puede generar una respuesta por parte de la comunidad y de los activistas, lo que a su vez puede movilizar a más personas en torno a cuestiones como la justicia, la libertad de expresión y la rendición de cuentas por parte de los gobiernos, es decir, que el muralismo y el graffiti como dispositivos que comunican se constituyen en detonadores de movilización ciudadana, tal y como lo dice Eduardo Galeano en su célebre texto '*Hablan las paredes*':

Somos muchos los lectores al paso. Y diga lo que diga la respetable Academia, somos muchos los que cada día comprobamos que las anónimas inscripciones trascienden a sus autores. Alguien, quién sabe quién, desahoga su bronca personal, o transmite

alguna idea que le ha visitado la cabeza, o se saca las ganas de tomarse el pelo o tomar el pelo a los demás: a veces ese alguien está siendo mano de muchos. A veces ese alguien está oficiando de intérpretes de los sentires colectivos, aunque no lo sepa ni lo quiera. (Galeano, 2002)

Ante las insuficientes posibilidades comunicativas en una perspectiva nacional y regional, frente a las vulneraciones históricas a los derechos humanos, y frente a los asesinatos selectivos de líderes sociales, los muros de las ciudades y las intervenciones estéticas se constituyeron en oportunidades de denuncia política que buscaba incidir en la opinión y en la configuración de una voz colectiva que permitiera reconocer la existencia de unos actores sociales que hacen parte de la arena política y se disputan lugares de enunciación.

Segundo Momento: Las Acciones Colectivas y Comunicativas Durante el Estallido Social - Juvenil en Pereira y Dosquebradas

En las ciudades de Pereira y Dosquebradas, durante el Estallido Social - Juvenil, se establecieron una serie de lugares emblemáticos en los que se realizaron diversas acciones colectivas creativas, en las que se dieron espacios de producción de contenidos comunicativos desde la pintura. A la vez que se confrontaba a los medios de comunicación tradicional, se creaban formas de expresar mensajes a partir del graffiti y el muralismo, dejando huellas en las paredes; produciendo nuevas formas de comunicación en el marco de este acontecimiento. Estos lugares fueron calles, puentes, parques y superficies arquitectónicas ubicadas en dichas localidades como: la calle 21 entre carreras 12 y 11, la estación del Megabus de la comuna Cuba y la estación 'El Viajero', el parque Olaya Herrera o de la 'Resistencia', la variante el Pollo-la Romelia, la avenida de la 'Resistencia', y la glorieta y puente 'Los industriales' en Dosquebradas, entre otros.

Los muros de las infraestructuras urbanas mencionadas, que fundamentalmente cumplen funciones estructurantes de arquitecturas ciudadanas, se convirtieron en lugares que hicieron las veces de tableros llenos de vida y color con mensajes discursivos como: *dignidad, ven-seremos, lucharemos por nuestros muertos y desaparecidos, digna rebeldía, el paro no para, el paro se transforma, ¡No a la reforma tributaria!, ¡No a la reforma en la salud!, ¡Viva el Paro*

Nacional!, A.C.A.B⁴, NOS ESTÁN MATANDO, Uribe, paraco hijueputa, ¡Uribe, paramilitar!, ¡Todos a las calles!, ¡Por una Colombia justa!, ¡Por un país digno y en paz!, por citar algunos. Dichas huellas se levantaron como monumentos visuales-creativos, que se constituyeron en formas de expresión de denuncia, reivindicación de derechos, lugares de enunciación que representaban la voz de un pueblo que lucha por producir cambios en la vida política del país.

Es fundamental señalar que la acción colectiva organizada fue relevante, como lo manifiesta uno de los artistas que participó de las manifestaciones. “La participación del movimiento de grafiteros y muralistas fue muy activa. Hubo mucha gente que ‘se tiró’ a pintar en el marco del paro. Hubo mucha gente que estuvo apoyando y ‘se tiró’ a pintar” (A. Chávez, comunicación personal, octubre de 2023).

De tal modo que se produjeron pintadas colectivas en las que diferentes ciudadanos incursionaron en el ejercicio del graffiti y el mural en diferentes territorios, tal como lo plantea una artista y gestora cultural de la ciudad:

Cuando esas pintadas, en el marco del Estallido Social, no son tanto los artistas, lo que más me llama la atención, es la gente del común, las personas que nunca han cogido un pincel y por primera vez van porque sienten que es su forma de expresión. En alguna de las actividades que nosotros estuvimos haciendo en el marco del paro, la gente decía, que presteme una brocha por favor, yo les ayudo con lo que sea, o llegaban con agua, con pintura o con comida, entonces creo que el muro se vuelve como un lugar de encuentro y de expresión no solamente para el artista, sino para muchas personas (Natalia Cano, comunicación personal, 2021)

En este sentido, las intervenciones en las paredes se caracterizaron por cumplir funciones de encuentro social, artístico y político, que en gran medida fue direccionado desde lo estético por grafiteros y muralistas. De este modo uno de los artistas urbanos del contexto local, dice:

La experiencia de las personas que ya llevaban pintando mucho tiempo en la calle, fue realmente la que arrojó unos resultados estéticos en los murales que hubo en el Estallido, no solo aquí a nivel local, sino a nivel nacional. Hay toda una estética, que yo creo que es tomada

4 A.C.A.B: es un acrónimo que generalmente significa “All Cops Are Bastards” (en español, “Todos los policías son bastardos”). Este término se utiliza como una expresión de protesta y crítica hacia la institución policial, especialmente en contextos donde se perciben abusos de poder, violencia policial o corrupción sistémica.

del graffiti, o que el graffiti le aporta más que el muralismo al Estallido. La estética de las letras gordas, cuadradas, con cortes, todo eso se ve mucho en los murales que se hicieron en la época del paro. Siempre había alguien de la escena del graffiti liderando el proceso creativo, desde la construcción del diseño hasta marcar las letras, pulir los detalles, para eso tiene que haber un conocimiento que se va dando y no es fortuito (A. Chávez, comunicación personal, octubre de 2023)

Las acciones colectivas produjeron una oleada de murales, interviniendo muros extensos (hasta más de 100 metros de largo por 2.5 metros de alto) de gran formato, para producir macro murales con temáticas políticas con mensajes contrahegemónicos. Las pintadas colectivas se realizaron sin permiso e implicaron, además, procesos organizativos que hicieron uso de saberes acumulados:

Había mucha organización involucrada en la gestión –esa es otra parte que no es muy visual de la situación pero que es súper importante–, como la gestión de los recursos, de la pintura, los viáticos. Se pintaron cosas muy grandes, entonces digamos que si tú no sabes gestionar, por muchas ganas que tengas de pintar no se da, y las pinturas se hicieron en un formato muy grande, o sea que hubo involucradas muchas cosas que no nacieron ahí en el paro, sino que ya venían gestándose desde mucho antes. Yo diría que el mural político-social venía ya trabajando con ciertas organizaciones, pero en el paro fue un ‘estallido’, porque además se vio en lugares importantes de la ciudad y en proporciones muy grandes; los macro murales involucran mucha más producción, más dinero, más logística, y eso hay que mover más maquinaria. (A. Chávez, comunicación personal, octubre de 2023)

Uno de los lugares que es un ejemplo de la configuración de acciones colectivas disruptivas, a través del arte, es la calle 21, ubicada en zona céntrica de Pereira, como lo deja ver el comentario de un muralista local: “La 21 es un espacio que nos ganamos a pulso, como eso es un relleno sanitario a nadie le importa”, (J.P. Otálvaro, comunicación personal, 2023).

Los muros de la calle 21 son un lugar semi abandonado de la ciudad. Esto, porque detrás de las paredes que pueden verse desde la calle, se ubican lotes de grandes extensiones por el que pasa el antiguo ‘Colector de Egojá’. Esta calle céntrica ha sido un escenario en el que

los artistas urbanos han podido imprimir sus obras y han venido ganando un espacio ‘propio’ de comunicación gráfica, en el que las autoridades no desarrollan ejercicios de control como en otro momento de la historia.

En este sentido, es importante conocer un episodio que se vivió en el marco del Estallido Social - Juvenil en la calle 21, allí, en una de las jornadas de movilización, desarrollada el 4 de mayo de 2021, el mismo día del atentado a Lucas Villa, se vivió una acción colectiva y comunicativa de suma importancia para el movimiento del arte urbano y para la ciudadanía en general:

Decidimos reunirnos con otros escritores de graffiti y otros artistas de la ciudad para tomarnos la 21, y ahí fue donde se desarrolló este evento donde se cerró la calle, se pintaron los ‘bloques’⁵ de DIGNIDAD, con varios colegas hicimos estos ‘bloques’ de ‘Flexer’⁶, las personas llegaban a hacer sus ‘pintas’⁷ de denuncia, a pintar en ese momento y a ver qué era lo que estaba sucediendo, por qué estábamos en la calle. (‘Micro’⁸, conversatorio Trazos de Aerosol, octubre de 2023).

Así, a medida que se adelantaba la jornada de ‘pintas’ con algunos artistas urbanos, en otros puntos de la ciudad se realizaban otras concentraciones y marchas; por lo cual, la calle 21 empezó a llenarse de manifestantes, artistas y colectivos de ciudadanos que estaban participando de la jornada de movilización cultural:

Algo muy bacano, que yo no sé si ustedes se acuerdan, fue el día de la 21, que fue el día que asesinaron a Lucas; que fue un proceso como vea: estos llegaron con la música, estos llegaron con la pintura, estos llegaron con los cables, ustedes qué van a hacer, nosotros vamos a pintar, listo y entonces aquí hay unas brochas, ¿cómo fue?. Entonces ese me parece que fue un escenario muy bacano alrededor del tema del Estallido Social porque unificó, a partir de ahí nos conocimos con otros procesos

5 Bloques: denominación que se le da en el lenguaje del graffiti a los tramos de pared en los que se desarrolla una obra de gran formato.

6 Flexer: nombre artístico del grafitero caleño Nicolás Guerrero, que fue asesinado el 2 de mayo del 2020 por el ESMAD en el marco de una jornada de protesta.

7 Pintas: manera de denominar a las piezas gráficas que se imprimen sobre muros y paredes y que tienen una connotación política.

8 ‘Micro’: nombre artístico del grafitero de la ciudad de Pereira, Sebastián Pineda.

‘parchadísimos’⁹ y se empezaron a convocar muchos otros espacios. (Duver, conversatorio Trazos de Aerosol, octubre de 2023).

En el comentario anterior es de resaltar, en primer lugar, el poder comunicativo y de convocatoria que tiene el arte urbano, es decir que alrededor de la pintura, los aerosoles y los deseos de expresarse, se produjo una acción colectiva juvenil en función de desarrollar una jornada que terminó trascendiendo el mero ejercicio de pintar un mural y se convirtió en un escenario de solidaridad, arte, música, danza y denuncia política.

Los lugares emblemáticos en los cuales transcurrieron los acontecimientos comunicativos se constituyeron en pizarras por la memoria, desde la que se lanzaban contenidos discursivos y se criticaba a políticos tradicionales, a los gobiernos autoritarios, se realizaban homenajes a víctimas, se denunciaban los asesinatos extrajudiciales del gobierno del expresidente Uribe, mencionando 6.402 víctimas de tan atroces hechos. Además, se expresaban los modos como se percibía el momento de la lucha, de la resistencia, las formas de habitar y comprender el mundo político circundante. Así, de acuerdo con uno de los artistas urbanos:

Entonces digamos que la participación de nosotros siempre fue referente a rescatar esas memorias (Flexer, Lucas y Hector, entre otros), denunciar lo que estaba pasando, estar activos en la calle. Debido a estos acontecimientos trágicos, bajamos a pintar ahí en la avenida Sur un mural de Lucas grande, en memoria de esa persona asesinada por el Estado. Luego se hicieron otros convites, otros parches y pintamos unos ‘bloques’ también de Héctor. Entonces pienso que la participación de los grafiteros o por lo menos desde mi entorno cercano fue esta, manteniendo el nombre de estas personas que fueron asesinadas, que fueron violentadas y eso fue lo que estuvimos haciendo nosotros con mis colegas, conocidos y varias personas cercanas a mí en el Estallido, pintar en las calles, estar activos, estar en las marchas, escribir en las paredes (‘Micro’, conversatorio Trazos de Aerosol, octubre de 2023)

La experiencia de los acontecimientos comunicativos evidenció cómo se produjo, al menos en el marco del Estallido Social - Juvenil, un desplazamiento de lo sensible y la imaginación política, en sus formas de representarse gráficamente los pensamientos, los sueños y

9 Parchadísimos: noción popular que proviene del lenguaje callejero “parlache” y que hace referencia a un escenario agradable, festivo y colaborativo.

las pretensiones de cambio a través de los muros urbanos. Aquí es necesario señalar la transición de la clásica, prudente y clandestina ‘pinta’ política a las pintadas masivas de extensas superficies a la luz del día en la ciudad.

En otras palabras, se plantea cómo la práctica artística y comunicativa operó como dispositivo político, que contribuyó a la configuración de tejidos sensibles por la defensa de la vida, a través de un despliegue de acciones que interpelaron el espacio y el tiempo de las ciudades. Esto, a través de discursos de resistencia, crítica, expresiones literarias, representaciones, expresando desde las formas de acción corporal en el espacio público la vida política desde el escenario urbano local. En este momento histórico, la experiencia corporal personal y colectiva operó como productor de una comunidad artística, cultural y política en resistencia, especialmente desde el movimiento muralista y grafitero de las ciudades.

Tercer Momento: el Post-Estallido: De la Crítica Social a la Articulación del Afecto y el Amor como una Manifestación Política

En el marco del post-Estallido Social - Juvenil en las ciudades de Pereira y Dosquebradas, es necesario señalar la existencia de varios momentos en los que se pueden reconocer acciones y prácticas comunicativas desde el muralismo y el graffiti, que resultan importantes para entender las dinámicas sociales y políticas alrededor de dicho fenómeno comunicativo.

En primer lugar, hay que destacar que los graffitis y murales realizados después del Estallido Social - Juvenil, referidos a Lucas Villa fueron borrados, evidenciando dinámicas complejas en el contexto de la ciudad por el uso del espacio público. Es necesario señalar que dichas situaciones poseen implicaciones relevantes, que se pueden reconocer como ejercicios de control del espacio público por parte de las instituciones municipales, ciudadanos que han incorporado normas reguladoras de las expresiones comunicativas, o por grupos al margen de la ley.

La eliminación de dichos murales ha tenido un impacto significativo en la comunidad de grafiteros y muralistas, en tanto ha producido tensiones y preocupaciones de algunos artistas que sienten frustración frente a su producción estética, pero que además se sienten intimidados al producir ‘homenajes’ póstumos a un líder que fue asesinado por una banda criminal organizada.

Por otro lado, es pertinente nombrar que los mensajes borrados incomodan a la administración municipal, y presuntamente a los responsables del asesinato del líder estudiantil y social, que participó activamente de las movilizaciones del Estallido Social - Juvenil. Tal situación dejó ver claramente la pretensión de no permitir la circulación de un mensaje político que afecta los intereses e imagen de la administración municipal y del grupo delincuencial ‘La Cordillera’ (Arias, 2023), dadas las implicaciones legales y políticas.

Es necesario señalar que el diálogo, reflexiones y debates públicos sobre la desaparición de los murales que representan la figura de Lucas Villa, no han generado un impacto en la memoria colectiva y en el debate público ciudadano, en tanto, al parecer, existe temor y desconfianza de abordar dicha discusión por la alta peligrosidad de enfrentar al grupo ‘La Cordillera’.

La eliminación de las manifestaciones gráficas reactualiza cuestiones sobre quién posee el poder de limitar las posibilidades comunicativas de múltiples ciudadanos, sobre quién tiene el derecho de utilizar y controlar el espacio público y especialmente qué se puede nombrar o no en las paredes de las ciudades. La dinámica local se ha reconocido entre la tensión que produce el ejercicio de resistencia de quienes elaboran los murales y graffitis, y el control y la censura por parte de quienes encarnan posturas prohibicionistas frente a las potencialidades críticas y comunicativas de los mensajes gráficos.

Es claro que existe un proceso de censura y eliminación de algunos mensajes altamente políticos, y que existen otros mensajes que pueden manifestarse públicamente de modo deliberado. Es decir, frente a los mensajes que son censurados, se socava la libertad de expresión de los actores que los producen, generando situaciones de injusticia en las posibilidades comunicativas.

En segundo lugar, posterior al mes de julio del año 2021, la Secretaría de Infraestructura del municipio de Pereira borró algunos murales de la calle 17 con carrera 12. Las obras habían sido creadas en el marco del festival de arte urbano ‘Pereira Querendona’, que lidera la corporación Khuyay, a lo que la organización planteó denuncias públicas. Estas desencadenaron un conjunto de reacciones sociales de parte de algunos de los artistas del movimiento cultural, así como de la Secretaría de Cultura, entre otras instituciones. La situación puso de

manifiesto la molestia del movimiento del muralismo y el graffiti, así como la necesidad de generar procesos de reconocimiento y valoración del arte urbano. Además, se generaron inquietudes sobre la gestión y uso del espacio público y la importancia de la voz de las comunidades afectadas. Este enfrentamiento también puso de manifiesto la importancia del diálogo, la no eliminación de los murales y el respeto por la diversidad de formas de expresión.

Dichas situaciones desbordaron en que la Secretaría de Cultura y los colectivos dedicados a dicha práctica, convocaran una reunión pública para abordar tal problemática y los asuntos de interés para los artistas de este subsector de las artes visuales. En dicho encuentro, se presentaron denuncias por la desaparición de los murales ante los encargados de la Secretaría de Infraestructura y otras instituciones. La reunión arrojó como resultado la decisión municipal de no borrar los murales, al menos los relacionados con las convocatorias públicas, así como la conformación de la ‘Mesa Técnica de Muralismo y Graffiti’ por parte de colectivos y artistas independientes e instituciones públicas, un espacio de discusión y trabajo para promover el desarrollo de estas artes visuales en la ciudad.

La conformación de la ‘Mesa’ puede leerse como un efecto de los logros políticos del movimiento muralista y de graffiti que desde años anteriores viene dando luchas por ganar legitimidad y respeto por las prácticas artísticas urbanas, además por el significativo peso del graffiti y el mural en el marco del Estallido Social - Juvenil. Igualmente, por los procesos de avance en la construcción de organización y debates públicos entre los artistas y funcionarios de la Alcaldía y otras entidades. Tal situación reflejó los esfuerzos colectivos de las y los artistas por preservar y respetar las manifestaciones culturales vinculadas al muralismo y el graffiti como expresiones de la identidad local.

Por otra parte, es válido señalar que existen cambios de percepción frente a la valoración de las producciones artísticas de los colectivos y artistas independientes, por parte de la institucionalidad pública y privada, lo que muestra avances en el reconocimiento y la legitimidad que gana el arte y la creatividad del movimiento de muralistas y grafiteros de las ciudades.

Al ser acogido por las instituciones y por las empresas se generaron dos vertientes del arte, en cuanto a lo urbano, con las empresas y con la institución, sobre todo la Alcal-

día se ha dado más como el muralismo de embellecimiento, se ha dado más recursos al Paisaje Cultural Cafetero, ese por un lado. Y por otro lado, hay una corriente que se está generando, que viene desde lo social, no tanto desde el mural que embellece el espacio sino que habla de otras dinámicas de ciudad. Algunos tienen apoyos institucionales, otros tienen apoyos de organizaciones sociales, y otros sólo lo hacen porque esa es la línea artística que tiene el artista, (A. Chávez, octubre de 2023)

En este sentido, es válido reiterar que existen logros fundamentales generados por la historia de las luchas del movimiento muralista y grafitero en las ciudades, así como por el contexto del Estallido Social - Juvenil, en el que se reconocen y respetan algunas expresiones comunicativas políticas plasmadas en las paredes de dichos municipios, con múltiples símbolos. También es pertinente señalar, que existen manifestaciones estéticas medioambientales de la fauna y la flora de la región, que se han constituido en expresiones de políticas institucionales que pretenden el embellecimiento, la promoción del turismo y el posicionamiento de Pereira y Dosquebradas como marcas comerciales. Estas políticas se concretan en producciones artísticas por encargo, que en gran medida son contratadas y pagadas por instituciones públicas y privadas en las localidades.

En tercer lugar, la última semana del mes de julio de este año, en la ciudad de Pereira, tal como lo cita el medio de comunicación virtual infobae (2023): “*Mataron dos chimpancés en Pereira: Chita y Pancho escaparon del bioparque Ukumarí y fueron abatidos por Policía y Ejército*”. El acontecimiento en el que se violaron los derechos de los animales activó la movilización de ciudadanos, activistas medioambientales y animalistas, quienes hicieron marchas y plantones pidiendo castigo para los implicados, y nombrando las necesidades de la protección de la vida y el respeto por la fauna. Este hecho generó un despliegue mediático a nivel local y nacional, y una fuerte reacción de las ciudadanías a través de las redes sociales.

Tal situación motivó la realización de un mural por cuenta de Andrés Chávez, uno de los muralistas pioneros de este arte en la ciudad y conocido como ‘Vez’, dos días después del trágico incidente en el que los monos perdieron la vida. El artista plantea algunas reflexiones que le sucedieron antes de plasmar su obra, en la esquina de la calle 21 con carrera 11:

La noticia de los chimpancés todo el día; al otro día me levantó mi mamá, prende la radio, la noticia de los chimpancés; prendemos el televisor, la noticia de los chimpancés. Mi niña todo el tiempo me hablaba de los chimpancés, que por qué los mataron, que por qué esto, y esa vaina se volvió algo triste, se volvió una discusión dentro de mi hogar y generaba un ambiente de tristeza (A. Chávez, comunicación personal, octubre 2023)

Es relevante reconocer que la muerte de los chimpancés despertó el sentimiento de indignación social y el intento por entender lo sucedido, los canales de comunicación tradicional y virtual contribuyeron a que tal situación se volviera un fenómeno social y político, que ingresó a las vidas personales e íntimas de muchos ciudadanos. Por lo anterior, el artista plantea:

Entonces dije, yo quiero pintar esta pared pero no sé qué pintar, entonces me voy para la casa a pensar qué pintar y allá, con el lápiz y el cuaderno de bocetos, escuchando las noticias del chimpancé y todo el mundo dele con ese tema, entonces dije: “no parece, yo tengo que pintar algo, y tengo la responsabilidad como papá de decirle a mi hija que a pesar de que el mundo está lleno de cosas malas hay una esperanza, así yo no la vea, así en ese momento me sintiera como: hijueputa que ganas de pintar y no sé qué pintar... solo quiero ir y pintar por pintar y disfrutarlo, y ahí es donde yo digo: voy a pintar a... Y realmente es mi hija la que me da el tema, la que me hace pensar en los chimpancés, entonces ya tenía el muro que quería pintar, mi hija me dio la idea y yo tenía las ganas y ahí fue donde ya cuadré. Eso fue el jueves que dije: ¡listo!, mañana voy y pinto a Panchito y a Chita. (A. Chávez, comunicación personal, octubre 2023)

El mural se convirtió en una poderosa expresión comunicativa de protesta e indignación, que logró centrar las miradas y acciones de la ciudadanía. El mural como expresión artística se transformó en un símbolo conmovedor que resonó en los ámbitos de los protectores del medio ambiente y los animales. La manifestación artística contribuyó a producir impactos comunicativos de diferentes formas:

Así, como una canción de cualquier género puede trascender y salirse del género y gustarle a muchas personas, y volverse como parte de la historia de una comunidad, hay unos murales que han trascendido esos espacios, han salido del género y le gustan a la gente. Entonces el mural de Panchito y Chita trasciende todos esos géneros y todos esos estilos e impacta a una cantidad de personas de diferentes estratos, gente de la ciudad, gente fuera de la ciudad, y es algo como que eso solo se lo puede dar la gente, (A. Chávez, comunicación personal, octubre de 2023)

El mural que representa a los monos juntando sus bocas en un beso, se convirtió en un espacio de duelo y solidaridad, ofreciendo un escenario a muchas personas para expresar el dolor y lamentar lo sucedido en un escenario público. La obra aborda la dimensión afectiva, sensible y amorosa a través de su propuesta estética, lo que motivó tal vez a que el lugar donde está inscrita se transformara en un altar urbano durante algunos días. Las y los ciudadanos decoraron el espacio con flores, fotografías de los monos y velas encendidas. Este altar se convirtió en un espacio para demandar el respeto y derecho a la vida, así como para denunciar a los responsables del hecho.

De acuerdo con el artista: “El mural de Chita y Panchito en el momento en que yo lo hice, no lo hice pensando en que fuera a volverse un ícono para los ambientalistas, para los animalistas, para cualquier persona, eso simplemente se hizo”. (A. Chávez, comunicación personal, octubre de 2023). Además, la realización del mural suscitó efectos de viralidad en las redes sociales, amplificando el alcance del mensaje. Miles de cibernautas a nivel local, nacional e internacional vieron las imágenes del mural y se enteraron de la muerte de los chimpancés.

De acuerdo con el autor del mural: “la gente pasaba y tomaba fotos y me daba plata; tenga pa'l jugo, pa la gaseosa, pero es algo que es normal, ha pasado muchas veces. Para mí era un muro de los muchos que he hecho, algo normal que estaba disfrutando con los amigos”.

La obra artística, en poco tiempo, se constituyó en un fenómeno comunicativo estético-político que invitaba a la reflexión y al diálogo, a la vez que posibilitaban la emergencia y la complementariedad de múltiples discursos sociales de comunidades, que pedían la protección de la vida animal y del medio ambiente, a la vez que pedían justicia. El mural permitió

un giro en las conversaciones sobre la importancia de la conservación y la responsabilidad individual y colectiva. Además, planteaba la necesidad de recuperar el afecto del lado de los saberes ambientales, como una posibilidad de desescalar las tensiones de los actores en conflicto. De esta manera, el artista afirmó:

Yo no estaba tanto pensando en hacer un homenaje, sino que estaba pensando más en mi hija, en darle un mensaje a mi hija de que a pesar de que pasaran cosas muy malas siempre hay que tener una esperanza; y que el amor siempre va a ser la salida a todas las situaciones difíciles. Por eso, para mí el muro no era un homenaje a Chita y a Panchito, si no que era un beso tierno; yo lo veía más como yo dándole un beso de esperanza a mi hija, yo lo vi así cuando lo pinté, y la gente lo tomó como lo tomó, y ya dije que ese mural no es mío y realmente eso es lo que uno quiere cuando uno está pintando en la calle, que la gente disfrute la obra, se la goce y la vuelva suya. Y eso pasó. (A. Chávez, comunicación personal octubre de 2023)

El mural aparece como una manifestación que ayuda a movilizar mensajes en el marco de luchas ciudadanas, sin embargo, tal como lo nombra el autor, la obra de arte desborda en un conjunto de opciones interpretativas que en muchos casos activa las posibilidades de actuación social y la producción de nuevas prácticas rituales, tal como ha sucedido con la obra de la calle 21 con carrera 11.

Reflexiones Finales. ¿Huellas que no se Borran?

Un planteamiento relevante en el marco de este texto es el reconocimiento de la existencia de limitadas propuestas de comunicación alternativa en términos de cantidad, posibilidades de cobertura y profundidad en el tratamiento de los hechos sociales. Tal situación establece la oportunidad de la generación de proyectos comunicativos que configuren acciones contra-hegemónicas y busquen incidir en la opinión pública, como en el marco del Estallido Social - Juvenil, en el que se configuró un proceso de acciones colectivas y comunicativas alrededor del graffiti y el muralismo, que buscó hacer de las paredes un medio legítimo y pertinente para la inscripción de mensajes.

De este modo, es necesario señalar que el proceso de construcción de la legitimidad del arte callejero (graffiti y muralismo), desde las acciones colectivas y comunicativas, ha im-

plicado diversas disputas y confrontaciones de ideas y de planteamientos. Estos esfuerzos han propiciado las condiciones para que, paulatinamente en una prolongada carrera, el arte y las pinturas en los muros y calles se constituyan en un objeto de valor para una parte de la ciudadanía. Esto permite plantear que existen bases significativas de procesos de transformación, y que en este caso, en el marco del Estallido Social - Juvenil se ha generado una dinámica de cambio, en la que la valoración del mural y el graffiti como elementos de la vida social urbana han ido ganando reconocimiento social y político. Sin embargo, existen situaciones adversas como las vividas recientemente bajo la responsabilidad de la Secretaría de Infraestructura y del borrado de los murales en homenaje a Lucas Villa por parte de personas cercanas al grupo delincuencia 'La Cordillera'. Lo anterior lleva a pensar que el movimiento del graffiti y el muralismo aún tiene grandes desafíos y disputas por dar ante concepciones prohibicionistas incorporadas socialmente.

Las marcas y huellas que aún perviven, a dos años de haber ocurrido el Estallido Social - Juvenil, sobre las paredes de infraestructuras urbanas, representan las voces y anhelos de ciudadanos y ciudadanas que a través de símbolos, manifiestan las necesidades de cambio. Se trata de creaciones que hacen parte de la memoria colectiva de las ciudades de Pereira y Dosquebradas. Dichas creaciones se configuran como discursos cargados de expresiones políticas que operan como memorias vivas de los sucesos acontecidos en el desarrollo de la movilización social que tuvo lugar durante el año 2021.

El ambiente de agitación y confrontación política durante el Estallido Social - Juvenil, abrió las posibilidades para que el graffiti y el muralismo potenciaran su capacidad comunicativa para tratar asuntos políticos que en otros momentos han sido borrados, y señalados como vandalismo. Esto permite afirmar que en el marco del Estallido Social - Juvenil el movimiento muralista aperturó el discurso político, ahora usando los muros y paredes de gran formato como lugares de enunciación. En este sentido, la audacia y fuerza de las pintadas colectivas han sido cruciales para ampliar el marco reflexivo sobre contenidos políticos en la vida cotidiana de la ciudad.

Para concluir, una vez terminado el Estallido Social-Juvenil, muchos procesos que surgieron o se consolidaron en el marco de las movilizaciones, tuvieron un momento de organización y de fortalecimiento de capacidades creativas, que redundó en la generación de

acciones creativas y políticas. Así, en el caso del graffiti y el muralismo en Pereira y en Dosquebradas, se han seguido propiciando escenarios de creación impulsados por situaciones injustas o adversas que detonan denuncias y exigencias de corte político, como el caso del mural de Chita y Pancho, los chimpancés asesinados, en el cual el artista aborda la dimensión afectiva, sensible y amorosa a través de su propuesta estética. La construcción de dicho mural hizo posible que se configurara un nuevo espacio para demandar el respeto y el derecho a la vida, así como para denunciar a los responsables del hecho.

Bibliografía

- Arias, M. (2023). ¿Por qué ‘La Cordillera’ asesinó a Lucas Villa? Así se habría planeado el crimen del líder estudiantil.
- Cárdenas, N. (2022). “*Nos recordamos en los corazones*”. *Estallido Social-Juvenil Pereira-Dosquebradas 2021*. Centro Latinoamericano de Educación e Investigación Ser (CLEIS).
- Cárdenas, N. (2023). *Estallido Social-Juvenil: Nuevos símbolos que marcan el territorio de Pereira y Dosquebradas 2023*. Centro Latinoamericano de Educación e Investigación Ser (CLEIS).
- CIDH. (2021). *Seguimiento de recomendaciones formuladas por la CIDH en sus informes de país o temáticos*. Informe Anual CIDH.
- Crovi, D. (2018). *De jóvenes, redes digitales y utopías no resueltas*. Ediciones La Biblioteca, S.A.
- Fernández, C., Romay, J., Rodríguez, M. y Sabucedo, J. (2001). Redes sociales y marcos de acción colectiva. *Revista de pensamiento social*, 4(12), 37-58.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50, (2), 3-20.
- Galeano, E. (2002). *Hablan las paredes: Crónicas del descubrimiento*. Siglo XXI Editores.
- Gándara, L. (2020). *Graffiti* (1a. ed.) Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Malagón, J. (2021). *Trazos afectivos del acontecer urbano*. [Tesis de Maestría - Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/02598b16-db2a-4ff4-a7fe-91b7e782c897>

- Martín, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Ediciones Gustavo Gili.
- Melucci, A. (1999). *Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia*. Colegio de México.
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Editorial Universidad del Cauca.
- Tarrow, S. (2004). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial.
- Van, D. (1999). *El discurso como interacción social*. Editorial Gedisa S.A.
- Vinelli, L. (2023). *Comunicación popular y alternativa: una revisión dialogada* (1a. ed.) CTP ediciones.

La gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito de la lectura*

Gamification as a learning strategy to strengthen the reading habit

Recibido: 16 de diciembre de 2023
Aceptado: 4 de noviembre de 2024
DOI: [10.22517/25393812.25517](https://doi.org/10.22517/25393812.25517)
pp. 78-101

Como citar este artículo APA7:

Herrera, M. y Llinas, S. (2024). La gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito de la lectura. *Revista Miradas*, 19(2), 78-101.

 **Mileydis Herrera López****
mileydis1029helopez@gmail.com

 **Shirley Paola Llinas Caballero*****
shllc79@gmail.com

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Artículo de revisión sistemática del proyecto de la gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito de la lectura.

** Magister en Educación. Especialista en pedagogía y docencia, Licenciada en lengua castellana y comunicación. Docente de la Institución Educativa San Juan Bosco de Sabanagrande.

*** Magister en Educación. Especialista en pedagogía ambiental, Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Docente de la Institución Simón Bolívar de Colombia – Sabanalarga.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

La investigación realizada tuvo como propósito fomentar el hábito lector a través de la gamificación como estrategia de aprendizaje, en los estudiantes adolescentes entre los 15 y 17 años de la Institución Educativa Técnico Comercial del municipio de Sabanalarga – Atlántico en Colombia. El estudio se fundamenta en el método cualitativo, bajo el enfoque de investigación acción. Las técnicas e instrumentos se aplicaron a una muestra de 36 estudiantes. Se utilizó el cuestionario, el cual consta de 17 preguntas, las cuales fueron elaboradas con base a 6 aspectos claves que van relacionados con el hábito de la lectura, gusto, tiempo, preferencia, modelo a seguir, forma y motivación por la lectura. La planimetría, con el fin de planificar y organizar las actividades, consta de 12 planeaciones. Se implementó la técnica observación no estructurada del instrumento diario de campo, la finalidad es realizar un registro detallado de la implementación de la gamificación en el aula, participación en las actividades, se registran experiencias, percepciones, el cual contiene preguntas orientadoras relacionadas con las categorías de gamificación y hábitos de lectura. Por último, el grupo focal con el propósito de evaluar el impacto de las estrategias de aprendizaje que nos permiten captar el sentir, pensar y vivir de los individuos. Se planificaron, ejecutaron, evaluaron y sistematizaron acciones donde se evidenciaron cambios importantes en la actitud de los estudiantes, tales como: la interacción con sus compañeros a través del uso de la gamificación en el aula, la motivación, interés por la lectura, trabajo en equipo, se mostraron activos y creativos con el uso de las tecnologías en el aprendizaje, expresaron sus sentimientos de emoción con respeto, fortaleciendo efectivamente el hábito lector en los estudiantes.

Palabras clave: Gamificación, proceso de lectura, estrategia de aprendizaje, hábito de lectura.

Abstract

The current article is based on a research project aimed at promoting the reading habit through gamification as a learning strategy among adolescent students aged 15 to 17 at the Technical Commercial Educational Institution of the municipality of Sabanalarga – Atlántico, Colombia. The study used a qualitative method, following an action research approach. The instruments were applied to a sample of 36 students. The instruments were questionnaires, which consisted of 17 questions, and were developed based on six key aspects that are related to the habit of reading, interest, time, preference, role model, form and motivation for reading. Also, planimetries were implemented in order to plan and organize activities, consisting of 12 plans. As a technique, the unstructured observation was implemented using the field diary instrument. The purpose was to make a detailed record of the implementation of gamification in the classroom, participation of in activities, experiences, and perceptions; furthermore, it contained oriented questions related to the categories of gamification and reading habits in the classroom. Finally, the focus group aimed at evaluating the impact of the learning strategies that allow us to capture the feelings, thoughts and lives of students. It was planned, executed, evaluated and systematized actions where important changes in the students' attitude were evidenced, such as: interaction with their classmates through the use of gamification in the classroom, motivation, interest in reading, teamwork, they were active and creative with the use of technologies in learning, they expressed their feelings with respect; everything aforementioned effectively strengthen the reading habits in the students.

Keywords: Gamification, reading process, learning strategy, reading habit

Introducción

El presente estudio resalta la importancia de la gamificación como estrategia de aprendizaje para fortalecer el hábito de la lectura. En este sentido, la gamificación es entendida como una herramienta alternativa que apoya el quehacer pedagógico del docente, permitiendo identificar y evaluar las estrategias metodológicas aplicadas y reconocer los factores relevantes que intervienen en el desarrollo de las clases, potenciando o limitando el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante señalar que, durante el primer periodo académico del año 2023, tras la transición de la educación virtual a la presencial, se observó una notable desmotivación en el hábito de lectura de los estudiantes de grado décimo en la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga. Durante las reuniones del concejo académico, los docentes de lengua castellana y ciencias naturales expresaron su preocupación por el bajo rendimiento académico de los estudiantes, el cual se atribuye en gran medida a su falta de interés y aversión hacia la lectura. También se identificaron causas asociadas a la transición de la educación virtual, como la falta de un acompañamiento por parte de los padres de familia y el uso de métodos tradicionales o magistrales durante la clase. Más del 60 % de los docentes son adultos mayores que, hasta la fecha, consideran innecesarias las nuevas herramientas tecnológicas como estrategias pedagógicas para mejorar la calidad educativa de los estudiantes.

Al profundizar en la problemática encontrada en la Institución Técnico Comercial de Sabanalarga y tomar como referencia los resultados obtenidos en las pruebas saber 11, se evidencia que la Institución Educativa en el resultado global del 2019 al 2022 se mantuvo, pero en el 2021 se registró una disminución en todas las competencias evaluadas. Sin embargo, en 2022 se observó un aumento en los resultados. Es relevante mencionar que en lectura crítica (5) se mantuvieron los resultados, pero están en un rango de calificación D, es decir, aunque ocupa el mejor lugar entre todas las competencias evaluadas, su rendimiento a nivel global es deficiente. En orden descendente, se encuentran las áreas de matemáticas (4), inglés (3), ciencias naturales (2) y ciencias sociales (1) este el último lugar. Pese a esta calificación el Puntaje Global Promedio se encuentra por debajo de los estándares proyectados a nivel nacional.

Al analizar en los resultados de la competencia de lectura crítica, se identifican cuatro ítems fundamentales que requieren un trabajo arduo desde todos los niveles educativos, especialmente en décimo grado, que es el siguiente en presentar esta prueba:

- Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido
- Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto
- Comprender como se articulan las partes de un texto para darle sentido global
- Comprender y transformar la información cuantitativa y esquemática, presentada en distintas formas.

Según Secretaría de Educación, estas competencias de lectura crítica se encuentran por debajo del 60 % de la calificación en la institución, lo que suscita interrogantes sobre cómo mejorar, motivar e incentivar los hábitos de lectura en los jóvenes. Este desafío no se limita al área de lengua castellana y ciencias naturales, sino que abarca todas las asignaturas vistas por los estudiantes. Por lo que, se realizó un estudio donde reconocer la incidencia positiva de la gamificación como estrategia de aprendizaje de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga.

El objetivo primordial de este artículo es, implementar la gamificación como estrategia de aprendizaje que contribuya al fortalecimiento del hábito de la lectura en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga Atlántico.

Por último, es importante describir los objetivos específicos que sirvan de guía para poder abordar de forma pertinente en presente proyecto:

1. Comprender la forma como los estudiantes de grado décimo perciben sus hábitos de lectura
2. Formular estrategias de aprendizajes basadas en la gamificación que favorezcan la lectura en los estudiantes del grado décimo
3. Aplicar estrategias de aprendizajes a través de la gamificación que fortalecen el hábito de la lectura en los estudiantes del grado décimo
4. Evaluar impacto de las estrategias de aprendizaje que fortalezcan el hábito de lectura en los estudiantes del grado décimo.

Antecedentes

A continuación, se presentan algunos estudios a nivel nacional e internacional que tienen estrecha relación con el proceso de los hábitos de lectura y la gamificación como estrategia pedagógica.

El proyecto *La gamificación como estrategia pedagógica para el mejoramiento de las habilidades lectora en estudiantes de tercer grado*, es el nombre que lleva la investigación realizada por (Estrada, 2021), su objetivo principal fue diseñar estrategias pedagógicas a través de la gamificación para el mejoramiento de las habilidades lectoras. Esta investigación fue desarrollada en la Institución Educativa del Violo ubicada en el departamento de Bolívar. Contó con una población de 6 docentes y 127 estudiantes de básica primaria y preescolar; tomando como muestra 33 estudiantes del grado tercero que equivale al 25% de la población.

Por otro lado, (Díaz, 2020), en su estudio titulado *La gamificación como mediación en el fortalecimiento de la comprensión lectora y la escritura en estudiantes de básica secundaria*. La autora plantea como objetivo principal fortalecer los procesos lectores y escriturales de los estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros de Buenaventura - Valle, desde la aplicación de una estrategia gamificada como espacio para el desarrollo cognitivo. Para dar cumplimiento a este objetivo la autora tuvo en cuenta aspectos básicos como; identificar las causas que llevan a los estudiantes de la básica secundaria a tener bajos niveles de lectura que desencadenan en problemas escriturales y ortográfico. Otro aspecto, resaltado fue explorar las posibilidades y usabilidad de recursos gamificados en contextos no lúdicos, que favorezcan el fortalecimiento de los procesos en lectura y escritura. Su enfoque es cualitativo de diseño experimental tomando como muestra a 45 estudiantes del grado decimo. La autora implementa como instrumentos investigativos prueba diagnóstica, prueba sociodemográfica y tecnológica, prueba final y evaluación del recurso gamificado a utilizar.

La propuesta pedagógica, tiene como finalidad que los estudiantes a través del desarrollo de las diversas actividades en la herramienta de Educaplay, pueden mejorar sus competencias lectoras y escritoras por medio del juego en diversas actividades, para tal fin se diseñaron en un formato que logra evidenciar la estructura, misión de las actividades, tiempos,

puntajes, entre otros que dan constancia del trabajo con la estrategia gamificada por parte de los estudiantes. Esta propuesta de investigación aporta significativamente al proyecto ya que se evidencia que el uso de recursos gamificados desde todas las áreas del conocimiento cambia el proceso de enseñanza y aprendizaje tradicional y ofrece al estudiante la oportunidad de ser un agente activo, dando un lugar privilegiado al uso de las TIC, así como, complementa la educación actual y responde a las necesidades del mundo globalizado.

De igual manera, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En su proyecto, *Los docentes como formadores del hábito lector*, planteo en su objetivo la importancia de innovar la propia práctica pedagógica, entorno al desarrollo del hábito lector de los educandos. Esta investigación realizada por (Toledo y Segura, 2022) en la unidad Educativa Fiscal *Líderes del futuro*, tuvo como población 10 docentes del nivel de secundaria, implementando un tipo de investigación cualitativa interactiva, los instrumentos utilizados fueron la reflexión docente, entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión.

En este campo de estudio de la educación, (Toribio, 2019), realizó su proyecto investigativo para optar el título de magister *Influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén - San Isidro, Lima*. Tuvo como objetivo comprobar la influencia del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación. Es una investigación de enfoque cualitativo. Para la recolección de los datos el instrumento que se utilizó fue una prueba sobre competencia lectora, para el desarrollo de los tres niveles de lectura: literal, inferencial y juicio crítico.

Revisando los antecedentes a nivel nacional se encuentra la investigación realizada por (Prieto, 2021), el cual su objetivo estuvo enmarcado en implementar una estrategia pedagógica con el uso de herramientas multimedia interactivas que permita fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje. Este proyecto investigativo fue denominado *Herramientas Multimedia Interactivas como Estrategia Pedagógica para Fortalecer Procesos de Enseñanza Aprendizaje en Docentes de la Básica Primaria* su enfoque es cuantitativo, la cual contó la población de los docentes del magisterio en condición de nombramiento en básica primaria, pertenecientes a la planta de la SED de Bogotá. El procedimiento implementado en dicha investigación fue desarrollado en 4 fases: Diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación.

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que se desarrolla un conjunto de actividades de forma secuencial, la cual sigue unos pasos establecidos sin omitir ninguno, ya que uno es secuencial al anterior. Según Sampieri (2003), el enfoque cualitativo, permite interpretar y comprender los procesos, mediante los resultados obtenidos de los participantes del proyecto investigativo, para que los investigadores elaboren conceptos propios y generen las conclusiones con base a los resultados.

El tipo de investigación es investigación - acción, se caracteriza por un enfoque participativo con el objetivo de crear un cambio real y significativo relacionado con la investigación. Al involucrar a los participantes en todas las etapas del proceso, su objetivo es empoderar a las personas y promover la toma de decisiones informada y la resolución colaborativa de problemas. Esta investigación se considera cualitativa, ya que se centra en comprender e investigar las experiencias, percepciones y comportamientos de los participantes en relación con la gamificación y los hábitos de lectura, al mismo tiempo que busca entender cómo esta estrategia impacta positivamente su motivación, actitud y hábitos de lectura.

Esta revisión intenta responder a la pregunta de investigación ¿De qué manera la gamificación como estrategia de aprendizaje contribuye al fortalecimiento del hábito de la lectura en los estudiantes de grado décimo de la I E Técnico Comercial de Sabanalarga Atlántico?

Análisis de Datos

La información que se recolecta a través de las investigaciones analizadas se organizó mediante estructuras, es decir, primero tuvo lugar acerca de la definición de gamificación y del hábito lector, en segundo lugar, se consideró la población específica, es decir, los estudiantes. De esta revisión sistemática se tuvieron en cuenta las variables que se fueron a analizar, es decir, año, autoría, finalidad u objetivo de la investigación, fuentes de información, que también sea un artículo de revisión sistemática, conclusión y síntesis. A partir de estos criterios, fue donde nos permitió evaluar la variabilidad, fiabilidad y validez de los artículos.

Población o Entidades Participantes

La presente investigación se realizará en la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga, ubicada en el departamento del Atlántico, es de carácter mixto y cuenta con una población aproximada de 2 478 estudiantes, todos ubicados en jornada única, distribuidos en 6 cursos de transición, 6 cursos de cada grado de primaria y 6 de cada grado de secundaria y 6 de la media académica. Está ubicado en el barrio John F. Kenedy, estrato entre los estudiantes 1, 2 y 3. Para el caso de estudio se seleccionan los grados 10, son seis décimos y cada uno de estos salones tiene alrededor de 35 estudiantes.

Según (Hernández et al., 2014), la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y debe definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de ser representativa de la población.

Teniendo en cuenta lo planteado por los anteriores autores, la muestra fue seleccionada por medio de un muestreo probabilístico estratificado, debido a que el criterio para elegir la muestra fue definido por medio de una subcategoría la cual es los estudiantes que presentaron bajo rendimiento académico atribuido en gran medida a su falta de interés y aversión hacia la lectura. Se seleccionaron de 6 a 7 estudiantes desde los grupos 10-01 hasta 10-06, para un total de 36 estudiantes, con edades que oscilan entre 15 y 17 años.

Procedimiento e Instrumentos

Procedimiento

La fase inicial, de la presente investigación, consistió en la identificación de la problemática encontrada en el Institución Educativa Técnico comercial de Sabanalarga, donde se evidencia la necesidad de fortalecer los hábitos de lectura en los estudiantes del grado décimo elaborando los objetivos pertinentes para su posterior cumplimiento.

Con base a los objetivos específicos, se crearon los instrumentos necesarios para dar cumplimiento a cada uno de ellos, cada instrumento fue validado por pilotaje y la evaluación por jueces.

Técnica e Instrumento

Teniendo en cuenta los objetivos específicos se crearon cuatro instrumentos para dar cumplimiento a los mismos. Para Bernardo y Calderero (2020), los instrumentos son un recurso del que se extraen la información. Cada instrumento aborda diferentes aspectos en cuanto a la forma y el contenido.

El instrumento N°1, es un cuestionario diseñado con un enfoque cualitativo, que consta de 18 preguntas que da cumplimiento al objetivo N°1 *Comprender la forma como los estudiantes de grado décimo perciben sus hábitos de lectura*. Estas preguntas fueron elaboradas con base a seis aspectos que van relacionados con el gusto, tiempo, preferencia, modelo a seguir, forma y motivación por la lectura. Este instrumento fue validado por medio de pilotaje, aplicado a 14 estudiantes con características similares, los principales ajustes se centraron en el orden y palabras que no eran claras para los participantes.

Como instrumento N°2, es la planimetría, que cumple con el objetivo 2 *Formular estrategias de aprendizajes basadas en la gamificación que favorezcan los hábitos de lectura en los estudiantes del grado decimo*. Su propósito es registrar las diversas actividades realizadas durante el desarrollo del proyecto investigativo.

Como técnica para dar cumplir con el objetivo N°3, *Aplicar estrategias de aprendizajes a través de la gamificación que fortalecen los hábitos de la lectura en los estudiantes del grado decimo*, se implementó la técnica observación no estructurada a través del instrumento *diario de campo*, el cual contine preguntas orientadoras relacionadas con las categorías de gamificación, hábitos de lectura. De igual forma, este instrumento permite registrar las fortalezas y oportunidades de mejora durante el desarrollo de cada sesión de las actividades gamificadas en los estudiantes del grado décimo.

Este instrumento fue validado por la experta Ana Milena Bermejo, Máster en didáctica de la lengua y literatura en educación básica secundaria y media, universidad Internacional Rioja, quien sugiere en la redacción las preguntas ser más explícito en el direccionamiento de las mismas. En los otros ítem se encuentra completamente de acuerdo en su organización, pertinencia, coherencia y significatividad. Emitiendo finalmente una valoración de aceptación del instrumento

Se aplicaron doce sesiones gamificadas que tenían como objetivo fortalecer el hábito lector de los estudiantes a través de la gamificación con estrategia de aprendizaje. Estas actividades se aplicaron durante el desarrollo del proyecto investigativo. Las cuales están basadas en cuatro ejes temáticos.

En primer lugar, se encuentra la exploración de la biblioteca digital Batmoji mediante la actividad del N°1. *Bitmoji Aventurero de la Lectura*. El segundo eje temático es el Uso de Plataformas de Gamificación; en la cual se realizarán las actividades dos y tres llamadas *Kahoot Literario: Intercambio de Ideas y Reflexiones* y *Descubriendo a los Autores: Gamificación Literaria*. Como tercer eje temático se encuentra el Desarrollo del Hábito de Lectura. De la cual se desarrollarán las actividades N°4 al 9. Las cuales son *Club de Lectura Virtual*, *Lecturas Interactivas en Línea*, *Festival de Géneros Literarios*, *Carrera Literaria por Géneros*, *Viaje Literario Mundial* y *Conviértete en un Escritor*. Por último, se encuentra el cuarto eje temático llamado Literatura y Medios Digitales donde se desarrollarán las actividades N°10 al 12 *BookTube: Reseñas Literarias en Video*, *Debate literario* y *Lectura Colaborativa en Línea*.

Además, se utilizó el grupo focal, como técnica de recolección de datos para facilitar una discusión guiada entre un grupo de personas seleccionadas según criterios específicos. Este espacio permitió captar opiniones, sentimientos, pensamientos y experiencias de los individuos sobre el tema, en un formato que promovió la interacción y el intercambio de idea. Provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos.

Según (Martínez, 1999), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad de las actitudes, expresiones y creencias de los participantes y se hacen en un espacio de tiempo relativamente corto” (p. 34), este instrumento permite dar cumplimiento al objetivo cuatro *Evaluar el impacto de las estrategias de aprendizaje que fortalezcan los hábitos de lectura en los estudiantes del grado décimo*. Con el propósito de obtener información cualitativa y en profundidad sobre las percepciones, experiencias y opiniones de los estudiantes en relación al uso de la gamificación para el fortalecimiento del hábito lector. Este instrumento se desarrolló mediante tres sesiones de doce participantes, con una duración de tres horas y consta de nueve preguntas.

Este instrumento fue validado por la experta Ana Milena Bermejo, Máster en didáctica de la lengua y literatura en educación básica secundaria y media, Universidad Internacional Rioja, quien sugiere en la redacción aclarar previamente el término de gamificación

para evitar equivocaciones a la hora de desarrollar el instrumento e indica hacer los ajustes realizados tuvieron en cuenta el lenguaje manejado por los participantes de la investigación. En los demás ítems, se validó la organización, pertinencia, coherencia, número de preguntas y significatividad del instrumento emitiendo finalmente una valoración de aceptación. Es importante resaltar que los grupos focales, como técnica de recolección de datos, promueven una interacción profunda y rica entre los participantes, fomentando la discusión abierta y espontánea, lo que la diferencia de las encuestas, que se centran en obtener respuestas específicas y cuantificables a preguntas cerradas.

Alcances

El primer alcance del desarrollo de la presente investigación es fortalecer los hábitos de lectura entre los jóvenes a través de estrategias innovadoras basadas en la gamificación, lo que contribuirá a aumentar la motivación, la concentración y la fluidez verbal de los estudiantes.

Un segundo alcance, es potenciar la participación de los estudiantes en actividades que competen a la lectura, evidenciando aumento significativo en su hábito lector a través, de la capacidad de análisis y producción. De esta a forma, se espera mejorar su rendimiento académico.

Como tercer alcance, se puede destacar que esta investigación puede servir de referencia para futuros estudios que tengan un propósito similar de fortalecer los hábitos de lectura por medio de estrategias gamificadas.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones, es importante mencionar en primer lugar que el proyecto se implementado para estudiantes de décimo grado. Sería pertinente implementar esta investigación a otros grados inferiores con el fin de fortalecer los hábitos de lectura desde temprana edad.

Otra limitación es el poco tiempo para desarrollar el proyecto. Esto implica que se dispone de plazos específicos para su elaboración y aplicación, por lo que cualquier interrupción, podría afectar la implementación adecuada y el análisis de los resultados.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los instrumentos expuestos en el proyecto de investigación, en cumplimiento con los objetivos específicos establecidos e implementados a los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga. La investigación se centra en la gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito lector, evidenciando la necesidad de fortalecer los hábitos. Esta información se recoge a través de un cuestionario aplicado a la muestra seleccionada.

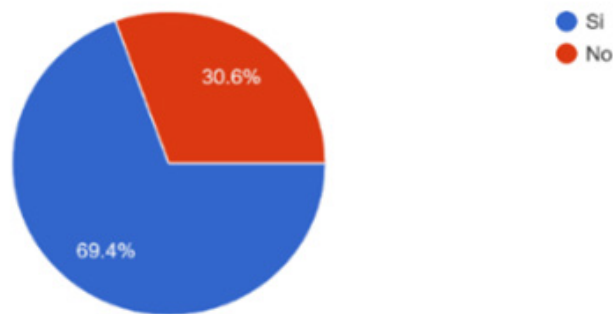
Análisis de tendencias sobre hábitos y percepciones de lectura

El instrumento de recolección de datos aplicado para cumplir con el primer objetivo es el cuestionario con preguntas abiertas para explorar en profundidad las percepciones sobre los hábitos de la lectura, arrojó los siguientes resultados:

Figura 1

Gusto por la lectura

¿Le gusta leer?
36 respuestas



Nota. Elaboración propia

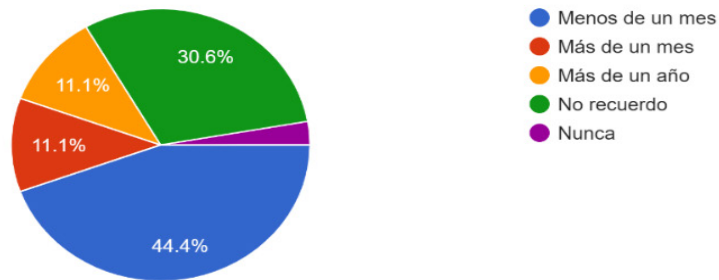
Se puede observar en la gráfica que más del 69.4 % de los estudiantes encuestados les gusta leer, siendo estos más de la mitad, en el cual ellos manifiestan que: *Me gusta leer porque me ayuda a entender y saber de qué se trata cada tema. Me ayuda a mejorar mis condiciones de lectura. Si, me gusta leer para aprender más y adquirir nuevos conocimientos.* Estas respues-

tas por parte de los estudiantes resaltan la utilidad de la lectura como una herramienta para adquirir y reforzar conocimientos de diferentes temas, además, indica que más de la mitad de los estudiantes ven la lectura como una fuente de información valiosa, lo que es esencial para el aprendizaje y la ampliación del conocimiento. Sin embargo, el 30.6% de los estudiantes no disfrutaban de la lectura, ya que, al momento de justificar sus respuestas, los estudiantes argumentan que: *No me gusta leer porque me da flojera. Me da mucho sueño. No me llama la atención.* Por lo que se evidencia que estas respuestas reflejan una falta de motivación o interés en la lectura.

Figura 2

Frecuencia de lectura de libros

¿Cuándo fue la última vez que leyó un libro?
36 respuestas



Nota. Elaboración propia

Los datos revelan una diversidad de actitudes y hábitos de lectura entre los estudiantes de grado décimo. Es alentador observar que muchos leen de manera regular; sin embargo, es fundamental crear espacios lectores donde se incentive a la imaginación generando en los estudiantes nuevas perspectivas en libros según sus gustos, géneros literarios. Para el resto de estudiantes, es necesario incentivar la lectura con estrategias dinámicas, comenzando con libros pequeños, talleres de lectura, dramatización de libros, entre otras actividades que generen iniciativa a la lectura. Considerar los aspectos básicos para cultivar un buen hábito es un indicador importante a desarrollar durante el proyecto; a la falta de lectura literaria en los estudiantes.

Análisis de los Resultados de la Planimetría

Los resultados de este instrumento se evidencian en los registros de las planeaciones. A continuación, se relacionan los ejes temáticos y actividades implementados para transformar la experiencia de lectura de los estudiantes de grado 10 en la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga.

- Eje Temático 1: Exploración de la Biblioteca Digital Bitmoji
- Eje Temático 2: Uso de Plataformas de Gamificación
- Eje Temático 3: Desarrollo del Hábito de Lectura
- Eje Temático 4: Literatura y Medios Digitales

Análisis de los Resultados del Diario de Campo

El presente análisis detalla las observaciones realizadas en la programación de las planimetrías, a través del diario de campo en la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga, las actividades fueron desarrolladas en horas de la asignatura de Lengua Castellana del grado 10.

A continuación, se detalla un análisis general de las fortalezas, oportunidades de mejora y conclusiones que se desprenden de la observación de los ejes temáticos implementados en cada clase.

Eje Temático 1:

En el marco del Eje Temático 1: Exploración de la Biblioteca Digital Bitmoji, se llevó a cabo la Actividad 1: *Bitmoji Aventurero de la Lectura*, con estudiantes de 10° grado. La actividad tenía como objetivo principal fomentar y promover el hábito de lectura entre los estudiantes.

La actividad logró introducir a los estudiantes en el mundo de la biblioteca digital y motivarlos a explorar la lectura. A pesar de algunas inseguridades iniciales, se evidenció un interés genuino en la lectura y el deseo de integrarla en su proceso educativo. El desafío radica en continuar fomentando la participación activa de los estudiantes y brindarles el apoyo necesario para que desarrollen un hábito lector sólido y duradero.

Eje Temático 2:

En el marco del Eje Temático 2: *Uso de Plataformas de Gamificación*, se llevaron a cabo dos actividades con estudiantes de 10° grado en la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga. Ambas actividades estaban destinadas a fomentar el hábito de lectura y promover la reflexión crítica sobre los libros leídos. A continuación, se presenta un análisis de ambas observaciones.

Las actividades demostraron ser efectivas en el fomento del hábito lector y la participación activa de los estudiantes. La gamificación a través de plataformas como Kahoot y Quizizz se reveló como un enfoque prometedor para motivar a los estudiantes a leer y reflexionar sobre la literatura. Sin embargo, se pueden realizar ajustes para mejorar aún más la calidad de las discusiones y la relevancia de las preguntas. En general, estas actividades representan estrategias valiosas para el fomento del hábito lector y la apreciación de la literatura en el aula.

Eje Temático 3:

Los diarios de campo registran una serie de observaciones con un enfoque en el fomento de hábitos de lectura y el uso de diversas actividades gamificadas en línea. A continuación, se presenta un análisis general de las observaciones:

Las actividades presentadas en estos diarios de campo demuestran un enfoque innovador y efectivo para el fomento del hábito lector en los estudiantes de grado 10°. Cada actividad aborda de manera única la promoción de la lectura y la apreciación de la literatura a través de estrategias de gamificación y participación activa. En el que se destacan las fortalezas comunes y las oportunidades de mejora que se pueden identificar en estas actividades: en las fortalezas: las actividades promovieron una participación activa por parte de los estudiantes. El uso de plataformas en línea y gamificación estimuló el interés de los estudiantes y los mantuvo comprometidos en la tarea. Las actividades se diseñaron de manera lúdica, convirtiendo el proceso de aprendizaje en una experiencia divertida y entretenida. Esto contribuyó a que los estudiantes se sintieran motivados a explorar la lectura y la literatura.

Se puede concluir, que estos diarios de campo reflejan un esfuerzo notable por parte de los estudiantes para promover el hábito lector y la apreciación de la literatura. Las fortale-

zas y oportunidades de mejora identificadas proporcionan un camino para seguir mejorando estas actividades y lograr un mayor impacto en el desarrollo de hábitos de lectura en los estudiantes.

Eje Temático 4:

Los tres diarios de campo presentados en el contexto del eje temático *Literatura y Medios Digitales*, ofrecen una visión significativa de cómo se están abordando estrategias pedagógicas innovadoras en el aula. A través de estas actividades, se busca fomentar el hábito lector, la creatividad literaria y el uso efectivo de herramientas digitales. Cada una de las actividades tiene sus propias fortalezas y áreas de mejora.

En general, las tres actividades demostraron ser eficaces para fomentar, la creatividad literaria, el interés por la lectura y el uso de herramientas digitales. Para mejorar estas actividades, se podría proporcionar una orientación más detallada sobre el uso de las herramientas en línea, ejemplos de alta calidad y criterios de evaluación específicos. Estas estrategias en conjunto podrían enriquecer aún más la experiencia de exploración literaria en línea en el aula.

Análisis de los Resultados del Grupo Focal

El presente análisis detalla las observaciones realizadas a través del grupo focal en la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga. Este instrumento propone evaluar exhaustivamente el impacto de las estrategias de gamificación en el hábito lector de un grupo de 36 estudiantes de décimo grado

El grupo focal dividido en tres sesiones, con doce participantes por grupo, y una duración de tres horas por cada sesión. Durante estos encuentros, se exploraron diversas experiencias y percepciones en relación con las actividades gamificadas centradas en la lectura. Este análisis se enfocará en categorías fundamentales emergentes del grupo focal, tales como la receptividad de los estudiantes hacia la gamificación, la influencia de estas estrategias en el hábito lector, los cambios en la motivación y el compromiso, el desarrollo de habilidades lectoras, la actitud frente a la lectura, y las sugerencias y mejoras propuestas por los participantes.

Este enfoque permitirá comprender de manera más detallada cómo la gamificación impacta en la formación de lectores de hábitos en el contexto específico de los estudiantes de décimo grado, brindando resultados valiosos para la mejora continua de las estrategias educativas. En el que los participantes en el grupo focal expresaron una receptividad positiva hacia las actividades gamificadas relacionadas con la lectura, destacando su capacidad para motivar la lectura, mejorar los hábitos lectores y facilitar el acceso a la lectura a través de medios digitales.

- En cuanto a la influencia en el hábito lector, los estudiantes señalan que las estrategias de gamificación han tenido un impacto positivo al motivarles a leer de manera divertida, incluso en cualquier lugar mediante la biblioteca digital. Además, reconocen la eficacia de la lectura digital como una herramienta que contribuye al hábito de lector diario
- El compromiso con la lectura también ha experimentado mejoras según los participantes, quienes afirman sentirse más comprometidos en aprender un hábito lector que aplican en todas las materias del colegio. La conexión entre la gamificación y la mejora en el hábito lector es evidente para ellos
- En cuanto al desarrollo de habilidades, los estudiantes resaltan que han mejorado sus habilidades lectoras mediante el acceso a plataformas digitales como la biblioteca digital, revistas digitales, libros y juegos educativos. La integración de tecnología en la lectura se percibe como una forma efectiva de fortalecer estas habilidades.
- La actitud frente a la lectura ha experimentado un cambio positivo, influenciada por la gamificación y la tecnología. Los estudiantes se sienten más motivados, comprometidos y divierten al leer, considerando estas herramientas como significativas para su experiencia educativa y de entretenimiento.
- En cuanto a sugerencias y mejoras, los participantes proponen la expansión de las estrategias de gamificación a otras asignaturas para motivar diferentes tipos de lecturas. Además, solicitan más recursos tecnológicos, como tabletas y computadoras, para hacer la lectura aún más atractiva y efectiva.

En los comentarios finales, se agradece a los participantes y se destaca la importancia de sus opiniones en la evaluación del impacto de las estrategias de gamificación en el fortalecimiento del hábito lector. Esto refuerza la participación activa de los estudiantes en el proceso de mejora continua. Se proporciona una visión positiva sobre la influencia de la gamificación en el hábito lector de los estudiantes de décimo grado, subrayando la importancia de la tecnología y sugiriendo mejoras para optimizar aún más estas estrategias.

Para finalizar, se implementan los grupos focales los cuales evalúan el impacto que genera la investigación en el que se analizan las percepciones, experiencias y opiniones de los estudiantes en relación al uso de la gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito lector en los estudiantes de grado décimo.

Desarrollo y Discusión Organización y Estructuración de los Datos

Respecto a los resultados obtenidos, podemos definir y discutir lo expresado por Flores y Fernández (2017), quienes afirmaron que la gamificación se puede definir como el uso de elementos, mecánicas y métodos de diseño de juegos los cuales mejoran la experiencia, el compromiso y el disfrute del usuario, por su parte, Estrada Rivera (2021) encontró que implementar la gamificación como estrategia pedagógica crea aventuras lúdicas, mejora el aprendizaje, aumenta la motivación para aprender, desarrolla la imaginación, genera altos niveles de motivación y trabajo colaborativo, además de que mejora la concentración y aumentará competitividad entre los estudiantes.

El planteamiento de los autores ratifica en el trabajo realizado que el desarrollo de una actividad requiere un mayor nivel de competencia, en este caso el hábito de la lectura. Por lo tanto, el uso de la gamificación en un ambiente apropiado resulta en la creación de participación y compromiso tanto de los docentes como de los educandos involucrados en esa actividad dinámica. Esto resulta en un entorno agradable que favorece la concentración y atención en las actividades lectoras. Además, fortalecerá los diversos conocimientos adquiridos y mejorará los hábitos lectores de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga Atlántico.

Por otro lado, autores como Díaz (2020), menciona aspectos claves para alcanzar los objetivos en el estudio. Determinar cómo los bajos niveles de lectura en estudiantes de secun-

daría contribuyen a los problemas de escritura y ortografía. Hecho que se relaciona con los resultados obtenidos, los cuales se pudieron dar gracias a la manera en que fue diseñada la metodología de la investigación, en el cual se establece que los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga Atlántico les gusta leer siendo un 69.4 %, no obstante, las lecturas que realizan no son tan frecuentes como se menciona en el gráfico 2 en el que se estipula que los estudiantes 30.6 % lee una o dos veces por semana, mientras que el 33.3 % leen una vez al mes, otro 13.9 % de estudiantes lee alguna vez al año, dejando solo el 19.45 % de los estudiantes encuestados que lee casi a diario por lo que el hábito lector es muy poco por parte de los estudiantes.

También es importante señalar que lograr estos resultados se puede comparar con el hecho de que el diseño basado en los objetivos a alcanzar y la exploración del contexto, aspectos fundamentales para lograr los resultados esperados. Esta situación permitió corregir los errores y encontrar el momento adecuado para la implementación del proyecto de gamificación.

Conclusiones

Al finalizar el estudio investigativo, se evaluaron objetivos específicos y se implementaron actividades de sugerencias pedagógicas lúdicas relacionadas con la gamificación para el fortalecimiento del hábito lector de los estudiantes de décimo grado del Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga. Se determinan las siguientes conclusiones:

El análisis de la formación cualificada en el ámbito de la educación y las investigaciones científicas realizadas sobre este tema permitieron revelar la enorme importancia de la gamificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del hábito lector y el desarrollo de habilidades en la formación integral de los estudiantes, mejorando así el rendimiento académico y adquiriendo nuevos conocimientos en el corto y medio plazo.

Mediante el uso de la herramienta de recolección de información pudimos identificar deficiencias significativas y graves dificultades en el proceso de hábitos lectores de los estudiantes de 10 grado de la Institución Educativa Técnica Comercial Sabanalarga. En tal sentido, se pudo evidenciar que más de la mitad de los estudiantes siendo estos el 69.4% les gusta leer según se evidencia en la gráfica 1, no obstante, cuando se les preguntan con qué frecuencia lo

hacen solo el 19.4% de los estudiantes encuestados afirman que diariamente, mientras que el 33.3% de los estudiantes afirman que alguna vez al mes como se evidencia en la gráfica 2, esto significa que al menos, más la mitad de estos estudiantes no cumplen con los hábitos mínimos de lectura exigidos para el grado que cursan.

Con base en los resultados de la encuesta centrada en los estudiantes y el aporte de las investigaciones sugeridas, se pudo desarrollar una estrategia de enseñanza a través de la gamificación relacionada con los hábitos de lectura, permitiendo un aprendizaje que motive a los estudiantes a desarrollar el hábito lector con el tiempo. Entre las estrategias pedagógicas, se establece el uso de plataformas digitales como Classroom, Katoot, Quizzis, entre otras. Estas herramientas, además de ofrecer flexibilidad para la dinamización de la práctica lectora, proporciona en el docente salir de lo tradicional a lo convencional en el que se puede innovar utilizando y aplicando estas plataformas digitales en el aula de clase, ya que, como punto de partida fue tocado durante la encuesta, los estudiantes manifestaron que el 13,9 % han utilizado libros digitales y que además, el 50 % de estudiantes ha utilizado medios digitales y físicos siendo un total de 63,9 % de los estudiantes según lo muestra la gráfica 12 y que a su vez el 100 % utiliza las redes sociales para realizar lecturas según su preferencia literaria como lo demuestra la gráfica 6 en el que se establecen los tipos de lecturas que realizan los estudiantes en redes sociales.

Por ello, como docentes involucrados del mismo sugerimos un mayor dinamismo en el ejercicio de las plataformas digitales como estrategia de gamificación y siendo punto clave para desarrollar el hábito lector en los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga.

Se recomendó una serie de actividades recreativas basadas en tecnología incluidas en la propuesta pedagógica: *la Gamificación como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito lector*, porque fortalece las habilidades lectoras de los estudiantes de grado 10 de la I.E Técnico Comercial de Sabanalarga. Las pruebas utilizadas en una variedad de temas tienen resultados positivos al aumentar la motivación, aumentar el compromiso y reforzar el conocimiento y el aprendizaje, que son necesarios para desarrollar la empatía por el hábito lector.

Se desarrolló una biblioteca digital por medio de actividades didácticas, motivadoras y divertidas, a través de juegos en Kahoot y quizziz haciendo hincapié a la Gamificación como método de aprendizaje para el fortalecimiento del hábito lector de los estudiantes, los cuales hoy en día son nativos digitales, enfatizando las Tics como herramientas necesarias en clase para mejorar el hábito de la lectura, todo ello enfocado en la unión de gamificación, fortalecimiento y hábito lector que demostró ser una estrategia eficaz para mejorar el ámbito Educativo actual.

Como punto final, se ha evidenciado que es fundamental y relevante que todos los actores del entorno educativo sumen esfuerzos para mejorar el hábito lector de los estudiantes. Esto se logra a través del uso de plataformas digitales relacionadas con el proceso de gamificación como estrategia de aprendizaje, combinando el trabajo de los docentes y la participación activa de la familia. De hecho, Alarcón y Guzmán (2016) afirman que la formación en creatividad requiere que las escuelas repiensen sus espacios para integrar nuevas formas en las que los estudiantes puedan aprender en ambientes amigables, emocionales, dinámicos e interactivos, indicando que tales ambientes sí existen.

Recomendaciones

Se recomienda trabajar de forma transversal con técnicas de gamificación para mejorar el hábito lector por parte de los estudiantes, ya que esto permitirá a los docentes integrar otras áreas de conocimiento y conseguir mejores resultados.

La planificación, aplicación y evaluación integral llevada a cabo en este proyecto de innovación educativa ha confirmado una vez más la importancia de la gamificación en la educación en todos los contextos. Esta capacidad se ha visto potenciada mediante la utilización de plataformas como Classroom, Kahoot, Quizziz, entre otras, al introducir el juego para mejorar los hábitos de lectura y la productividad de los estudiantes. Sin embargo, para mejorar aún más la aplicación de este estudio, se deben considerar algunas recomendaciones:

Desarrollar más actividades gamificadas y dedica más tiempo a integrar actividades recreativas en los procesos de hábitos lectores para obtener mejores resultados por parte de los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Comercial de Sabanalarga.

- Aunque se ha demostrado que la aplicación de este proyecto mejora positivamente el hábito lector de los estudiantes, se recomienda que se realice procesos de gamificación de forma virtual para que los estudiantes puedan comprobar la exactitud de sus respuestas sin ayuda.
- Reconocemos que la gamificación es una estrategia de enseñanza muy útil tanto para profesores como para estudiantes. La gamificación demuestra ser una forma más relevante y divertida de aprender, además permite a los docentes realizar una evaluación integral permanente del proceso y al mismo tiempo brindar retroalimentación.
- Para utilizar herramientas de gamificación solo necesita un dispositivo móvil con conexión a internet o equipo tecnológico disponible. No es necesario descargar una aplicación. Los profesores también pueden realizar actividades innovadoras y crear dichos vínculos si lo desean.
- La gamificación como técnica de aprendizaje aporta diversión a los estudiantes, ya que pueden aprender mientras juegan. Se trata de un logro de acercamiento con la literatura, en la medida en que se reconoce el hábito de la lectura como una actividad lúdica, más que como una exigencia escolar.

Involucrar a la familia como eje fundamental en el desarrollo del proceso de gamificación puede generar beneficios a los estudiantes desde casa, y aquí se necesita la cooperación de los padres. Del mismo modo, la sensación de estar juntos y apoyados les da a los niños una sensación adicional de seguridad y confianza, motivándolos a desempeñarse bien en diversas pruebas.

Referencias

- Andrade, J., L. Bonilla, L. & Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7(12) 134-149.
- Díaz, L. (2021). *La gamificación como mediación en el fortalecimiento de la comprensión lectora y la escritura en estudiantes de básica secundaria*. [Tesis de Maestría - Universidad de Santander].

- Dong, Y. (2020). The effect of traditional bullying-victimization on behaviour cyberbullying among college students: Based on the structural equation mode. *Revista de psicología social*, 2(5), 175-199.
- Estrada, J. (2021). *La gamificación como estrategia pedagógica para el mejoramiento de las habilidades lectoras en estudiantes de tercer grado*. [Tesis de Maestría - Universidad de Santander].
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying:. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*,11(2) 233- 254.
- Gutiérrez, L. y Mogollón, L. (2015). Acoso en las redes sociales en los jóvenes adultos de la ciudad de Bucaramanga.[Tesis de pregrado - Universidad Cooperativa de Colombia].
- Padilla, J. P. (2017). Seguridad y riesgos: Cyberbullying, grooming, sexting. [Tesis de maestría - UOC].
- Sánchez , L., Crespo, G. y Aguilar, R.(2016). Los adolescentes y el ciberacoso. Ayuntamiento de Valencia.
- Toledo Bravo, J., & Segura Gómez, T. (2022). *Los docentes como formadores del hábito lector*. [Tesis de maestría- PUCE].
- Toribio Valqui, L. (2019). *Influencias del recurso didáctico digital en la competencia lectora del área de comunicación en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de los Sagrados Corazones Belén, San Isidro, Lima, Perú. 2018*. [Tesis de maestría - Universidad Católica Sedes Sapientiae].
- Torres,Y., Mejia, J. & Reyna, E. (2018). Características del ciberacoso y psicopatología de las víctimas. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 27(3) 188-195.
- Vásquez, S. B., & Caballero, M. J. (2017). Ajuste pcosocial en adolescentes víctimas del cyberbullying. [Tesis de doctorado - Universitat do Valencia].

Habilidades del pensamiento social mediante la resolución de conflictos y la implementación de medios audiovisuales*

Social thinking skills through conflict resolution and the implementation of audiovisual media

Recibido: 23 de enero de 2024

Aceptado: 5 de noviembre de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25540](https://doi.org/10.22517/25393812.25540)

pp. 102-130

Como citar este artículo APA7:

Impatá, D., Parra, M., Herrera, M. y Ángel, E. (2024). Habilidades del pensamiento social mediante la resolución de conflictos y la implementación de medios audiovisuales. *Revista Miradas*, 19(2), 102-130.

 **Diana Marcela Impatá Álvarez****
dimpata2@areandina.edu.co

 **Mariana Parra Osorio*****
mparra59@estudiantes.areandina.edu.co

 **María Camila Herrera Vallejo******
mherrera95@estudiantes.areandina.edu.co

 **Erica Dahyany Ángel Ceballos*******
eangel3@estudiantes.areandina.edu.co

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812

ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Proyecto: Infancias y juventudes: comprensión de sentidos y subjetividades desde territorios socioculturales diversos. Líneas de investigación: Prácticas pedagógicas, formación docente e Innovación.

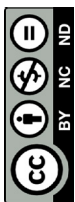
** Licenciada en Pedagogía infantil, Magister en Educación, Doctorante en Formación en Diversidad Universidad de Manizales, docente del programa académico Licenciatura en Educación Infantil Fundación Universitaria del Área Andina sede Pereira.

*** Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Infantil Fundación Universitaria del Área Andina sede Pereira.

**** Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Infantil Fundación Universitaria del Área Andina sede Pereira.

***** Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Infantil Fundación Universitaria del Área Andina sede Pereira.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

La investigación se cimenta en un corte de tipo cualitativo y el método científico es desde la observación para recopilar datos no numéricos; es decir, entrevistas, encuestas, grupos de discusión o técnicas de observación y observación participante.

La pregunta generadora responde a qué habilidades del pensamiento social emergen de una práctica centrada en la resolución de conflictos escolares con apoyo de medios audiovisuales en niños de del grado transición de la Institución Educativa Comunitarios Cerritos; por su parte, el referente teórico conceptual tiene como base la enseñanza de la resolución de conflictos desde Robbins y Coulter, 2007; Casamayor, 1998, las habilidades del pensamiento social desarrolladas en el marco de las ciencias sociales Pipkin (2009), la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales desde Casas (2005), educar para la ciudadanía y la democracia según Paggès (2009); escenarios virtuales y medios tecnológicos pensados para modalidades educativas según Cabrero, 2009 y Romero, 2007.

Los resultados se analizan en tres momentos, en el primero se realiza un diagnóstico inicial con el grupo para determinar las dificultades en las habilidades de pensamiento social, en el segundo se planea y ejecuta una secuencia didáctica desde el ABP en búsqueda de las habilidades de pensamiento social que emergen desde los conflictos escolares, en el tercero se describe y analiza la información recolectada a través de la triangulación de datos emergentes que se agrupan en un eje axial en la categoría de estudio con sus subcategorías y dimensiones.

Con la investigación se aporta a la reflexión acerca de las prácticas educativas y la función que el docente debe cumplir como agente educativo y de formación, de acuerdo con los resultados se estaca que la habilidad de pensamiento social que más emerge en el marco de la investigación es la descripción conforme al análisis de la información recolectada a través de cuestionarios, diarios de campo y la observación de la práctica educativa.

Palabras clave: Aulas en paz, Conflicto escolar, Habilidades sociales, Medios audiovisuales, Pensamiento social

Abstract

The research underlying this article is of a qualitative nature and the scientific method is based on observation to collect non-numerical data; so that interviews, surveys, discussion groups or observation techniques and participant observation were used.

The generating question was formulated as follows: what social thinking skills emerge from a practice focused on the resolution of school conflicts with the support of audiovisual media in children of transition grade (early childhood education) of the Institución Educativa Comunitario Cerritos? Also, the theoretical reference is based on teaching of conflict resolving from the perspective of Robbins and Coulter, 2007; Casamayor, 1998, the social thinking skills developed within the framework of the social sciences of Pipkin (2009), the teaching and learning of social sciences from Casas (2005), the education for citizenship and democracy according to Pagès (2009); and virtual scenarios and technological means designed for educational modalities based on Cabrero, 2009; and Romero, 2007.

The results are analyzed in three moments. Firstly, an initial diagnosis was made with the group to determine the difficulties in social thinking skills. Secondly, the design of a didactic sequence and its implementation from Problem-based learning (PBL) in search of the social thinking skills that emerge from school conflict. Thirdly, the analysis of information was conducted through the triangulation of emerging data, organized into an axial category of analysis along with subcategories and dimensions.

The research study contributes to the reflection on educational practices and the function that teachers must fulfill as an educational and training agent. According to the results, the most relevant finding about social thinking skill is the description based on the analysis of the information collected through questionnaires, field diaries and the observation of educational practice.

Keywords: Peaceful classrooms, School conflict, Social skills, Audiovisual media, Social thinking.

Introducción

Al convivir en la escuela con tanta diversidad, intereses, formas de pensar, opiniones, necesidades, dialectos, capacidades físicas, etnia, religión, identidad sexual, ingresos, genera a diario situaciones conflictivas que pueden derivar en violencia si no se abordan adecuadamente desde la educación en y para la ciudadanía. Una vez revisada la problemática y después de hacer un rastreo teórico-conceptual, se vislumbran como hallazgos preliminares algunos aspectos relevantes que centran su interés en el desarrollo de una apuesta investigativa que permita resolver esos fenómenos sociales adheridos al aula de clase.

En primer lugar, se observa que en el aula de clase no se generan espacios de diálogo y reflexión para abordar la resolución de conflictos escolares, lo cual constituye una problemática frecuente; en este sentido, el diálogo es la forma más efectiva para alcanzar acuerdos entre las diferentes partes involucradas; por ello, es fundamental que los docentes faciliten un espacio en el aula donde los estudiantes puedan expresar y socializar sus situaciones, con el fin de evitar que los conflictos escalen a problemas más difíciles de resolver.

En segundo lugar, se evidencia que la educación tradicional carece de estrategias adecuadas para la resolución de conflictos en el aula y la convivencia colectiva; también se observa que el profesorado, en su mayoría, aborda los conflictos desde un enfoque punitivo en lugar de promover la reflexión y la armonía. Es importante destacar que el conflicto es un aspecto inevitable en las aulas, y la misión de las escuelas es formar ciudadanos responsables, tolerantes y conscientes de que los conflictos pueden solucionarse y transformarse mediante estrategias como la negociación, la toma de decisiones conjunta, las asambleas de clase y otros mecanismos de apoyo; finalmente, también se observa una falta de reconocimiento y comprensión de las particularidades de cada situación de conflicto, lo que limita la creación de espacios de debate para su resolución.

Planteamiento del Problema

Actualmente, en las instituciones educativas se han venido desarrollando estrategias de interés relacionadas con el conflicto escolar, por lo que es de suma importancia contar con herramientas para enfrentar las disputas que se dan en el aula, el cual, se constituye como un lugar donde se relacionan una gran cantidad de estudiantes, docentes y directivos; por ello,

es esencial que los docentes conozcan las principales estrategias para resolver conflictos y aprovechar estas situaciones para desarrollar el diálogo y la comunicación asertiva entre los estudiantes; en este sentido, se entiende que los conflictos son procesos naturales que forman parte de la vida cotidiana, pero si se afrontan de la manera adecuada, sin violencia, a través del diálogo y el respeto, se puede evitar llegar a consecuencias que tengan resultados que perjudiquen física, moral o psicológicamente a los estudiantes.

Hablar del conflicto escolar es fundamental porque genera posibilidades de aprendizaje como el autoconocimiento, el reconocimiento de las emociones ajenas y mejora las relaciones interpersonales de este modo, el profesorado debe estar en la capacidad de generar espacios de discusión acerca del conflicto en el aula, sus características y cómo enfrentarlos.

En este contexto, hoy en día se reconoce que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desempeñan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se implementan en la escuela como herramientas y propuestas pedagógicas; a integrarse en el aula, las TIC permiten un aprendizaje más significativo, participativo e interactivo, facilitando el trabajo colaborativo y enriqueciendo la experiencia educativa, además, representan un recurso didáctico innovador que no solo motiva el interés de los estudiantes, sino que también contribuye a fortalecer su autonomía y capacidad de toma de decisiones.

El uso de estas herramientas permite crear ambientes de aprendizaje flexibles, dinámicos y lúdicos, que se ajustan mejor al contexto y a la realidad actual de los estudiantes; al emplear un lenguaje más cercano a sus formas de aprender, del mismo modo, permiten a los estudiantes conectar el conocimiento académico con su entorno y sus experiencias diarias, favoreciendo así un aprendizaje más profundo y relevante, este enfoque, centrado en el estudiante, les brinda la oportunidad de explorar, construir conocimiento de forma activa y desarrollar habilidades esenciales para su desarrollo integral en una sociedad cada vez más digitalizada

Por lo anterior, es fundamental desarrollar un proyecto pedagógico en la Institución Educativa Comunitarios Cerritos que involucre a toda la comunidad educativa y fomente una formación en valores, enfocada en transformar los conflictos escolares; este proyecto, alineado con los objetivos específicos, busca fortalecer en los estudiantes la capacidad de reflexión,

la comunicación asertiva y la participación democrática, a través de actividades y estrategias planificadas, se pretende que los estudiantes tomen conciencia tanto de la convivencia actual como de la que podrían construir, en un ambiente basado en el respeto, la tolerancia, la empatía, el amor y la solidaridad.

Al implementar este proyecto, se aspira no solo a mejorar la dinámica escolar, sino a establecer un modelo de convivencia que inspire una comunidad educativa más cohesionada, consciente y comprometida en la construcción de una cultura de paz.

Frente a esto, es importante destacar la investigación de Pérez y Galiana (2015) denominada *Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria*, según ellos los padres consideraron en un 86,1 % oportuno en iniciar el trabajo preventivo desde el primer ciclo de primaria, con intención de informar que a medio o largo plazo los niños puedan reducir riesgos en la forma de acoso escolar o rupturas en la socialización naturalizada con los procesos de aprendizaje formal. Teniendo en cuenta a estos dos autores es importante reconocer que, para combatir el conflicto escolar, se necesita formar personas autónomas, capaces de tomar cualquier decisión, inculcar valores, para que los estudiantes sepan enfrentarse de la manera correcta a situaciones donde no haya una buena convivencia escolar, esto permitirá que el estudiante actúe de manera responsable, evitando las dificultades en la comunidad escolar.

Por otra parte, es importante destacar la investigación de Barba y Zárata (2023), titulada *El papel de los docentes en la adolescencia: una aproximación interdisciplinaria al conflicto escolar utilizando la teoría de juegos*. Según estos autores, el estudio demuestra que el nivel de inteligencia emocional del docente y su capacidad para analizar la información disponible sobre los estudiantes involucrados en un conflicto son elementos clave para gestionarlo con éxito en el aula; si el docente actúa únicamente como espectador, independientemente de su nivel de inteligencia emocional, esto puede afectar negativamente su credibilidad y socavar el ambiente de seguridad necesario para el aprendizaje en el aula.

De acuerdo con esto, resulta esencial que los docentes comprendan la realidad emocional y social de sus estudiantes, reconozcan sus emociones y personalidad, y desarrollen habilidades para ser buenos orientadores, al hacerlo, pueden crear espacios de confianza y seguridad donde se promueva el diálogo y se valoren todas las opiniones, lo que contribuirá a un ambiente saludable y propicio para el aprendizaje.

Entre las estrategias pedagógicas que los docentes pueden utilizar, destacan la mediación, donde el profesor actúa como facilitador para que los estudiantes encuentren soluciones consensuadas; los círculos de paz, que fomentan el diálogo abierto y la comprensión mutua; y la implementación de asambleas de clase, donde los estudiantes pueden expresar sus inquietudes y colaborar en la toma de decisiones; también es útil el uso de técnicas de retroalimentación constructiva, que no solo ayudan a resolver conflictos, sino que enseñan a los estudiantes a reflexionar sobre sus acciones y a aprender de ellas, estas estrategias fortalecen el rol activo del docente y promueven un entorno de convivencia respetuosa y aprendizaje integral.

De este modo, es importante destacar la investigación de Cordero (2015) denominada *La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: Un apoyo a la gestión educativa*, según ella de acuerdo con la información de las observaciones directas empleadas en los diferentes espacios y ambientes de la Institución y de las entrevistas semiestructuradas, aplicadas a docentes y directivos docentes se dan unos hallazgos y resultados obtenidos, los cuales tienen que ver con la convivencia, la gestión directiva, académica y de la comunidad, al igual con la resiliencia.

Teniendo en cuenta esta autora es importante reconocer que los directivos, docentes, orientadora escolar, asumen la convivencia como la interacción con el otro, donde se aceptan la diversidad de los demás y las relaciones interpersonales, es fundamental convivir en un ambiente de respeto, donde se acepten las diferencias, donde haya tolerancia, empatía y solidaridad entre estudiantes, docentes y padres.

Cabe considerar, la investigación de Impatá y Bedoya (2015) denominada *Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula con estudiantes del grado tercero del liceo la gran aventura de Pereira*, según ellas el análisis y los hallazgos encontrados en la práctica educativa aplicada, se evidencia que a pesar de la ejecución de actividades que fueron planeadas para el desarrollo de habilidades del pensamiento social, solo la habilidad de descripción fue la predominante encontrada dentro del trabajo realizado por docentes y estudiantes, por lo cual resulta necesario buscar estrategias que lleven a potenciar las demás habilidades mencionadas. Teniendo en cuenta estas autoras es importante reconocer que las habilidades del pensamiento social es una gran ayuda en el aula de clase, porque si se enseña a describir, explicar, interpretar y argumentar, serán estu-

diantes muy participativos, realizarán debates y harán conocer sus propias opiniones sobre el conflicto escolar, por eso los docentes deben llevar a clase contenidos de interés y con sentido para los estudiantes, donde ellos puedan razonar y preguntar sobre situaciones sociales que puedan vivir día a día.

Ahora bien, según Bedoya y Fernández (2019), en su investigación denominada *Concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de transición de una institución educativa pública rural del municipio de Dosquebradas*, las concepciones de conflicto identificadas antes de la práctica se relacionan con peleas definidas como agresión física, por otra parte la concepción de conflicto es relacionada como algo positivo, las cuales se presentan en un contexto local como la vereda y la finca donde sus protagonistas son la familia y los amigos.

Emergen tres tipos de conflicto en el entorno escolar: el intrapersonal, el interpersonal y el familiar, los estudiantes consideran que las formas más efectivas para afrontar y resolver estos conflictos son la cooperación y la mediación, en el caso de la cooperación, los estudiantes buscan resolver el conflicto directamente con la otra persona, sin intervención de terceros, recurriendo a estrategias como las disculpas, la ayuda mutua, el respeto, el diálogo y, en ocasiones, gestos de reconciliación como el abrazo.

- **Conflicto Intrapersonal:** Este tipo de conflicto ocurre dentro de una persona, cuando hay una lucha interna entre diferentes pensamientos, emociones o deseos, es el resultado de la dificultad para tomar decisiones o de la tensión entre valores, creencias o intereses. Según Goleman (1995), el conflicto intrapersonal está relacionado con el control y la inteligencia emocionales, ya que la capacidad de manejar y resolver estos conflictos internos influye directamente en el bienestar personal y en las relaciones interpersonales, Goleman señala que “la clave para resolver los conflictos intrapersonales radica en la conciencia de uno mismo y la autorregulación emocional” (Goleman, 1995, p. 72).
- **Conflicto Interpersonal:** Este tipo de conflicto se da entre dos o más personas, debido a diferencias de opiniones, valores, creencias o intereses; el conflicto interpersonal puede surgir en cualquier ámbito social, incluyendo el aula, el hogar o el lugar de trabajo; según Fisher y Ury (1981), el conflicto interpersonal puede ser resuelto a través de la negociación y la mediación, lo que permite a las partes

involucradas llegar a acuerdos mutuamente satisfactorios. Ellos afirman que “la negociación de principios, que se basa en intereses y no en posiciones, es una de las maneras más efectivas de resolver los conflictos entre las personas” (Fisher & Ury, 1981, p. 20).

- **Conflicto Familiar:** Este conflicto se origina dentro del ámbito familiar, entre miembros de la familia, y puede estar relacionado con diferencias de opiniones, expectativas o roles; según Minuchin (1974), los conflictos familiares surgen cuando las relaciones dentro del hogar se ven afectadas por normas, jerarquías o patrones de comunicación disfuncionales, Minuchin señala que “el conflicto dentro de las familias a menudo refleja la falta de comunicación o una jerarquía poco clara, lo que hace necesario un enfoque terapéutico que permita restablecer la armonía familiar” (Minuchin, 1974, p. 46).

Es importante reconocer, siguiendo a los autores, que el conflicto no es necesariamente negativo. Puede ofrecer una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento cuando se expresa y se debate de manera constructiva; al socializar pacíficamente, disculparse y colaborar, los estudiantes pueden transformar el conflicto en una experiencia positiva y enriquecedora, promoviendo soluciones que dejen las relaciones en buenos términos y fortalezcan la convivencia

Finalmente, de acuerdo con la investigación de Chadid y López (2012), titulada *Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes en colegios públicos de Barranquilla y Girón (departamento de Santander) para intervenir los problemas de violencia escolar*, tanto la naturaleza de los conflictos escolares como el papel de la escuela como escenario pedagógico resultan elementos clave para abordar el conflicto o la violencia escolar, estas autoras subrayan que los docentes, su formación y sus prácticas pedagógicas son determinantes en la intervención de los conflictos en el entorno educativo.

Considerando estos aportes, es importante que los docentes desarrollen estrategias pedagógicas efectivas para enfrentar los conflictos en el aula, ya que es fundamental que las instituciones educativas no ignoren el conflicto ni sus manifestaciones —como disputas, discusiones, diálogos o puntos de vista divergentes—, sino que intervengan proactivamente, protegiendo siempre la integridad física, moral y psicológica de los estudiantes.

De este modo, el fortalecimiento de estrategias pedagógicas para manejar el conflicto no solo promueve un ambiente seguro y respetuoso, sino que también contribuye a la formación de estudiantes que valoren la convivencia y el respeto mutuo, pilares fundamentales para una educación integral y de calidad.

Por lo anterior se establece la siguiente pregunta de investigación
¿Qué habilidades del pensamiento social emergen de una práctica centrada en la resolución de conflictos escolares con apoyo de medios audiovisuales en niños y niñas de transición?

Objetivo general

- Analizar las habilidades del pensamiento social que desarrollan los niños y niñas del grado transición en la Institución Educativa Comunitarios Cerritos de Pereira mediante una práctica pedagógica centrada en el conflicto escolar y el uso de medios audiovisuales

Objetivos específicos

- Elaborar una secuencia didáctica desde las ciencias sociales utilizando el aprendizaje basado en problemas para identificar habilidades sociales relacionadas con el conflicto escolar.
- Describir las categorías textuales que surgen en una práctica pedagógica guiada sobre el conflicto en el aula, enfocándose en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes.
- Identificar el impacto de la propuesta pedagógica en el fortalecimiento del proceso investigativo, centrándose en las habilidades de pensamiento social y la resolución de conflictos escolares a través de medios audiovisuales.

Referente teórico conceptual

En este apartado se relacionan los referentes teóricos que respaldan la investigación sobre las habilidades del pensamiento social que alcanzan los niños y niñas mediante la resolución de conflictos y la implementación de medios audiovisuales

1. Conflicto escolar

Para Robbins / Coulter (2010) la resolución de conflictos son aquellas diferencias incompatibles percibidas que dan como resultados interferencias u oposición, “los conflictos son hechos naturales del trato entre las personas en las organizaciones y no pueden ni deben ser eliminados”, dicho significado es la afirmación de algunas formas por las que se da el conflicto siendo es la más común y por la que más se dan estos, además como se había dicho anteriormente no es vivir sin ellos, sino, aprender a vivir con ellos.

Según Casamayor (1998) “Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, con los del grupo o con los de quien detenta la autoridad legítima”. A esto, se suma Palomino y Dagua paz (2019) con relación a la relevancia de la convivencia escolar y los desafíos que este conlleva en términos de una educación democrática desde la ciudadanía. Por esta razón, la gestión del conflicto escolar es un aspecto crucial para mantener un ambiente educativo saludable y propicio para el aprendizaje, esto no solo resuelve problemas inmediatos, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales importantes para la vida, la promoción de un ambiente escolar positivo y el enfoque proactivo en la resolución de conflictos son esenciales para crear comunidades educativas saludables.

2. Pensamiento social

Pipkin (2009) además, insiste en que las habilidades del pensamiento social se deben desarrollar precisamente en el marco de las ciencias sociales, pues son ellas las que estructuran espacios de reflexión sobre el orden social, los índices de desarrollo humano, la distribución de las riquezas, la democracia, entre otros tópicos complejos que requieren una mirada que trascienda la mera especulación.

Afirma que uno de los principales fines de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación en los docentes y estudiantes con pensamiento social, pues dicho pensamiento al ser integrado de manera transversal en los planes de estudio, en los contenidos curriculares y en los proyectos de investigación, promueve procesos de transformación que abarcan tanto las prácticas educativas como las maneras de concebir e interpretar los fenómenos sociales a los que todo individuo está expuesto por el simple hecho de estar inmerso en una sociedad como ente activo de la misma.

Así pues, el pensamiento social se refiere a la capacidad de entender, interpretar y responder a situaciones sociales de manera efectiva; en el contexto escolar, el desarrollo del pensamiento social es esencial para que los estudiantes naveguen con éxito las interacciones sociales, construyan relaciones saludables y participen de manera positiva en su entorno.

3. Medios audiovisuales

Discutir en este momento acerca de la propuesta de escenarios virtuales y medios tecnológicos los cuales están en su mayoría pensados para modalidades educativas, nos lleva a hablar de Cabero (2001) y Romero (2007) quienes sostienen que las nuevas tecnologías dentro de los procesos de enseñanza son elementos que, al ser incluidos dentro de los currículos escolares, en palabras de Pons y Cortes (2007) fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento social facilitando y estimulando la intervención mediada por la realidad y la capacitación e interpretación de la información.

Los medios audiovisuales desempeñan un papel crucial en el ámbito educativo y pueden tener diversas implicaciones en el aula de clases. En este sentido, los medios audiovisuales, como videos, animaciones y presentaciones multimedia, pueden proporcionar representaciones visuales y auditivas de conceptos, lo que facilita la comprensión de temas complejos para los estudiantes; de ahí que, la integración de medios audiovisuales puede fomentar la participación activa de los estudiantes, las discusiones, actividades y tareas basadas en medios pueden hacer que los alumnos se involucren más en el proceso de aprendizaje.

4. Enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales implican “la adquisición de conceptos, estructuras e instrumentos que le permitan situarse en el complejo mundo de la información, del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Significa aprender a aprender” Casas, (2005). Pagés (2009) afirman que, entre las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la construcción de la identidad nacional ha ocupado un lugar muy importante durante mucho tiempo en prácticamente todos los países del mundo donde enseñan las disciplinas sociales, de esta manera es necesario educar para la ciudadanía y la democracia.

En este orden de ideas, la enseñanza de las ciencias sociales es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les proporciona una comprensión profunda de

la sociedad, la historia, la cultura y las interacciones humanas de modo que, la enseñanza de las ciencias sociales no solo proporciona conocimientos históricos y culturales, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades sociales para la ciudadanía activa y la participación informada en la sociedad que, al adoptar enfoques innovadores y contextuales, los docentes pueden hacer que el estudio de las ciencias sociales sea significativo y relevante para los niños y niñas.

Metodología

Este estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo y, para abordar la comprensión profunda de las experiencias de los participantes y las dinámicas contextuales, se ha adoptado un enfoque metodológico basado en la fenomenología. Este enfoque permite captar las percepciones y vivencias individuales de los sujetos de estudio, facilitando una aproximación detallada a sus experiencias en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el desarrollo del pensamiento social en la infancia, además, el estudio incorpora elementos del enfoque de estudio de caso, con el objetivo de analizar el fenómeno en un contexto específico y generar hallazgos relevantes y transferibles.

Para fortalecer la validez y la credibilidad de los resultados, se implementa un proceso de triangulación de datos que incluye entrevistas, observaciones y análisis de documentos, esta triangulación permite contrastar diversas fuentes, enriqueciendo la interpretación de los hallazgos y proporcionando una perspectiva amplia y robusta que minimiza sesgos y aumenta la consistencia en el análisis de los datos.

El análisis de los datos se ha estructurado siguiendo un enfoque de análisis temático, el cual permite identificar patrones y significados recurrentes que emergen del conjunto de datos; este proceso resulta fundamental para profundizar en la comprensión de cómo el ABP y el pensamiento social en la infancia se manifiestan y evolucionan en el contexto estudiado; al utilizar una estructura metodológica sólida para la interpretación de los significados, el análisis asegura la coherencia con los objetivos del estudio, garantizando que los hallazgos sean válidos, relevantes y estén vinculados directamente al fenómeno investigado.

Esta investigación se ubica en un enfoque metodológico de corte cualitativo, de ahí que, Taylor y Bogdan (1986: 20) consideren en un sentido amplio la investigación cualitativa

como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”. Así mismo, Corbin, J. y Strauss, A. L. (2012) asumen que la investigación cualitativa es el método científico de observación para recopilar datos no numéricos; es decir, entrevistas, encuestas, grupos de discusión o técnicas de observación y observación participante, por lo que, la investigación cualitativa recoge los discursos completos de las personas para proceder luego a su interpretación, analizando las relaciones de significado que se producen en determinada cultura o ideología. Es usada principalmente en las ciencias sociales, pero también se ha empezado a emplear en el campo educativo de manera significativa.

Así, la investigación pretende identificar características del entorno educativo y social, para analizar el manejo del conflicto en el aula, y se pueda de manera adecuada utilizar estrategias y apoyo de medios audiovisuales. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación cuenta con unas fases metodológicas las cuales se dividen en 3 momentos que se mencionan a continuación:

1. Caracterización de la población

El campo de práctica contemplado para este proyecto de investigación es la Institución Educativa Comunitarios Cerritos sede primaria, ubicada en el kilómetro 14 Vía Cerritos Pereira, Risaralda. La institución educativa Comunitario Cerritos es un colegio de carácter público, ofrece una educación de alta calidad y tiene como propósito fomentar en los estudiantes un espíritu investigador, crítico, ambiental, emprendedor y ético que responda a un mejoramiento de su contexto social y cultural a partir de su realidad e ideales, basada en un modelo pedagógico humanista que motive al estudiante para ser un mejor ciudadano.

La práctica es desarrollada con niños y niñas de los grados jardín y transición, tienen edades comprendidas entre 4 y 6 años los cuales están en un proceso de desarrollo cognitivo y físico que permite el abordaje de temáticas de convivencia inicial que son resignificadas desde los espacios colectivos.

2. Diseño de la secuencia didáctica y recolección de datos

Para este momento se diseña una secuencia didáctica en el marco de las ciencias sociales que se refiere a la comprensión del mundo social a partir del aprendizaje de prácticas investigati-

vas con el fin de promover aportes al mejoramiento del conocimiento y la comprensión de la realidad por parte de los estudiantes.

Se ha implementado el modelo aprendizaje basado en problemas ABP que permite que los estudiantes actúen de forma autónoma, aunque guiados por el profesor, donde deban encontrar respuestas a cuestionamientos o problemas, de tal manera que ellos mismos tengan que buscar, analizar, integrar y aplicar conocimientos relacionados. La secuencia didáctica consta de 10 sesiones, que se desarrollan una vez por semana; de este modo hay una jornada de sensibilización y caracterización de la población descrita anteriormente, una jornada de diagnóstico, 8 sesiones de trabajo pedagógico desde el tema de conflicto escolar en la que se busca establecer las habilidades del pensamiento social que emergen, luego, una jornada de evaluación y finalmente, una jornada de divulgación.

Estas sesiones de trabajo cuentan con los momentos mínimos propios de una práctica docente que busca el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas; el momento de “*inicio*” en el que se establecen las rutinas, la asamblea para la indagación de saberes previos, los acuerdos de convivencia y encuadre de la clase, luego, se da el momento de “*desarrollo*” en el cual se ejecutan las actividades y estrategias planeadas y revisadas por el docente investigador principal y que están articuladas, para este caso, con las ciencias sociales, sus disciplinas y ejes, la convivencia escolar, los lineamientos escolares de las Ciencias Sociales y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA de esta misma ciencia. Así mismo, es importante destacar que, se hace un abordaje de la metodología de aprendizaje basado en problemas ABP y se transversalizan los referentes técnicos de la educación infantil: El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Finalmente, se da el momento de “*socialización y cierre*”, en este, se hace una evaluación general de la jornada, se contrastan las hipótesis iniciales y se concluye con la solución al conflicto escolar presentado en el momento de inicio. En este punto se establece para esa jornada, cuál es la habilidad del pensamiento social que emerge de acuerdo con las interacciones sociales generadas en el desarrollo de la sesión.

Además de esto, se permite la comprensión de fenómenos al interior de las aulas por parte de los docentes practicantes quienes llevan el hilo no sólo pedagógico sino investigativo en el proceso de construcción de pensamiento social y apropiación del conocien-

to, fortaleciendo así la praxis educativa y respondiendo a dos de los objetivos de desarrollo sostenible ODS, el 4, Calidad de educación y el 16 paz, justicia e instituciones sólidas.

3. Análisis y descripción de la información recolectada

Para la recolección de la información se establecen como instrumentos, el diario de campo, la secuencia didáctica y la observación participante, los cuales se describen a continuación:

Instrumentos

Diario de campo: El diario de campo es un registro escrito de las observaciones del investigador en el campo que sirve para documentar el proceso de investigación y facilitar el análisis posterior de los datos” Bogdan & Biklen, (2017). A través del diario de campo, y para este caso específico, el docente investigador escribe a tres columnas las situaciones más relevantes que ocurren en la intervención docente en el aula de clase, la primera columna describe la situación pedagógica que le haya llamado la atención por su relevancia y que esté hilada a uno de los referentes técnicos de la educación inicial cargando de significado la aplicación de las bases curriculares para la primera infancia y desde ahí, las habilidades del pensamiento social emergentes en el proceso; en la segunda columna se hace el análisis de habilidades del pensamiento social alcanzadas mediante esa situación descrita a la luz de las bases curriculares de la educación inicial y los referentes técnicos para la educación inicial; y la tercera columna, ubica el eje de las ciencias sociales involucrado en esa situación específica; finalmente, el docente escribe una reflexión autónoma de su praxis pedagógica y de cómo podría transformarla desde las interacciones, la planeación pedagógica, la vinculación de las familias, los procesos de seguimiento al desarrollo y las transiciones, esto, teniendo en cuenta la población con la que se desarrolla la investigación.

Este insumo le permite al docente describir, identificar y analizar las situaciones pedagógicas que se dan en la sala durante el desarrollo de las planeaciones contempladas en la secuencia didáctica. En él, el docente hace una reflexión teórica de su praxis y del alcance de los objetivos que se planean desde una mirada interpretativa. Este instrumento es enriquecido cada semana una vez se ejecuta la planeación diseñada y tiene como finalidad una reflexión sobre la acción para, posteriormente, buscar y analizar las categorías textuales para la interpretación y validación en el alcance de los objetivos de la planeación y de la investigación.

Secuencia didáctica: La secuencia didáctica comprende actividades donde se pretende que el estudiante sea el constructor de su propio aprendizaje valiéndose de lo que ya posee -saberes previos-, como sus capacidades, destrezas y fortalezas siendo constantemente activo en su aprendizaje, no sólo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del profesor, logrando así un aprendizaje significativo Pitluk (2006). En este sentido, se diseña, ejecuta y evalúa una secuencia didáctica de 10 intervenciones de aula en las que las planeaciones de cada sesión son revisadas y ajustadas con anterioridad; dichas planeaciones deben estar enmarcadas en la búsqueda constante de qué habilidades del pensamiento social alcanzan los niños y niñas cuando trabajan en espacios de diálogo y resolución de conflictos que son previamente establecidos por el cuerpo docente.

En el diseño de estas clases, se tiene en cuenta que son articuladas para el desarrollo de una secuencia didáctica, en donde Anna Camps (2003) reconoce esta como “la unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita), que estructura acciones e interacciones relacionadas entre sí, para alcanzar aprendizajes”, lo que comunica la autora es que la incorporación de secuencias didácticas como medios de intervención en los escolares, facilita la integración de las clases con la intención clara de impactar significativamente los estudiantes; de ahí que, su validez y eficacia esta mediada por los aspectos propios de la descripción pedagógica de experiencias y su posterior análisis y reflexión.

Técnica

La observación participante: es una técnica de investigación utilizada en ciencias sociales y antropología, en la que el investigador se involucra activamente en la situación o contexto que está estudiando. Esto implica que el investigador participa en las actividades del grupo o comunidad que está siendo estudiado, y a través de su participación directa, recopila datos y observaciones sobre el comportamiento, las interacciones y las prácticas culturales de los participantes. Taylor y Bogdan (1984), por esta razón, es relevante el papel del investigador como observador para que, desde la inmersión pueda conocer y reconocer las forma de convivir, relacionarse y comunicarse de los niños y niñas, lo que le permite posteriormente hacer un análisis reflexivo de los fenómenos sociales que permean las aulas de clase y que están relacionadas con el conflicto escolar.

El análisis de la información se hace a la luz de las teorías y las categorías textuales pensadas para la investigación, la cuales son divulgadas como elementos de resultados de la investigación propiamente dichos; una vez recolectada la información se hace el análisis de ésta para extraer los hallazgos y los resultados propios de la investigación, comprende tres momentos: el antes, el durante y el después.

Antes: Se desarrolla un diagnóstico inicial con el grupo a trabajar a fin de determinar dificultades en las habilidades de pensamiento social que tienen los niños y niñas. Se realiza una observación participante, para luego ejecutar un diagnóstico inicial para identificar las capacidades y dificultades que tienen los estudiantes con los que se va a desarrollar la práctica y proyecto investigativo, esto es importante porque así se pueden potenciar esas habilidades del pensamiento social.

Durante: Se planea y ejecuta una secuencia didáctica desde el ABP en búsqueda de las habilidades de pensamiento social que emergen desde los conflictos escolares. Es una metodología de aprendizaje eficaz porque orienta a los estudiantes a buscar posibles soluciones sobre una determinada problemática, potencia el trabajo en equipo, desarrolla habilidades y competencias como la colaboración, comunicación y toma de decisiones.

Después: Se describe y analiza la información recolectada a través de la triangulación de datos emergentes que se agrupan en un eje axial en la categoría de estudio con sus subcategorías y dimensiones. Después de la aplicación de la unidad didáctica se realiza un proceso de descripción de la información, se analiza la planeación de la unidad didáctica, después se analiza la información recolectada a través de los diferentes instrumentos que permiten identificar las habilidades de pensamiento social emergentes en todo el proceso, finalmente, se identifican las categorías conceptuales que arrojan los resultados obtenidos del proceso de investigación.

Discusión y Análisis de los Resultados

Para empezar, se analizan las planeaciones incluidas en la secuencia didáctica que son descritas a través de los aspectos que conforman la práctica pedagógica permitiendo comprender la intervención didáctica en su complejidad Zabala (2008). Por esta razón, debe responder a un desarrollo en el que se articulen los momentos didácticos y los espacios con sentido pe-

pedagógico en las que deben tenerse en cuenta los objetivos a alcanzar en la investigación, los contenidos conceptuales (saber), procedimentales (hacer) y actitudinales (ser), el encuadre de la clase, la indagación de saberes previos, el desarrollo de actividades y la socialización/evaluación que se hace mediante la observación participante y la información recolectada en diarios de campo y auto informes docente.

Después, se describe y analiza la información recolectada a través de las reflexiones realizadas que permiten identificar las habilidades del pensamiento social emergentes en todo el proceso de investigación como resultado del abordaje del concepto de conflicto en el aula escolar con la implementación de medios audiovisuales permitiendo validar el cumplimiento del primer objetivo específico.

Seguido de dicha descripción de la información, se pretende alcanzar el cumplimiento de segundo objetivo específico realizando un proceso de análisis a través de la triangulación de los datos identificando así las categorías textuales contenidas en un eje axial que soporta las habilidades sociales en la construcción del conocimiento desde el concepto de conflicto en el aula para sistematizar la experiencia.

Finalmente, se divulgan los resultados y hallazgos encontrados en la investigación desde la pertinencia en la aplicación de la secuencia didáctica admitiendo su estudio para el desarrollo de habilidades del pensamiento social desde el concepto de conflicto escolar, la cual es diseñada, ejecutada, evaluada y validada a la luz de las teorías de las ciencias sociales, el pensamiento social, la mediación de elementos audiovisuales y los referentes técnicos para la primera infancia, estableciendo el impacto alcanzado en la población objeto y otorgando significación y cumplimiento del tercer objetivo específico.

Los resultados son discutidos y analizados mediante los hallazgos de las categorías textuales que responden al Aprendizaje basado en problemas ABP, aulas en paz, pensamiento social, habilidades sociales y conflicto escolar. Los datos son analizados a través de la participación oral de los estudiantes, mediante la observación que se realiza en el marco de la práctica pedagógica y las relaciones de interacción que se establecen entre docentes y estudiantes, esto da como resultado lo siguiente:

Categorías textuales

- Aprendizaje basado en problemas ABP

El aprendizaje basado en problemas centra al estudiante a un proceso de aprendizaje más motivador gracias a ello, se evidencia intercambio de ideas, motivación y colaboración. De esta manera, se desarrollan las reflexiones y análisis encontrados en los instrumentos de práctica pedagógica. Niño 1: *No quiero trabajar con ella porque me haló el cabello* por eso, es importante destacar que inicialmente el trabajo en grupo es complejo por diferentes problemas que se presentan en el aula de clase y decantan en conflictos escolares.

En este sentido, el aprendizaje basado en problemas permite que los niños y niñas resuelvan los conflictos escolares acudiendo a las habilidades del pensamiento social, en las que semanalmente se destacan una o dos de acuerdo con los conflictos presentados. Niño 2: *Estoy aburrido de compartir mis juguetes*, con estos comentarios de los estudiantes, se puede identificar la importancia de realizar estrategias para fortalecer el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la resolución de problemas, del mismo modo, hay que comprender que algunos niños aún están aprendiendo las complejidades de las interacciones sociales y pueden no comprender completamente la importancia del compartir en el contexto de las relaciones, por esta razón, es importante fomentar actividades que requieran cooperación y trabajo en equipo lo que puede ayudar a desarrollar habilidades sociales.

Conflictos Escolares/Aulas en Paz

La resolución de conflictos en el ámbito educativo implica enseñar a los estudiantes y al personal docente a comunicarse de manera efectiva, comprender perspectivas diferentes y encontrar soluciones que beneficien a todas las partes involucradas; tanto la resolución de conflictos como la creación de aulas en paz buscan establecer un entorno educativo positivo donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos académicos, sino también desarrollen habilidades sociales y emocionales que les serán útiles a lo largo de su vida. Estos enfoques contribuyen a cultivar comunidades escolares saludables y promover el bienestar general de los estudiantes. Niño 3: *Paz no hay en mi casa*, es importante observar los comportamientos de los niños y niñas, para identificar la raíz del problema, la mayoría de las ocasiones se da desde casa por sus padres o adultos cuidadores.

La percepción de los niños de que no hay paz en sus hogares puede deberse a diversos factores que afectan el ambiente familiar; algunas razones pueden incluir tensiones familiares, conflictos entre los miembros de la familia, problemas económicos, problemas de comunicación o cualquier otra situación, por este motivo, es importante abordar estas problemáticas para el mejoramiento del bienestar emocional de los niños y fortalecer de este modo las relaciones familiares y escolares que es el tema que nos reúne en esta investigación. Niño 4: “profe, ¿la paz es importante pa’ qué?” los niños diariamente se hacen muchas preguntas y esperan respuestas de los adultos, esto sucede cuando las palabras son nuevas para ellos o las han escuchado, pero no conocen su significado ni su aplicabilidad en escenarios sociales y colectivos, para algunos niños, la paz puede estar relacionada con tener relaciones positivas y afectuosas con sus familiares, amigos y compañeros.

La presencia de personas que los cuidan y aman contribuye a una sensación de tranquilidad. Es importante destacar que la percepción de la paz puede evolucionar a medida que los niños crecen y tienen más experiencias. Los adultos, incluidos padres y educadores, desempeñan un papel fundamental al modelar y enseñar conceptos de paz, así como al proporcionar un entorno que apoye el bienestar emocional de los niños, fomentar la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la valoración de la diversidad también contribuirá a una comprensión más profunda de la paz en la vida de un niño.

Pensamiento Social en la Primera Infancia

El pensamiento social en niños de acuerdo con Benejam y Quinquer (2020) se refiere al desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales que les permiten comprender, interpretar y participar en interacciones sociales de manera efectiva. Estas habilidades son esenciales para construir relaciones saludables, resolver conflictos y navegar con éxito en diversas situaciones sociales. Niño 5: *Mi mamá dice que debemos respetar el pensamiento de los demás*, en los primeros años de vida, los niños comienzan a desarrollar la teoría de la mente, que es la capacidad de comprender que otras personas tienen pensamientos, creencias e intenciones diferentes a las suyas. A medida que se desarrolla esta habilidad, los niños son capaces de tomar perspectiva y entender que las personas pueden tener puntos de vista distintos; en este sentido, los niños desarrollan la capacidad de reconocer, entender y gestionar sus propias emociones, así mismo, aprenden a expresar sus sentimientos de manera adecuada y a regular

sus reacciones emocionales en diferentes situaciones. Niños 6: *Yo comparto con todos mis amiguitos porque los quiero*, el respeto y el amor debe ser fundamental en el aula de clase para que todos los niños puedan tener una buena relación, los niños adquieren conocimientos sobre las normas sociales y culturales a medida que interactúan en diferentes contextos; aprenden sobre comportamientos apropiados y expectativas sociales, sumado a esto, participar en juegos y actividades cooperativas contribuye al desarrollo del pensamiento social, pues en ese escenario, los niños aprenden a trabajar en equipo, compartir y respetar las reglas del juego.

Habilidades Sociales en la Infancia

Las habilidades sociales en la infancia se refieren a la capacidad de los niños para interactuar y comunicarse efectivamente con los demás en diversas situaciones sociales, según Casas, Monserrat. (2005) estas habilidades son esenciales para el desarrollo saludable y el bienestar emocional de los niños. Niño 7: *Yo tengo la habilidad de colorear*. Niño 8: *Me gusta mucho compartir, respetar y hablar con mis compañeros*, la capacidad de entender y compartir los sentimientos de los demás se constituye en un medio por el cual los niños y niñas se muestran empáticos y son capaces de ponerse en el lugar de otras personas y comprender sus emociones incluyendo actitudes verbales y no verbales que permiten a los niños expresar sus pensamientos, necesidades y emociones de manera clara y respetuosa., esto incluye escuchar activamente a los demás debido a que la capacidad para manejar desacuerdos y disputas de manera pacífica y constructiva le apuesta al desarrollo de estrategias para negociar, encontrar soluciones y comprender las perspectivas de los demás.

En el análisis de la información se presentan las habilidades del pensamiento social identificadas en la ejecución de la secuencia didáctica sobre el conflicto en el aula, se describe lo identificado en el aprendizaje de los estudiantes y se describe la práctica educativa en general. Los datos obtenidos en el estudio de las habilidades del Pensamiento Social identificados en el proceso de enseñanza aprendizaje dan como resultado lo siguiente:

En la Tabla 1 se muestra la frecuencia con la que se presenta cada una de las habilidades de Pensamiento social que son identificadas en cada sesión a lo largo de la ejecución de la secuencia didáctica.

Tabla 1

Habilidades de Pensamiento Social identificadas en cada una de las sesiones

Habilidades de pensamiento social emergentes	Sesión N°1	Sesión N°2	Sesión N°3	Sesión N°4	Sesión N°5	Sesión N°6	Sesión N°7	Sesión N°8	Total	Porcentaje
Descripción	3	6	9	10	4	7	12	14	65	53%
Explicación	1	0	1	3	2	3	6	4	20	14%
Justificación	3	2	4	2	1	0	5	5	22	16%
Argumentación	0	2	5	5	3	2	4	3	24	18%
Total										131

Nota. Datos obtenidos del corpus documental 2023

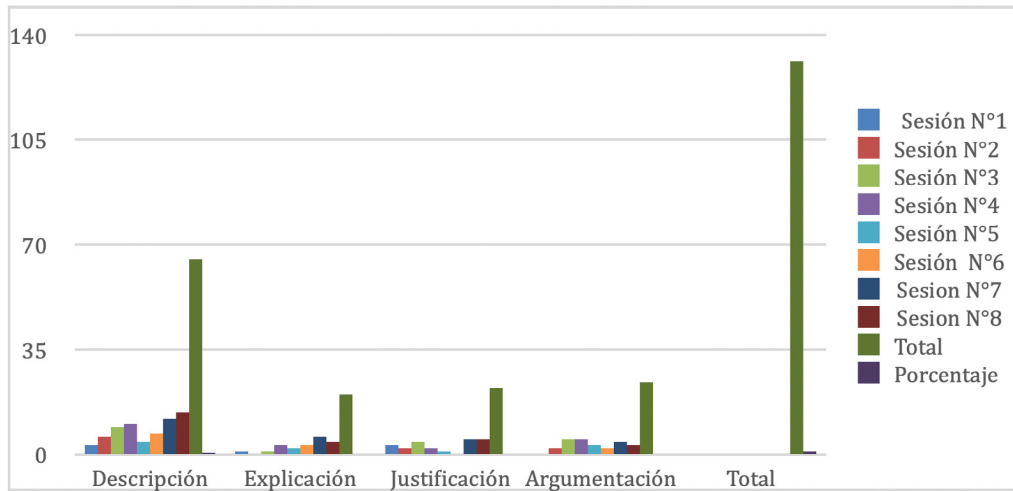
Se identifica que, según el aprendizaje de los estudiantes y la forma en que resuelven los conflictos al interior del aula de clase, la habilidad del pensamiento social que más se destaca es la *Descripción*, la cual se evidencia con un porcentaje de aparición del 53 % después de la ejecución de la unidad didáctica.

Le sigue la *argumentación* con un porcentaje de 18 %, lo cual muestra una habilidad importante para argumentar las razones por las que se da un conflicto, y puede emitir juicios hacer de cómo transformarlos teniendo en cuenta las características propias de los sujetos que están inmersos en dicho conflicto o situación; seguido, se encuentra la habilidad de la *justificación* con un porcentaje de 16 % y finalmente la explicación con un porcentaje de 14 %.

A continuación, se presenta un gráfico con la frecuencia de las habilidades de pensamiento social identificadas en cada una de las sesiones de la unidad didáctica y los porcentajes respectivos de aparición de cada habilidad emergente:

Figura 1

Habilidades de Pensamiento Social en la unidad didáctica



Nota. Datos obtenidos de la Tabla 1

La tabla 1 presenta la identificación de cada habilidad de Pensamiento Social durante cada sesión y la Gráfica 1 presenta el porcentaje total de cada habilidad identificada durante toda la unidad didáctica, se identifica que por cada sesión emerge con mayor frecuencia la habilidad de la descripción, según el análisis de estos datos, la práctica educativa realizada por el docente y los resultados de las actividades realizadas por los estudiantes, se desarrolla en menor frecuencia la habilidad de explicación, justificación y argumentación. Si bien la unidad didáctica está pensada desde su planeación para la formación de una habilidad del pensamiento social por sesión, las actividades propuestas por el docente están direccionadas a realizar actividades que fortalezcan la habilidad de pensamiento social de la descripción en una mayor medida que las demás habilidades, esto pensando en la franja etaria de los niños y niñas.

Resultados

Se identificaron tres tipos principales de conflicto que afectan la dinámica escolar: el conflicto intrapersonal, el interpersonal y el familiar, estos conflictos se manifestaron en diversas situaciones dentro del aula y fuera de ella, mostrando que los estudiantes enfrentan no solo

tensiones personales, sino también disputas entre compañeros y problemas derivados de sus contextos familiares.

Se encontró que las estrategias más valoradas por los estudiantes para resolver los conflictos son la cooperación y la mediación; la cooperación, basada en el acuerdo mutuo y el respeto, permitió a los estudiantes resolver conflictos sin la intervención de adultos, mientras que la mediación ofreció una vía para involucrar a un tercero neutral que facilitó el entendimiento y la solución de los conflictos.

El uso de recursos digitales, como blogs interactivos, juegos virtuales y podcasts, permitió a los estudiantes abordar los conflictos de manera más interactiva y dinámica, estos recursos facilitaron un aprendizaje más participativo, promoviendo debates y discusiones en torno a las situaciones de conflicto y ayudando a los estudiantes a comprender mejor las causas y soluciones posibles.

A partir de la información recolectada, se considera que las habilidades de pensamiento social que emergen desde los conflictos escolares orienta a los estudiantes a buscar posibles soluciones sobre una determinada problemática, es importante contar con medios audiovisuales en el aula de clase, para realizar diferentes actividades que sean de interés para los niños y niñas, logrando que tengan un aprendizaje significativo.

Al analizar las habilidades de Pensamiento Social que se identifican en la ejecución de la unidad didáctica, se concluye que la descripción es la habilidad que más se evidencia por cada sesión de la práctica de enseñanza y aprendizaje guiada, en la cual los estudiantes identifican su capacidad de comparar, ordenar, clasificar y caracterizar hechos sociales, en este caso el concepto de conflicto en el aula dando respuesta al objetivo general planteado en esta investigación

Se evidencia que el uso de los medios audiovisuales es pensado desde la planeación de la unidad didáctica realizada por la docente a la hora de la aplicación sirve como estrategia pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes proporcionando herramientas tecnológicas que son de interés para los niños favoreciendo un buen aprendizaje, con que se da respuesta al tercer objetivo específico.

Conclusiones

En definitiva, en la escuela los conflictos aparecen continuamente, los docentes deben tener el mayor conocimiento sobre esta problemática, con el objetivo de actuar en el momento preciso, sin que este tipo de situaciones se compliquen, es fundamental cultivar los valores y un ambiente de convivencia sano y pacífico.

Se logra que los estudiantes posean una identificación de las habilidades sociales en el proceso de enseñanza – aprendizaje sobre el concepto de conflicto escolar apoyada por medios audiovisuales.

Se establecen en el aula de clase escenarios de diálogo y reflexión para fortalecer la comunicación asertiva logrando se una convivencia sana y pacífica.

Los estudiantes muestran una apropiación y uso de recursos tecnológicos guiados por la docente que permiten la reflexión sobre el conflicto escolar como Blogs interactivos, podcasts, juegos virtuales y otros elementos transmedia para replicar en otras IE haciendo eco de esta investigación.

Los estudiantes potencializaron sus actitudes sociales, por medio de espacios de diálogos, donde todos participaron, expresaron sus necesidades, intereses y opiniones, todo esto permitió una comprensión y una buena comunicación entre todos, para saber gestionar los conflictos, llegar a acuerdos y lograr consensos.

Referencias

- Barba, E. y Zárate, F. (2023). El papel de los docentes en la adolescencia: una aproximación interdisciplinaria al conflicto escolar utilizando la teoría de juegos. *Educare*, 27(2), 161-186. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582023000200220
- Bedoya, M. y Fernández, L. (2019). *Concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de transición de una institución educativa pública rural del municipio de Dosquebradas*. [Tesis de Maestría – Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/ec202a22-19a7-49bd-a2fd-c54adeb5bcd8>

- Benejam, P. y Quinquer, D. (2020). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.). *Hablar y escribir para aprender*. (pp. 201 – 218). Universidad Autónoma de Barcelona, Editorial Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9090179>
- Bogdan & Biklen, (2017). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación met-analítica*. [Tesis de maestría – Universidad de la Laguna]. <https://riullull.es/xmlui/handle/915/9968>
- Casas, M. (2005). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales, la formación del profesora desde una perspectiva sociocrítica*. Ediciones Escola Superior de Educacao. <https://scholar.google.com/scholar?cluster=11924478626379324669&hl=en&oi=scholar>
- Camps A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao <https://books.google.com.co/books?id=gL6eKtTdxjsC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Cabrero, J. (2009). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista gestión de la innovación en Educación Superior*. 2(2), 34-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306669>
- Casamayor G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1120>
- Chadid, I. y López, L. (2012) Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes en colegios públicos de Barranquilla y Girón (departamento de Santander) para intervenir los problemas de violencia escolar. *Educación y humanismo*, 14(23), 195-215- <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2237>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. https://www.academia.edu/29601295/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teor%C3%ADa_fundamentada

- Cordero, E. (2015). *La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: Un apoyo a la gestión educativa*. [Trabajo de especialización – Universidad Libre de Colombia]. https://www.academia.edu/62672009/La_convivencia_escolar_desde_la_perspectiva_de_la_resiliencia_un_apoyo_a_la_gesti%C3%B3n_educativa.
- Fisher, R. & Ury, W. (1981). *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*. Penguin Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam. <https://asantelim.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>
- Impatá, M. y Bedoya, L. (2015). *Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula con estudiantes del grado tercero del liceo la gran aventura de Pereira*. [Tesis de maestría – Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/d78d1ae5-a4c7-463b-84b0-ebb74ee2a407>
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Harvard University Press. <https://www.cphbidean.net/wp-content/uploads/2017/11/Salvador-Minuchin-Familias-y-terapia-familiar.pdf>
- Pagés, J. (2009). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Horsori [file:///C:/Users/dimpataalva/Downloads/Ensen%CC%83ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales,%20geografia%20e%20historia%20en%20ed%20secundaria%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dimpataalva/Downloads/Ensen%CC%83ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales,%20geografia%20e%20historia%20en%20ed%20secundaria%20(1).pdf)
- Palomino, y Dagua. (2019). Los Problemas De Convivencia Escolar: Percepciones, Factores Y Abordajes En El Aula. *Revista de Investigaciones UNAD* 8(2), 85-105. https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen-9numero2_2010/8.%20LOS%20PROBLEMAS%20DE%20CONVIVENCIA.pdf
- Pérez, J. y Galiana, L. (2015) Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de primaria. *Prisma Social Revista de Ciencias Sociales*, 15(2),562-608. www.redalyc.org/pdf/3537/353744533016.pdf

- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media*. La Crujía ediciones. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10316/pr.10316.pdf
- Pons y Cortes. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2),15-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2561382>
- Robbins S. y Coulter M. (2010). *El proceso de toma de decisiones. Administración – Toma de Decisiones: La esencia del Trabajo del Gerente*. Pearson. www.ceut.edu.mx/Biblioteca/books/Administraci%C3%B3n/Administraci%C3%B3n-Robbins.pdf
- Taylor y Bogdan (1986). *Introducción métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Zabala, V. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Estado del arte sobre el pensamiento del Ubuntu y su perspectiva pedagógica*

State of the Art in Ubuntu Thought and Its Pedagogical Perspective

Recibido: 9 de febrero de 2024

Aceptado: 8 de noviembre de 2024

DOI: [10.22517/25393812.25554](https://doi.org/10.22517/25393812.25554)

pp. 131-161

Cómo citar este artículo APA7:

Banquez, J. (2024). Estado del arte sobre el pensamiento del Ubuntu y su perspectiva pedagógica. *Revista Miradas*, 19(2), 131-161.

 **Jesús Guillermo Banquez Mendoza****
jbanquez@gmail.com

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812

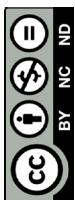
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Artículo derivado de una línea de pensamiento centrada en las dinámicas sociales asociadas a las comunidades afrodescendientes. Se consolidó a partir la investigación subyacente a la tesis de doctorado "Legitimación de la Violencia en las Poblaciones Negras Víctimas del Conflicto Interno De Colombia: Un estudio en dos comunidades ubicadas en el litoral Montes de María (Universidad del Norte), y al estudio adelantado en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura.

** Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Desarrollo Social y Ciencias de la Educación. Docente Universitario. Integrante del grupo de los grupos de investigación CIDHUM – E-innovare.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

La investigación se orientó a la construcción del estado de arte sobre el Ubuntu, corriente filosófica, axiológica y ética que se erige desde Suráfrica y se expande a toda África, con influencia directa en la moral del pueblo del negro. Bajo este argumento, la pregunta problema del estudio se direccionó a: ¿Cómo se da el diálogo de saberes entre las hegemonías del poder epistémico y la producción periférica y marginada desde la perspectiva pedagógica de la filosofía del Ubuntu? Para ello se contrastó la producción hegemónica del poder intelectual occidental con la producción, que sobre el mismo tema de estudio, se realizó desde la periferia en una búsqueda por visibilizar la producción marginal. El enfoque de la investigación tiene un fundamento epistémico regido desde el paradigma histórico-hermenéutico decantado en la revisión e interpretación de material literario sobre el tema central del estudio. Se revisaron las bases de datos Scopus, Scielo y algunos repositorios locales. Desde la línea de las hegemonías del saber epistémico, el estudio permitió determinar una amplia producción validada por el poder intelectual de occidente, lo que evidencia que las lógicas de dominación. La revisión concluye que el Ubuntu podría aportar una alternativa ética y pedagógica que responda a las realidades locales, propiciando currículos que reconozcan la diversidad epistemológica y cultural. El Ubuntu cobra relevancia en la formación de seres comprometidos con el respeto y la armonía comunitaria, en contraposición a la instrumentalización cosificante y mercantil de la educación desde visiones eurocéntricas.

Palabras clave: Ubuntu, población afrodescendiente, cátedra afrocolombiana, pedagogía, decolonización del currículo.

Abstract

This article is the result of the research study that aimed at constructing a state of the art in Ubuntu as a philosophical, axiological, and ethical framework originating in South Africa, which expanded across the African continent and directly influenced the moral values of Black communities. Based on this context, the study's question was formulated as follows: How does the dialogue of knowledge occur between the hegemonic forces of epistemic power and peripheral, marginalized knowledge production from a pedagogical perspective grounded in Ubuntu philosophy? To explore this question, the research contrasted the hegemonic output of Western intellectual power with knowledge production emerging from marginalized regions, seeking to highlight non-dominant contributions. The study's epistemological approach is grounded in the historical-hermeneutic paradigm, focused on the review and interpretation of literature of the study's central theme. Databases such as Scopus, Scielo, and selected local repositories were reviewed. Within the scope of hegemonic epistemic frameworks, this study identified a significant body of literature validated by Western intellectual power, underscoring dominant logics and practices. The review concludes that Ubuntu could offer an ethical and pedagogical alternative that addresses local realities, fostering curricula that acknowledge epistemological and cultural diversity. Ubuntu's relevance, thus, emerges in the formation of individuals committed to respect and community harmony in contrast to the commodified and objectifying approach of Eurocentric educational visions.

Keywords: Ubuntu, Afro-descendant population, Afro-Colombian studies chair, Pedagogy, Decolonization of the curriculum.

Introducción

La invisibilidad ocasionada por un Occidente hegemónico y prepotente frente a las producciones del sur, aquellas tipificadas por Mignolo (2000) y Quijano (2014) como saberes periféricos y marginados, está registrada en la historia universal como prácticas de extractivismo epistémico lesivas para toda forma de conocimiento producido por otras civilizaciones. Occidente dividió la historia en una línea de tiempo perversa que anuló el antes y después en la construcción de un proyecto, a partir de su llegada y conquista del mundo no occidental, descalificando cualquier vestigio de conocimiento producido en el seno de otras culturas. Estas prácticas de validación del saber se evidencian en tiempos contemporáneos con la presencia de emporios económicos liderados por corporaciones como SCOPUS y WoS, *indispensables para todo investigador*, pero en esencia centrados en la comercialización y mercantilización del conocimiento a escala global. Esto les otorga la autoridad epistémica para decidir sin cuestionamiento el conocimiento que será presentado y aceptado como válido por la comunidad académico-científica. Lo anterior ocurre en una especie de fetichismo de la indexación, como afirman Salatino y López (2021):

La función de la indexación y de la estructura de los indicadores de impacto (incluidas las citas) forman parte de la readecuación de las reglas de la competencia científica internacional que contribuye a concentrar capital científico en aquellas áreas, equipos, institutos y científicos centrales, en detrimento de otras formas del quehacer científico (p. 4).

Las producciones marginadas sobre el objeto de estudio carecen de tales exaltaciones. La investigación se refiere a otras realidades, para ser precisos, que operan desde la marginalidad, en un contacto cercano con los contextos de las comunidades académicas apartadas. En esta línea aparece la Universidad de Frontera, con un enfoque de investigación y producción de conocimiento dirigido a los problemas sociales de los desprotegidos y oprimidos, que buscan un espacio para ejercer el *ser*, término que hace parte de los derechos consuetudinarios de los grupos afrocolombianos con referencia directa a la identidad afro, y complementario al *territorio* —espacio para ejercer el *ser*— y a la *autonomía*, entendida como el derecho a administrar su territorio desde sus propias visiones y realidades de mundo (Centro Nacional

de Memoria Histórica, 2015). En relación con ello, Pageau (2010) sostiene que tales saberes son propios del hombre no-moderno, una cosificación del ejercicio de producción del conocimiento señalada en aquellos pueblos como los indígenas y afrodescendientes, que aún conservan creencias ancestrales y cuyas visiones y ontologías de la realidad están estrechamente relacionadas con la naturaleza.

Se espera realizar aportes académicos al reconocimiento de la producción intelectual marginada y a la visibilidad de las contribuciones que desde el Ubuntu se haga en favor de nuevas prácticas pedagógicas. Este será un escenario ideal que confronte desde posiciones críticas, reflexivas y filosóficas al pensamiento dominante de occidente. Será importante, el aporte a la formulación de políticas públicas educativas en territorio afrodescendiente, el cual ha de encontrar en el estudio insumos para su diseño y evaluación, toda vez que los referentes epistémicos aplicados en estos casos siguen siendo epistemes occidentales.

Así, el presente manuscrito buscó construir un estado del arte sobre el pensamiento del Ubuntu y su perspectiva pedagógica en Colombia, desde las contribuciones teóricas multiculturales y epistémicas marginadas, para contrastarlas con los aportes y visiones realizados desde las hegemonías del saber occidental. En su estructura y secuencia de contenidos, se aborda en un primer momento acercamientos teóricos sobre la modernidad, especialmente desde una perspectiva de Habermas. Luego, la narrativa centra su atención en la producción de saberes hegemónicos desde Occidente, para finalizar con la producción de saberes desde lo marginal, periférico y la Universidad de Frontera. La segunda parte del artículo se extiende en lo metodológico, resultados, conclusiones y discusión.

Se inicia con las aproximaciones teóricas del estudio, abordando la modernidad desde Habermas, quien la precisa en el tiempo y evoca la necesidad epistémica de su autorreconocimiento. Para este autor, el término modernización está ligado a la experiencia weberiana, que relaciona con el racionalismo occidental (Weisz, 2011). Por otra parte, Weber reduce la modernidad a un cúmulo de procesos que se organizan y reorganizan en función de la movilización de los recursos que producen capital, pero también desarrollan fuerza de trabajo que en definitiva aumenta la productividad en un sector específico. Lo anterior conlleva a la aparición ineludible de poderes centralizados de corte político y a la generalización de formas comunes accionarias de la vida, la educación, los valores, normas e identidades nacionales. En

esencia, este acercamiento al pensamiento weberiano resulta cosificante para quienes hacen esfuerzos teóricos por afirmar que tal postura convierte la modernización en una secuencia de procesos inevitables de concentración de poder (Habermas, 1989).

En esta línea se encuentra Durkheim, quien, al igual que Weber, centra la atención de la modernidad en su intencionalidad transformadora con impacto directo en la configuración de un nuevo orden social asentado en un capitalismo que se esfuerza por reemplazar la época feudal y orientarse a la apertura de mercados nacionales e internacionales para comercializar bienes de consumo, en esencia mercancías. Esto es la modernidad, un proyecto occidental que procuró la transformación radical de las instituciones en pro de la mundialización, del aplastamiento literal de otras culturas y de la producción capitalista sistémica (Giddens, 1990).

En cuanto a la producción de saberes hegemónicos desde Occidente, algunos autores orientan sus discursos epistémicos a la relación intercultural de los pueblos, sobre todo del sur, y a la riqueza de su hibridez, en una contraposición radical al discurso modernista, que atenta contra lo primero al considerarlo atrasado y susceptible de ser desarrollado. Aquí se ubica el desarrollo como la invención occidental teórica y práctica que irrumpe en las naciones sureñas “no desarrolladas” para imponer modelos hegemónicos económicos, culturales y políticos neoliberales, en una franca anulación de la identidad nacional, representativa y natural de los pueblos. Estas acciones, bajo el amparo de la modernidad, encuentran espacio para su desarrollo en ámbitos tan inesperados como la producción epistémica y su reflejo capitalista, materializado en el extractivismo epistémico o en su anulación sistemática, promovida por la mercantilización del saber y sus formas diacrónicas de validación, que acentúan lógicas de dominación en la producción de conocimiento (Couture, 2011, Grosfoguel, 2016).

En esta línea discursiva, aparece Boaventura de Sousa Santos para reivindicar los saberes del sur en una franca alusión a la existencia de visiones de mundo diferentes. Recopila las formas, usos y tradiciones ontológicas que prevalecen en la organización de la vida social y comunitaria del sur. Bajo este pensamiento, el autor plantea la epistemología del sur, como:

El reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de cono-

cimiento. Las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo (De Sousa Santos, 2010, p. 41).

Lo cual se ajusta a las realidades de poderes epistémicos emergentes de comunidades étnicas como las afrodescendientes en Colombia, institucionalizados y comunitarios, que trabajan en pro de la permanencia, y en algunos casos rescate, de las ontologías, ideologías y corrientes filosóficas que, de forma sistemática, son transversalizados en una intención por difuminar una identidad cultural que se niega a desaparecer. Se agrega que para el estudio no son nuevos procesos de producción y validación de saberes, como bien lo precisa De Sousa Santos; se trata de visibilizar los procesos y productos de las dinámicas de producción de saberes desde la periferia. Esto puede ser sintetizado en que las epistemologías del sur tratadas por De Sousa Santos se convierten en la exigencia epistémica emergente de ser reconocidas como formas diferentes de crear conocimiento en una sociedad reglamentada por procesos implantados por la modernidad y el capitalismo; es decir, marginalizar lo no-occidental, lo no-moderno (Couture, 2011).

Desde esta prolija y hegemónica postura occidental, emerge la antropología simétrica como una alternativa para la negociación intercultural, destacando la necesidad de encontrar intereses comunes que puedan reducir las distancias y facilitar escenarios de interacción entre las epistemologías del sur y las occidentales (Benito, 2010). En este sentido, la negociación entre ambos mundos, aunque progresivamente más distantes entre sí, resalta profundas diferencias epistémicas que separan lo social de lo natural. Esto permite la aparición de híbridos, resultado de la interacción entre los polos naturales y humanos, o entre los no-modernos y los modernos (Pageau, 2010).

Asimismo, en relación con la colonialidad y la producción de saberes periféricos, surge el capitalismo como un reflejo del pensamiento neoliberal, que va más allá de los límites económicos para adentrarse en la manera de concebir el pasado, proyectar el futuro y establecer relaciones con otros y con la naturaleza. El neoliberalismo impacta en la comprensión del bienestar individual, familiar y colectivo, el reconocimiento de la diversidad, y las concepciones sobre cómo disfrutar de una buena vida (Mignolo et al., 2000). De esta manera, posturas radicales —aunque no anacrónicas— perpetúan una visión unidimensional del mundo que

busca eliminar toda contradicción, sin importar su naturaleza económica, social o epistémica. Los pueblos del sur sufren las imposiciones de un neoliberalismo que mercantiliza la vida, impone normas fiscales, y en el marco de este análisis, establece los modelos válidos para la producción de saberes.

Por otra parte, los pensadores críticos de la hegemonía occidental, la cual impulsa relaciones de poder exclusivas, naturalizadas e interiorizadas, han señalado cómo dicha hegemonía se mantiene estratégicamente a través de una industria liberal que difunde su verdad en pos de consolidar su dominio. Este esfuerzo hegemónico se hace visible en la reproducción de expresiones tecnocráticas y neoliberales, que impregnan las nuevas narrativas sobre la construcción y difusión del conocimiento científico, así como en la universalización de los saberes. En consecuencia, se ha impuesto una forma intersubjetiva de producción y validación del conocimiento —basada en la medición, cuantificación y externalización— que refleja una racionalidad eurocéntrica, propia del capitalismo y la modernidad (Quijano, 2014).

Finalmente, estas dinámicas han sido aceptadas por nuestras sociedades como la forma natural y única de constituirse como sociedad. Este proceso de poder no es fortuito; por el contrario, es el resultado de una historia avasalladora de Occidente, del establecimiento de nuevos órdenes económicos y militares, de un colonialismo voraz y extractivo que ha mantenido en la cúspide de las hegemonías al pensamiento occidental. En este contexto, se identifican dos dimensiones que posibilitan la perpetuación del poder hegemónico de las sociedades liberales y de los saberes modernos: las múltiples divisiones impuestas por Occidente y la articulación de los saberes modernos con las organizaciones de poder (Lander, 2000).

Metodología

El enfoque metodológico del estudio se fundamenta en una perspectiva epistémica orientada por el paradigma histórico-hermenéutico, el cual se centra en la revisión e interpretación de material literario relacionado con el tema principal de la investigación. Este enfoque es necesario para identificar tendencias, enfoques, líneas de investigación y metodologías empleadas en los procesos de construcción de conocimiento y saberes (Vargas, Galeano, & Jaramillo, 2015). En consecuencia, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo que busca

construir un estado del arte centrado en la interpretación, con un énfasis particular en la hermenéutica, la cual orienta los análisis e interpretaciones derivados del rastreo de la literatura relevante.

Desde esta perspectiva, la investigación adopta la Observación Documental como método de recolección, definido por algunos autores como una técnica o dispositivo que permite compilar fuentes de información a través de un análisis crítico de la documentación vinculada al objeto de estudio. En otras palabras, “(...) La investigación documental es la búsqueda de una respuesta específica a partir de la indagación en documentos” (Baena, 2017, p. 68). Baena define el concepto de documento como la huella textual que refleja el paso de la humanidad, capturando las experiencias y conocimientos acumulados a través del tiempo.

Procedimiento

Esta investigación pretende desarrollarse a partir de la aplicación de la siguiente secuencia metodológica:

- a) Desde la búsqueda y filtrado de la producción del conocimiento relacionado con el objeto de estudio, se realizó en las bases de datos SCOPUS como elementos prevalentes de la *categoría hegemonía del poder intelectual*. Otras fuentes de publicación, como SciELO, igual fueron consultadas; Producción de Conocimiento en la Universidad de la Frontera y Producción de Conocimiento desde las Expresiones Organizativas y Culturales Afrodescendientes en Colombia, como *categoría producción de saberes periférica y marginal*
- b) Se llevó a cabo la respectiva organización de los artículos que se han obtenido desde el gestor de referencias Ref Works
- c) Desde la elaboración de la matriz categorial: análisis, interpretación de la producción e identificación de subcategorías emergentes, apriorísticas, tendencias y metodologías utilizadas
- d) Desde la identificación de temas principales y emergentes relacionados con el objeto de estudio, así como sus resultados y conclusiones
- e) Desde el ejercicio de triangulación: comparativo y complementario que aborde dimensiones crítico-reflexivo-filosófico entre las visiones modernas y no-modernas
- f) Desde las conclusiones del estudio
- g) Desde la redacción del informe de investigación.

Criterio de Búsqueda

La dinámica de resultados esperados en esta investigación se centró en la búsqueda de literatura científica y journal Open Access sobre el objeto de estudio en las bases de datos por suscripción con fecha entre el 2019 y 2023 relacionados con el área de las ciencias sociales. Bajo este enfoque, la revisión fue abordada desde perspectivas cualitativas, cuantitativas y mixtas, filtradas a partir de las siguientes subcategorías: Ubuntu, cátedra afro, Ubuntu philosophy, the pedagogy of Ubuntu.

Resultados

Rastreo de la Literatura desde la Categoría Hegemonía del Poder Intelectual

En una primera búsqueda relacionada con la subcategoría Ubuntu bajo los criterios arriba mencionados. Se condensa en la tabla 1 en resultado, base de datos SCOPUS:

Tabla 1

Cuantía de la búsqueda - la categoría Ubuntu en SCOPUS

Filtro de búsqueda	No. de fuentes
All Open Acces	619
Year 2023	14
Year 2022	242
Year 2021	246
Year 2020	247
Year 2019	214
Document type Article	1181
Keyword South África	128
Keyword África	102
Keyword Humans	97
Source type Journal	1128
Language English	2153
Language Afrikanns	9
Language Spanish	5

Nota. construcción propia a partir de la información contenida en SCOPUS

Al aplicar los filtros seleccionados, la búsqueda en SCOPUS arroja 25 artículos de los cuales son seleccionados 6 que cumplen con afinidades relacionadas con la presente investigación.

En cuanto a la subcategoría the pedagogy of Ubuntu, la búsqueda en la base de datos SCOPUS arroja el compendio recopilado en la tabla 2:

Tabla 2

Cuantía de la búsqueda - la categoría pedagogy of Ubuntu en SCOPUS

Filtro de búsqueda	No. de fuentes
All Open Acces	8
Year 2023	1
Year 2022	8
Year 2021	4
Year 2020	6
Year 2019	1
Document type Article	21
Keyword Humanizing	2
Pedagogy	
Keyword South África	3
Keyword African Indi-	1
genous Education	
Source type Journal	2
Language Spanish	3

Nota. Construcción propia a partir del filtrado y análisis de la búsqueda realizada en la base de datos SCOPUS

Al pasar a la categoría Ubuntu philosophy, al aplicar los filtros seleccionados, la búsqueda en SCOPUS arroja cinco artículos, los que son seleccionados en su totalidad por su directa relación con el objeto de estudio. La tabla 3 contiene los datos.

Tabla 3*Cuantía de la búsqueda - la categoría Ubuntu philosophy en SCOPUS*

Filtro de búsqueda	No. de fuentes
All Open Acces	92
Year 2023	3
Year 2022	66
Year 2021	39
Year 2020	45
Year 2019	28
Subjet área	239
Document type Article	244
Keyword Ubuntu Phi- losophy	25
Keyword South África	3
Source type Journal	280
Language English	372
Language African	3

Nota. Construcción propia a partir del filtrado y análisis de la búsqueda realizada en la base de datos SCOPUS

Al aplicar los filtros seleccionados, la búsqueda en SCOPUS arroja cuatro artículos. Igual son seleccionados en su totalidad por su directa relación con el objeto de estudio. La búsqueda de información de la categoría the Ubuntu and decolonization en la base de datos SCOPUS arrojó el compendio recopilado en la tabla 4:

Tabla 4

Cuantía de la búsqueda - la categoría Ubuntu and decolonization en SCOPUS

Filtro de búsqueda	No. de fuentes
All Open Acces	9
Year 2023	11
Year 2022	7
Year 2021	6
Year 2020	4
Year 2019	7
Subjet área	36
Document type Article	30
Keyword Decolonisa- tion	12
Keyword Decoloniza- tion	12
Keyword Education	7
Source type Journal	32
Language English	40
Language African	1

Nota. Construcción propia a partir del filtrado y análisis de la búsqueda realizada en la base de datos SCOPUS

Rastreo de literatura desde la categoría producción de saberes periféricos y marginales:

En la búsqueda de fuentes y literatura relacionada con esta categoría se abordan las bases de datos SciELO, repositorios de las universidades de la Guajira, del Cauca y de Cartagena. En la misma línea se hizo un acercamiento con algunas expresiones organizativas de comunidades negras como la Consultiva Pedagógica de comunidades Negras del departamento de Sucre, instancias desde las cuales se han adelantado avances significativos en materia educativa para el pueblo negro.

El resultado de la búsqueda inicial realizada en la base de datos SciELO se encuentran compilados en la siguiente tabla:

Tabla 5

Resultado de la búsqueda inicial realizado en la base de datos SciELO

Filtro de búsqueda	No. de fuentes por categorías			
	Ubuntu	Pedagogía del Ubuntu	Filosofía del Ubuntu	Catedra AFRO y Ubuntu
Colección Sudáfrica	110			
Colección Brasil	2	1	2	
Colección Perú	1			
Colección Colombia				1
Revista African Human Rights Law Journal	4			
Revista Nómadas				1
Revista South African Journal of Higher Education	4			
Revista South African Journal of Education	1			
Revista Educational Research for Social Change	1			
Journal for the Study of Religion	1			
Revista South African Journal of Childhood Education	1			
<u>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</u>		1	2	
Year 2022	3		1	
Year 2021	1	1	1	
Year 2020	1		1	
Year 2019				
Área Humanidades	9			1
Área ciencias sociales aplicadas	5		1	1
Área Humanidades			1	
Área Ciencias de la Salud			1	
Keyword Education	5			
Keyword Social	5			
Keyword Education	7			
Tipo de literatura todo	10			
Citables y no citables	10			
Índice de citación todos	18			
Total documentos después de aplicar los filtro	4	1	3	1

Nota. Construcción propia a partir de las fuentes y criterios necesitados en el estudio

Otras Fuentes consideradas en el estudio como propias de la Universidad de la frontera, ubican los repositorios de la Universidad de la Guajira, Cartagena y Cauca como fuente de insumo a analizar. Repositorio Universidad de la Guajira:

Tabla 6

Resultado de la búsqueda Repositorio Universidad de la Guajira

Filtro de búsqueda	No. de fuentes por categorías				Total publicaciones que aplican a los intereses de la investigación
	Ubuntu	Pedagogía del Ubuntu	Filosofía del Ubuntu	Catedra AFRO y Ubuntu	
Todo tipo de publicación	0	0	0	13	5

Nota. Construcción propia a partir de las fuentes y criterios necesitados en el estudio

Tabla 7

Resultado de la búsqueda Repositorio Universidad de Cartagena

Filtro de búsqueda	No. de fuentes por categorías				Total publicaciones que aplican a los intereses de la investigación
	Ubuntu	Pedagogía del Ubuntu	Filosofía del Ubuntu	Catedra AFRO y Ubuntu	
Todo tipo de publicación	24			8	6

Fuente: construcción propia a partir de las fuentes y criterios necesitados en el estudio

Tabla 8*Resultado de la búsqueda Repositorio Universidad del Cauca*

Filtro de búsqueda	No. de fuentes por categorías				Total publicaciones que aplican a los intereses de la investigación
	Ubuntu	Pedagogía del Ubuntu	Filosofía del Ubuntu	Catedra AFRO y Ubuntu	
Todo tipo de publicación todas	3	0	0	8	7

Nota. Construcción propia a partir de las fuentes y criterios necesitados en el estudio.

Repositorio de Google académico

Tabla 9*Resultado de búsqueda Repositorio de Google académico*

Filtro de búsqueda	No. de fuentes por categorías				Total publicaciones que aplican a los intereses de la investigación
	Ubuntu	Pedagogía del Ubuntu	Filosofía del Ubuntu	Catedra AFRO y Ubuntu	
Todo tipo de publicación todas en portugués		15			15
Todo tipo de publicación todas en español		15			15

Nota. Construcción propia a partir de las fuentes y criterios necesitados en el estudio.

En total, desde la categoría en cuestión, se encuentran quince productos entre tesis, libros y artículos.

Estado del Arte

La construcción de este apartado se realizó en función de la secuencia de categorías arriba mencionadas, en el siguiente orden:

1. Categoría hegemonía del poder intelectual
2. Categoría producción de saberes marginales periféricos.

En cuanto a las subcategorías, estas fluctúan por igual en ambas categorías, decisión importante dado la intencionalidad del estudio en comparar los aportes al objeto de investigación desde diferentes perspectivas epistémicas. Es preciso recordar que las subcategorías a abordar son: Ubuntu, cátedra afro, Ubuntu philosophy, the pedagogy of Ubuntu, ello con el fin de establecer la relación entre las mismas.

Estado del Arte desde la Categoría Hegemonía del Poder Intelectual

El recorrido inicia con Jean Pierre Elonga Mboyo (2019), académico que estudia en la República Democrática del Congo (RDC) y aborda el concepto de Ubuntu desde una perspectiva innovadora enfocada en la reinención del liderazgo escolar. Este estudio se relaciona estrechamente con la espacialidad del objeto de estudio de la presente investigación, ya que sitúa al Ubuntu como una categoría conceptual central en el contexto educativo. En lugar de limitarse a una definición filosófica u ontológica del Ubuntu en las realidades sociales de la RDC, el autor orienta su análisis hacia una reinterpretación del liderazgo basada en los valores filosóficos, culturales y experienciales del Ubuntu.

En esta dirección, Elonga Mboyo estructura su análisis a través de varias categorías conceptuales que delimitan su investigación, tales como “necesidades individuales y comunitarias atendidas, orientación a las personas y no a las tareas, identificación de necesidades falsas, diálogo abierto, movilización de recursos materiales para movilizar recursos abstractos, y el cumplimiento de compromisos en el marco de una humanidad total” (Elonga, 2019, p. 27). Estas categorías dan forma a un liderazgo escolar inspirado en el Ubuntu, aunque el

autor también reconoce la flexibilidad de esta corriente de pensamiento, definiéndola como una filosofía en constante reinención que responde a las realidades cambiantes de África. Así, Elonga describe al Ubuntu como una corriente filosófica ancestral con la capacidad de transformar las cosmovisiones, las dinámicas sociales y el comportamiento individual y colectivo, fundamentándose en principios de conservación y restauración del ethos cultural africano (Elonga, 2019).

En su disertación, el autor subraya que los principales beneficiarios de la práctica del Ubuntu son las comunidades, al crear entornos más estables, armoniosos, y dignos. Sostiene que, aunque el Ubuntu promueve una subordinación de las necesidades individuales a las comunitarias, esta visión comunitaria otorga a los individuos una mayor dignidad y cohesión social (Elonga, 2019, p. 208). La metodología utilizada por Elonga es cualitativa y se basa en un diseño narrativo, con un análisis centrado en el enfoque temático y el Análisis Fenomenológico Interpretativo (API) para captar las vivencias y realidades ontológicas de los participantes.

A su vez, el análisis sobre el Ubuntu permite comprender el desarrollo y los modelos de vida que emergen desde África, estrechamente vinculados a esta categoría conceptual. La inclusión de esta literatura es esencial en el contexto colombiano, especialmente para las comunidades afrodescendientes que buscan afirmar su identidad a través de una visión de realidad y desarrollo que conduzca al “buen vivir” (Ministerio del Interior, 2020).

Desde una óptica complementaria, otros autores analizan el concepto de desarrollo en relación con el paradigma de la ética, explorando preguntas fundamentales como: ¿Qué es una buena vida?, ¿Qué constituye una sociedad justa?, y ¿Cuál es la responsabilidad hacia el medio ambiente? De acuerdo con Molefe (2019), “una sociedad justa es aquella que respeta a las personas en su capacidad para la virtud y opera sobre la lógica moral del bien” (Molefe, 2019, p. 98).

Regresando al ámbito educativo, el estudio de Ly Thi y Tran y Tony Wall examina el Ubuntu desde una perspectiva pedagógica aplicada a prácticas docentes que asisten a estudiantes en instituciones con modelos eurocéntricos. Este estudio se enfoca en la cosmovisión africana priorizada por la humanidad y la interconexión, analizando cómo el Ubuntu puede

influir en la educación en contextos internacionales. Realizado en Australia, este análisis utiliza un enfoque cualitativo que incorpora entrevistas semiestructuradas, intercambios por correo electrónico con docentes, y trabajo de campo. La investigación incluyó una muestra de 155 estudiantes internacionales y 25 docentes de educación vocacional, destacando la adaptación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales (Thi & Wall, 2019).

Los autores adelantan el estudio en Australia y lo circundaron a la adaptación de las prácticas enseñanza y aprendizaje en contextos internacionales. La investigación contempló un enfoque cualitativo, con uso de técnicas como las entrevistas semiestructuradas (principio narrativo), el intercambio de correo electrónico con profesores y trabajo de campo. La muestra fue de 155 estudiantes internacionales y 25 docentes de educación vocacional en Australia.

En cuanto a la subcategoría Ubuntu and Philosophy, se encuentra a Nomalungelo y Ngubane Manyane Makua quienes abordan la perspectiva filosófica del Ubuntu en la educación, especialmente en la transformación de la educación superior. Los autores matizan, inicialmente la epistemología del Ubuntu desde la filosofía africana para concluir su estrecha interrelación con la humanidad y el ser humano, además de las relaciones entre las prácticas culturales y las experiencias cotidianas de las comunidades africanas (Nomalungelo & Ngubane, 2021). Dejan claro algunas dificultades para traducir este constructo a otros idiomas al no encontrar equivalencia sintáctica equiparable, sin embargo, para dilucidarlo citan a Letseka (2014) quien sostiene:

En el idioma Chewa de Zambia se conoce como Umunthu; entre los hablantes de Yao de Malawi se conoce como Umundu; entre los tsongas de Sudáfrica, Mozambique, Zimbabue y Swazilandia se le conoce como Bunhu; entre la gente de habla shona de Zimbabue es Unhu; entre los basotho de Lesotho es Botho, mientras que las personas que hablan tswana en Botswana y Sudáfrica se refieren a él como Setso; entre los hablantes de venda de Sudáfrica se conoce como Vhutu, mientras que entre los pueblos de habla nguni del sur de África (xhosa, zulú, ndebele y ngwane) se conoce como Ubuntu (Letseka, 2014, p. 547).

Entre los resultados del estudio se reconoce la aplicabilidad de esta filosofía en los

procesos de educación y construcción de una imagen positiva del ser y del mundo, pero también se resalta los afanes del establecimiento educativo por su reemplazo en favor de filosofías occidentales. Por otra parte, se concluye que el Ubuntu transforma los procesos educativos al valorar la equidad, respeto por el otro y sobre todo la compasión. En las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, esta perspectiva filosófica propende por el crecimiento y desarrollo de nuevo conocimiento en forma articulada entre los saberes previos, la ancestralidad y la interferencia con el otro.

En línea con los hallazgos anteriores, aparece Bunmi Isaías Omodan, quien en Sisulu University, South África y a partir del paradigma transformador y del análisis conceptual que interpreta y desagrega en partes pequeñas la filosofía del Ubuntu, estudia las implicaciones de la perspectiva psicológica del Ubuntu en la mitigación del malestar estudiantil en contextos educativos, sobre todo de nivel superior motivados por diferentes problemas personales, económicos y sociales (Omodan, 2022).

El estudio identifica tres categorías conceptuales que se construyen alrededor del objeto de estudio: interconexión y la comunalidad, los valores y la dignidad humana, y la disposición compasiva. En síntesis, se presentan como pilares metodológicos de la investigación. Entre los resultados se encuentran pistas a la decisión cada vez más prevalente de los estudiantes de inmiscuirse en temas como la justicia social, pero también aborda el estrés y nerviosismo y otros factores emocionales que produce la eminente propuesta por el reclamo de sus derechos y la participación en los disturbios. Sin embargo, el estudio también aborda la respuesta de la institución educativa para crear ambientes de seguridad y diálogos vinculantes a los estudiantes que manifiestan sus inconformismos de tal forma que los problemas se puedan abordar de forma holística.

La revisión de la literatura lleva a la investigación al estudio de Blanche N. Hadebe-Ndlovu. El autor identifica tres categorías conceptuales a desarrollar en los primeros grados de la educación en el infante: valores democráticos, derechos humanos y justicia social. Además, involucró el análisis de juego en la enseñanza de las matemáticas. La investigación se desarrolló en (6) seis instituciones educativas del poblado de KwaZulu-Natal en Sudáfrica. Los autores utilizaron una metodología cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas y narraciones de los docentes que participaron en el estudio.

La muestra fue intencional, conformada por seis docentes cuya práctica formativa se centra en la enseñanza de las matemáticas (todos estudiantes de maestría en la Universidad de KwaZulu-Natal). Del análisis de los datos aparecen tres categorías emergentes: la capacitación y calificaciones para incorporar y usar juegos indígenas en la enseñanza de las matemáticas en cursos iniciales. Los desafíos pedagógicos de docentes que utilizan los saberes indígenas en la enseñanza de las matemáticas. Los desafíos de incorporar nuevos elementos de tradición indígena al currículo. Los resultados concluyen que a través de la inclusión de la perspectiva pedagógica del Ubuntu es posible el desarrollo de habilidades, nuevos conocimientos y en especial, aprender a vivir armónicamente en comunidad. Se requiere la formación de los docentes en este tipo de nuevas metodologías, desplazadas del curriculum por visiones occidentales sobre educación y hoy, solo recordadas como juegos lejanos de padres y abuelos. Estos sistemas marginados incluyen (.). “la tradición oral, como proverbios, máximas, poemas y canciones, juegos indígenas y estructuras socioculturales, como ritos de iniciación, normas, costumbres” (Hadebe, 2022, p. 2). En esencia, tales sistemas conforman la base axiológica de un Ubuntu que promueve en el contexto educativo el pensamiento crítico y la promoción de valores para vivir en comunidad (Hadebe, 2022).

En cuanto a la definición de Ubuntu, los autores Elonga-Mboyo (2019) y Molefe-Source (2019) coinciden al precisar que se trata de un enfoque de vida del pueblo africano que resalta la importancia de vivir en comunidad, en armonía y en una humanidad perenne. El significado de Ubuntu remonta sus raíces a los pueblos Zulus, que lo interpretan como “umuntu ngumuntu ngabantu”, que se traduce como “una persona es una persona a través de otras personas”. La corresponsabilidad por las acciones del otro y la interconexión comunitaria son categorías presentes en este enfoque filosófico. El autor concluye que, a través del Ubuntu, pueden crearse escenarios educativos dialogantes, compasivos y de apoyo, tendientes al aumento de la productividad en la comunidad educativa. En esencia, la presencia de Ubuntu en la escuela produce una sociedad más cohesionada (Omodan, 2022).

Como forma de descolonizar el currículo, aparecen Sabelo Abednego Nxumalo y Dumiani Wilfred Mncube, quienes, a partir de un enfoque cualitativo y de la teoría de los dedos colectivos de Mbigi (supervivencia, espíritu solidario, compasión, respeto y dignidad), permean el currículo escolar utilizando tres de los juegos de isiZulu para demostrar la apli-

cabilidad de la filosofía de Ubuntu en el contexto escolar y la prevalencia del Sistema de Conocimientos Indígenas Africanos (SCIA): ushumpu, umngcwabo y ukungweka (Sabelo-Abednego & Wilfred-Mncube, 2019). Desde las aproximaciones conceptuales del Ubuntu, no se aportan elementos diferenciados respecto a lo ya abordado; sin embargo, se resalta que el SCIA se compone, en esencia, de proverbios, poemas, canciones, juegos y otros elementos. A lo anterior, se adicionan visiones antropológicas sobre ritos de iniciación, el sistema normativo comunitario, y el sistema de transmisión generacional de conocimientos, como los relacionados con la medicina tradicional, la agricultura y otros aspectos.

Finalmente, los autores concluyen que es posible la aplicación de la filosofía de Ubuntu en el currículo mediante la inclusión de juegos ancestrales que propicien la creatividad, los valores democráticos y comunitarios, así como el pensamiento crítico.

Estado del Arte desde la Categoría Producciones Periféricas o Marginales

Muy temprano, desde la Universidad de La Guajira –tipificada aquí como universidad de la frontera–, Ramírez y Sprockel (2028) concentran el foco de su estudio en los rasgos identitarios de los grupos étnicos del departamento de La Guajira y sus implicaciones en las concepciones sobre calidad educativa. Esto se interpreta como una necesidad de sincronizar las formas que estructuran la identidad cultural del pueblo estudiado con el tipo de escuela que conciben desde sus imaginarios. Se trata de una forma de reclamo sustentado en el pensamiento del Ubuntu. Los autores en cuestión enfocan el problema de estudio en dos preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las implicaciones de los rasgos identitarios en las concepciones de calidad educativa de los grupos étnicos en el Departamento de La Guajira? Y 2) ¿Cuáles son los criterios de calidad de la educación desde los cuales se debería evaluar la calidad educativa en los grupos étnicos que habitan el Departamento de La Guajira? (Ramírez y Sprockel, 2018, p. 22).

Lo anterior genera, a su vez, el objetivo central del estudio, orientado a develar las implicaciones de los rasgos identitarios en las concepciones de calidad educativa de los grupos étnicos en el Departamento de La Guajira. Para ello, se planteó una metodología cualitativa, desde un diseño histórico-hermenéutico, acompañada de un trabajo de campo que incluyó 105

entrevistas a 8 grupos étnicos en todo el departamento de La Guajira. Finalmente, el estudio concluye que: “(...) El concepto de la calidad educativa ha desembocado en una retórica que la sitúa como un fin en sí misma, lo que lleva a perder de vista las múltiples dimensiones implicadas en una educación de calidad” (Ramírez y Sprockel, 2018, p. 164). En la misma línea, se cita a uno de los 8 grupos étnicos involucrados en la investigación (los afros): “(...) Una educación que sea integral, que abarque todo lo que implica al llegar a la institución, incluso fuera de ella, que exista una integralidad dentro y fuera de la institución educativa” (Ramírez y Sprockel, 2018, p. 168).

La línea de análisis documental desde la periferia intelectual lleva a la investigación a Sánchez (2020), quien aborda el estudio de los Caminos Interculturales Praxis en el Aula-Comunidad, Espacio de Enseñanza y Aprendizaje de Etnoeducadores. Es menester precisar que el estudio en cuestión no se relacionó tácitamente con el Ubuntu. Sin embargo, después de conocer su origen epistemológico, se encuentra inmerso como categoría subyacente que marca la ruta investigativa del estudio. De hecho, Sánchez (2020) menciona en su problema de investigación las dinámicas reflexivas de intelectuales en el campo político-internacional sobre los procesos del orden colonial/neocolonial que afectan de manera directa la identidad cultural de los pueblos indígenas. Aquí ya se pueden observar vestigios del Ubuntu. De esta manera, el objetivo de la investigación guarda relación directa con la afirmación realizada: “(...) analizar la praxis pedagógica intercultural de los etnoeducadores para el desarrollo de los Proyectos de Aula Comunitarios en la institución educativa” (Sánchez, 2020, p. 26). Para lograr el cometido planteado, la investigación recurre a una metodología cualitativa que se implementa desde un diseño etnográfico. Se seleccionaron 122 etnoeducadores, 2 directivos y 3 108 estudiantes, a quienes se les aplicaron las técnicas de observación directa, entrevistas semiestructuradas y una especie de conversatorios pedagógicos. Finalmente, Sánchez concluye que un alto porcentaje de los etnoeducadores ejerce una praxis educativa occidental que se aleja de las realidades de la comunidad; no existe una correspondencia entre las relaciones interculturales escuela-comunidad.

Más cercana a la Institución de Educación Superior desde la cual se escribe la presente tesis, el ejercicio de revisión documental encuentra en la Universidad de Cartagena esfuerzos por analizar, desde una visión reflexiva enmarcada en la investigación pedagógica,

la etnoeducación con visiones propias e interculturales que fortalecen las epistemologías y saberes ancestrales de la gente negra (Hernández, 2020). El estudio se centró en descubrir las barreras epistemológicas que impiden el diálogo de saberes ancestrales y occidentales en el docente etnoeducador, con la consiguiente disminución en la fuerza del discurso que debería soportar su saber pedagógico. El autor propuso las siguientes categorías conceptuales, que a su juicio son problemáticas por resolver para el apropiamiento pleno de la etnoeducación: articulación comunitaria, falta de direccionamiento estratégico, fundamento epistemológico, desinterés político e incluso el componente ético. Se tuvo en cuenta el trabajo con grupos focales, docentes etnoeducadores en ejercicio, egresados de diplomados en interculturalidad y etnoeducación, y niños entre 5 y 7 años. Finalmente, Hernández concluye la necesidad de agotar esfuerzos para fortalecer el componente etnoeducativo en las licenciaturas como fundamento de la praxis intercultural, del humanismo y de la prevalencia de las epistemologías y saberes ancestrales. Nada más cercano a los derroteros decoloniales, fundados en Ubuntu, que sobre el currículo realizan los intelectuales africanos mencionados anteriormente.

Bajo este mismo constructo reivindicatorio e incluso emancipador, se encuentra el reconocimiento y aporte de las prácticas ancestrales de los pueblos negros en la construcción del Estado Nación (Reyes, 2019). En su estudio, el autor realiza un rastreo de los saberes y conocimientos científicos (entre los siglos IV y IX) sobre agricultura, astronomía, riqueza lingüística, entre otros, propios de los reinos y imperios de Mali, Zimbabue, Kush, Senegambia, Sudán, Songhai, entre otros, todos ellos de gran relevancia, pero borrados por Occidente y su voraz apetito colonizador. Según el autor, África fue un continente próspero que fue avasallado con falsas hipótesis de inasistencia civilizatoria, en un contexto de un capitalismo en decadencia que, tras atravesar una profunda depresión económica, encontró en África la solución a sus problemas. Para materializar la intención de su investigación, Reyes realizó una revisión documental detallada sobre la historia africana y la trata transatlántica, combinada con entrevistas a profundidad a líderes comunitarios contemporáneos. Asimismo, utilizó técnicas de mapeo (...) “desde la perspectiva de la documentación de los activos de las comunidades y las prácticas sociales promovidas por adultos mayores para salvaguardar el patrimonio” (Reyes, 2019, p. 103). Finalmente, el estudio concluyó con la siguiente cita textual, dada la relevancia del texto:

En el camino se han develado hechos de resiliencia que han permitido superar el duelo de la tragedia de la esclavización, dando vida a nuevas formas de expresión del ser, explorando la confianza generada en el territorio de América, que fue engendrada en la afrodescendencia que hoy en día vibra en Colombia, y que fueron las motivaciones que plasmaron cada letra de este estudio (Reyes, 2019, p. 118).

Los aportes a la investigación, desde la Universidad del Cauca, se fundamentan principalmente en la línea de la cátedra afrocolombiana (CEA). A juicio del proyecto de investigación en curso, y luego de desentrañar el significado epistémico, filosófico y axiológico del Ubuntu (desde la perspectiva de la África contemporánea), la CEA se entiende como una lucha de los afrocolombianos por descolonizar el currículo y el discurso pedagógico de los docentes. La mayor producción al respecto se observa en los trabajos de investigación conducentes a la obtención de un título a nivel de pregrado, específicamente en la licenciatura en Etnoeducación.

Además, otros estudios rastreados en Google Académico citan un estudio que realizó un mapeo de las prácticas docentes mediadas por epistemologías occidentales, con el fin de crear un movimiento de resistencia decolonial denominado *Cimarrón en el aula y Urambeando entre y con las diferencias*. Tales esfuerzos se alinean con la necesidad curricular de resignificar los usos y costumbres de los afrodescendientes en el aula de clases: “identidad, reconocimiento, respeto y apropiación de su propia cultura, para entender y valorar la de los demás” (Martínez, 2018, p. 4). La investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, con un énfasis en la postura decolonial en las teorías y análisis de resultados. Las técnicas de preferencia utilizadas por el investigador incluyeron la etnografía, la narrativa, la sistematización de experiencias y la caja de herramientas de Foucault. El trabajo concluyó que las diversas manifestaciones culturales, con influencia en la escuela contemporánea de tinte intercultural, han sobrevivido a pesar de los claros visos occidentales de la mayoría. Se puede afirmar que los saberes de las diferentes culturas que coexistimos en Colombia han logrado sobrevivir, a pesar de estar sometidos a un racismo estructural heredado de las prácticas sociales desde la colonia. Este racismo ha naturalizado, en la consciencia colectiva de la población, discursos y prácticas de intolerancia hacia la diferencia y hacia el otro, los cuales son legitimados por instituciones que ejercen el discurso del poder (Martínez, 2018, p. 11). Sin embargo, el autor enfatiza la necesidad de abrir espacios de diálogo y escenarios que re-

signifiquen el territorio, la sociedad y la propia escuela. Un diálogo simétrico, en igualdad de condiciones, mediado por el Ubuntu, que nos haga más humanos a partir de otros humanos (Martínez, 2018).

Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, Iriarte (2020) presenta un estudio centrado en el proceso de formación de los maestros en el contexto educativo de la Escuela Normal Superior. En la investigación, se identifican algunos problemas curriculares y prácticos, tales como: “bajos niveles de autorreflexión y capacidad de cambio; la desarticulación entre la teoría y la práctica; y la inexistencia de una cultura investigativa” (Iriarte, 2020, p. 1). El diseño metodológico empleado fue la Investigación Acción Participativa (IAP), utilizando técnicas específicas como entrevistas a profundidad, recopilación de experiencias de vida y observación participante. La muestra estuvo conformada por 10 estudiantes de último semestre de una Escuela Normal Superior ubicada en el departamento de Sucre, Colombia. Entre los hallazgos más destacados, se resalta la presencia del Ubuntu en la formación docente, entendido como: “una experiencia de relación con los otros, que configura la subjetividad, la cual a su vez constituye la significación, como esfera de organización que crea lo cultural” (Iriarte, 2020, p. 9). El análisis culmina con la conclusión de Iriarte (2020), quien afirma:

La configuración del sentido de comunidad, según lo descrito por los participantes y en atención a los postulados filosóficos de Ubuntu, involucra los siguientes elementos: responsabilidad, autogestión, liderazgo, altos niveles de compromiso, confianza mutua, autonomía, autoorganización, respeto, cooperación, colaboración, respaldo, integridad, sentido de pertenencia, reconocimiento del otro (otredad) y el compartir (p. 15).

En el mismo repositorio, aparece Herrera (2020), quien, desde la Universidad Francisco de Paula Santander, desarrolla un estudio sobre el Quimbondú: unidad de un pueblo, pedagogía para el reconocimiento y el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana en la infancia. Cabe aclarar que el Quimbondú es una lengua angoleña originaria de la costa de África Occidental. La propuesta investigativa tuvo como objetivo fundamentar, desde lo epistemológico y práctico, la Cátedra de Afrocolombianidad y Educación (CAE) en una institución educativa del Distrito Capital de Colombia, a partir de un ejercicio metodológico basado en la investigación-acción educativa con un diseño descriptivo e interpretativo desde el paradigma críti-

co-social. Subyacente a este estudio, se destaca el sentido del Ubuntu en la resignificación del currículo, al sostener que es necesario reconfigurar los contextos formativos para promover dinámicas y estrategias que reivindicuen las luchas contra el racismo, la discriminación y la segregación. Como resultado, el proyecto logró implementar la CEA de forma concertada con la comunidad, creando escenarios de arraigo cultural y social. Se alcanzó “... establecer y dar a conocer pilares fundamentales del pensamiento afrodiaspórico, lo que permitió una transición en el pensamiento de los participantes acerca de lo afro” (Herrera, 2020, p. 109).

Discusión

El estudio se plantea a partir de reflexiones académicas sobre los mecanismos de validación de los saberes construidos por las hegemonías del poder epistémico mercantilista, que, bajo una línea de acción neoliberal, asumieron la potestad universal de aceptar o rechazar la producción de conocimiento, en detrimento de las producciones marginales o periféricas. Específicamente, el argumento se orienta hacia el Ubuntu, una corriente filosófica, axiológica y ética que se origina en Sudáfrica (pueblos xhosa y zulú) y se expande por toda África, con una influencia directa en la moral del pueblo negro, en su actuar armónico dentro de la comunidad y en su disposición permanente y altruista de ayudar al otro. En este contexto, la pregunta problema del estudio se centra en: ¿Cómo se establece el diálogo de saberes entre las hegemonías del poder epistémico y la producción periférica y marginada desde la perspectiva pedagógica de la filosofía del Ubuntu?

Los pensadores africanos se oponen de manera tajante a la imposición imperial de Occidente sobre su ethos epistémico. Plantean una línea de trabajo profunda sobre la decolonización del currículo en los establecimientos educativos de nivel básico y universitario, como una forma de resistencia, aunque tardía, a la trama neoliberal que impone reglas y modos de pensamiento orientados a la universalización de saberes y al establecimiento de la modernidad (Quijano, 2014). Se trata de un currículo impuesto desde el norte que desprecia cualquier forma de conocimiento proveniente de la marginalidad (Weber, 2010). Esta imposición ha costado siglos de opresión y un proceso tortuoso de naturalización de la sociedad liberal, en este caso, sobre África, donde la civilizada Europa sometió con

sangre las culturas locales y produjo, entre tantas desavenencias, al hombre económico, consumidor y reproductor de otros saberes y pensamientos contrarios a su ser filosófico y ontológico (Lander, 2000).

Esta línea de trabajo de los pensadores africanos reivindica las epistemes del pasado filosófico, ontológico y axiológico, que reclaman desde el ámbito académico el restablecimiento, nuevamente, de las relaciones del ser humano con la naturaleza, así como de las relaciones entre los seres humanos, con el objetivo de buscar una representación equilibrada y armónica de la vida, anulada por Occidente con la imposición imperial de su única visión del mundo (Mignolo et al., 2000).

La formulación de la pregunta problema lleva al estudio a elaborar un estado del arte sobre el pensamiento del Ubuntu y su perspectiva pedagógica, a partir de las contribuciones teóricas multiculturales y epistémicas marginalizadas, con el fin de contrastarlas con los aportes y visiones provenientes de las hegemonías del saber occidental. De esta manera, se busca revalorizar las epistemes de las comunidades y pueblos del sur, excluidos y relegados por un Occidente que los considera como un grupo poblacional no moderno. En esta línea, se llevó a cabo un rastreo de las tendencias y contribuciones provenientes de la periferia epistémica marginalizada, en relación con la comprensión del Ubuntu como corriente filosófica africana, con un aporte sustancial a una resignificación de la pedagogía.

Asimismo, fue necesario identificar las tendencias teórico-conceptuales y metodológicas compartidas por las hegemonías del poder epistémico, presentadas a la comunidad académico-científica como la única verdad relacionada con la temática de estudio. Finalmente, se procedió a contrastar, desde visiones crítico-reflexivas, los constructos y aportes teórico-conceptuales generados en la periferia marginada con los considerados como la única verdad por las hegemonías epistémicas del saber.

Conclusión

La imperiosa búsqueda y rescate de una identidad, que abarca no solo lo cultural, sino también lo filosófico, axiológico y ético, lleva a los académicos de las universidades africa-

nas a argumentar, desde el Ubuntu, las luchas decoloniales y reivindicatorias que, a través del currículo, podrían transformar las formas de pensar y vivir de la sociedad en general. A pesar de los aportes significativos a la discusión académica en temas relevantes sobre los asuntos decoloniales, la praxis contemporánea de reclamos reivindicatorios realizada desde África sigue siendo inviabilizada por la intelectualidad occidental. Son escasos, por no decir inexistentes, los manuscritos elaborados sobre el Ubuntu y su perspectiva decolonial pedagógica y curricular escritos fuera de África.

Desde esta perspectiva, intelectualmente Europa se siente cómoda con las producciones centradas en los aportes y discusiones filosóficas de los griegos y pensadores modernos, cuyas tesis siguen siendo temas de ardua discusión en la academia contemporánea. En cambio, abordar las complejas tramas que evocan el voraz y violento sistema colonial de Occidente sobre África es percibido como un esfuerzo descartado y poco atractivo para los círculos de pensamiento occidental.

Por otro lado, en América Latina, especialmente desde la producción intelectual que surge en las universidades de la frontera y en la periferia, se marca claramente una tendencia decolonial que no se refiere de manera directa al Ubuntu en su estructura holística, pero cuya lectura epistemológica de las producciones intelectuales da cuenta de la existencia de una estructura que reclama visiones separatistas del pensamiento occidental.

En este contexto, se encuentra la CEA que, vista desde el presente estudio, constituye una clara acción reivindicatoria propuesta desde la perspectiva pedagógica y curricular del Ubuntu africano. Esta propuesta aboga por la formación de nuevos seres que reconozcan en la diversidad al otro como sujeto de derechos, que promuevan una vida en sociedad armoniosa y llevadera, bajo un presente de acción ética y moral que se preocupa por el bienestar del otro y crece de manera colectiva. Se trata de un sujeto consciente de las dinámicas de manipulación mercantil y epistémica de Occidente y del capitalismo sobre los pueblos del sur. Este y otros elementos reivindicatorios constituyen el Ubuntu africano. Su perspectiva pedagógica tiene como propósito la emancipación del pensamiento y la acción, orientando a los individuos al servicio de su pueblo.

Referencias

- Baena, G. (2017). *Metodología de la Investigación (3a. ed.)* Editorial Patria.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia. Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de estado.*
- Couture, É. (2011). Repensar las relaciones interculturales a partir de Bruno Latour, Boaventura de Sousa Santos y Donna Haraway. *Tinkuy. Boletín de investigación y debate* 8(16), 7-25.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas.* Plural Editores.
- Elonga-Mboyo, J. (2019). Reimagining Ubuntu in schools: A perspective from two primary school leaders in the Democratic Republic of Congo. *Educational Management Administration & Leadership*. 47(2), 206-223. doi:10.1177/1741143217728085.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity.* Polity Press - Blackwell.
- Grosfoguel, Ramón. (2016). Del «Extravismo Económico» Al «Extravismo Epistémico» Y Al «Extravismo Ontológico»: Una Forma Destructiva De Conocer, Ser Y Estar En El Mundo. *Tabula Rasa*,3(24), 123-143.
- Habermas, J. (1989). *Der Philosophische Diskurs der Moderne.* Editorial Taurus Humanidades.
- Hadebe, B. (2022). Teachers' experiences of indigenous games in the early grades. *South African Journal of*, 1-7. doi:10.4102/sajce.v12i1.93
- Hernández, R. (2020). Etnoeducación, Educación Propia, Interculturalidad Y Saberes Ancestrales Afrocolombianos: Por Un Docente Investigador Articulado Comunitariamente. *Revista inclusiones*, 7(10), 1-24.
- Herrera, C. (2020). *Pedagogía Para El Reconocimiento Y El Fortalecimiento De La Identidad Afrocolombiana En La Infancia. [Tesis de Maestría - Universidad Distrital Francisco José de Caldas].*

- Iriarte, A. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa, hacia el UBUNTU: el sentido de comunidad. *Revista electrónica Entrevista académica*, 5(2), 1-18.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. (. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Letseka, M. (2014). Ubuntu and Justice as Fairness. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5(9), 544-551. doi:10.5901/mjss.2014.v5n9p544
- Martínez, D. (2018). *El Movimiento De Los Saberes Ancestrales y Las Prácticas Pedagógicas De Algunos Maestr@s Afrocolombianos: Historias Y Estrategias Pedagógicas Para La Construcción De Una Sociedad Desde El Ubuntu*. [Tesis de Maestría - Universidad Pedagógica Nacional].
- Mignolo, W., Quijano, A., Castro, S., Coronil, F., Dussel, E., & Escobar, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor.
- Ministerio del Interior. (2020). *Cartilla para la formulación Planes De Etnodesarrollo. Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras*.
- MolefeSource, M. (2019). Ubuntu and Development: An African Conception of Development. *Africa Today*, 66(1), 96-115. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/10.2979/africatoday.66.1.05>.
- Nomalungelo, I., & Ngubane, M. (2021). Intersection of Ubuntu pedagogy and social justice: Transforming South African higher education. *Transformation in Higher Education* 6(10), 1-8.
- Omodan, U. (2022). Deconstructing psychological implications of student unrest among university students through Ubuntu. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1-6. doi:doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100211

- Pageau, C. (2010). Producción de saberes hegemónicos y periféricos: hacia una apertura del horizonte epistemológico. *TINKUY* (12), 181-197.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En B. Sousa, & M. (. Mene-
ses, *Epistemologías del Sur. Perspectivas* (págs. 67-106). Ediciones Akal.
- Ramírez, A., & Sprockel, J. (2028). *Los rasgos identitarios de los grupos étnicos del departa-
mento de la guajira y sus implicaciones en las concepciones sobre calidad educativa*
[Tesis De Maestría - Universidad de la Guajira].
- Reyes, D. (2019). *Prácticas, saberes y ancestralidad de los pueblos afrocolombianos como apor-
te a la construcción del estado nación*. [Tesis de Maestría - Universidad de Cartagena].
- Sabelo, N., & Wilfred, D. (2019). Using indigenous games and knowledge to decolonise the
school curriculum: Ubuntu perspectives. *Perspectives in Education*, 36(2), 103-118.
doi:dx.doi.org/10.18820/2519593X/piev36i2.5
- Salatino, M. & López, O. (2021). Indexation Fetishism. A Latin American Critique of Science
Assessment Regimes Worldwide. *Revista CTS* (16)46, 73-100.
- Sánchez, E. (2020). *Caminos Interculturales Praxis En El Aula-Comunidad, Espacio De Ense-
ñanza Y Aprendizaje De Etnoeducadores*. [Tesis de maestría - Universidad de la Gua-
jira].
- Thi, L. & Wall, W. (2019). Ubuntu in adult vocational education: Theoretical discussion and
implications for teaching international students. *International Review of Education*,
14(65), 557-578. doi:doi.org/10.1007/s11159-019-09776-3
- Vargas, M., Galeano, C., & Jaramillo, D. (2015). METHODOLOGY, THE STATE OF THE
ART: A RESEARCH. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Weber, M. (2010). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Libros Hidalgo.
- Weisz, E. (2011). Max Weber: Rationalization of the World as a Historic-Universal Process.
Reis (134), 107-124. doi:doi:10.5477/cis/reis.134.107.

Poder, autoridad, y proceso de participación del gobierno escolar en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot Cundinamarca*

Power, Authority, and Participation Process of the School Government at Educational Institution Fundadores Ramón Bueno and José Triana of the Municipality of Girardot Cundinamarca

Recibido: 8 de abril de 2024

Aceptado: 9 de noviembre de 2024


DOI: [10.22517/25393812.25609](https://doi.org/10.22517/25393812.25609)

pp. 162-183

Como citar este artículo APA7:

Díaz, Y. y Hidalgo, E. (2024). Poder, autoridad y proceso de participación del gobierno escolar en la institución educativa fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot Cundinamarca. *Revista Miradas*, 19(2), 162-183.

 **Yorladis Karina Díaz Dussán****
yorkd125@hotmail.com

 **Eliana Rocio Hidalgo Cabrales*****
erhidalgoc@ut.edu.co

Revista de investigación

miradas

ISSN Digital N° 2539-3812
ISSN Impreso N° 0122994X

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación

* Artículo derivado de la investigación: Proceso de participación en el gobierno escolar en el municipio de Girardot. Institución: Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot – Cundinamarca.

** MS en educación, U. del Tolima con estudios formativos en matemáticas y pedagogía. Docente de la Universidad Nacional abierta y a distancia (UNAD).

*** MS en educación, U. del Tolima con estudios formativos en Ingeniería Mecánica y pedagogía. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Docente de aula.

Licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-SinDerivados 4.0
Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.



Resumen

El presente artículo hace referencia a una investigación realizada en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot Cundinamarca, cuyo tema principal es la participación en la administración y el liderazgo escolar, actualmente contemplada y reglamentada en Colombia por la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios como el 1860, el 1286, entre otros. Para efectos del estudio realizado, se asumió la toma de decisiones como la participación de cada Institución, mediante el establecimiento del gobierno escolar como máximo órgano en la toma de decisiones. La investigación se direccionó principalmente hacia la descripción y el análisis mediante un estudio de caso sobre la instauración y operatividad del gobierno escolar, los procesos de aportación de la comunidad educativa, la indagación del poder asumido por los diferentes actores escolares, el estilo de autoridad ejercida por los directivos docentes y su contribución al fortalecimiento de la participación institucional. La información fue obtenida mediante encuestas y entrevistas semiestructuradas; analizadas estadísticamente y contrastada con los referentes teóricos citados a lo largo del trabajo investigativo, bajo la mirada micropolítica de la escuela y la normatividad vigente planteada desde los ámbitos Nacional, Regional, Local e Institucional. Lo cual proporcionó resultados concluyentes que permitieron dar respuesta a las preguntas y verificar los objetivos de investigación planteados sin obstáculos epistemológicos durante su desarrollo.

Palabras clave: Proceso de participación, gobierno escolar, poder, autoridad.

Abstract

This article refers to a research carried out at the Fundadores Ramón Bueno and José Triana Educational Institution of the municipality of Girardot Cundinamarca. The main focus is on participation in school administration and leadership, as currently contemplated and regulated in Colombia by the Political Constitution of 1991, and the General Education Law and its regulatory decrees. For the purpose of this research study, decision-making was assumed as a mechanism of participation of each Institution, through the establishment of the school Government as the highest decision-making body. This research, which is a case study, was aimed at describing and analyzing, first, the establishment and operation of the School Government, second, the contribution processes of the educational community, third, the power assumed by the different school actors and the style of authority adopted by the teaching directors, and finally its contribution to strengthening institutional participation. The information was collected through surveys and semi-structured interviews; all of them statistically analyzed and contrasted with the theoretical references cited throughout the research work. It was also reviewed in the light of the micro-political perspective of school and the current regulations proposed from the National, Regional, Local and Institutional levels. It finally provided conclusive results that answered the questions and validated the research objectives.

Keywords: Participation process, School Government, power, authority.

Introducción

El uso de herramientas y espacios de participación que brinda la normativa nacional es fundamental, puesto que contribuyen a la generación de un nuevo estilo de gobierno en contextos educativos. En este sentido, la participación debe ser activa y distintiva de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto implica trascender los límites de la participación meramente representativa, es decir, pasar del simple ejercicio electoral de representantes a emprender iniciativas ciudadanas y acciones que aseguren el cumplimiento de la función social y política tanto del Estado, como de sus entes y gobernantes.

Los efectos de la democracia participativa no son ajenos al ámbito formativo, por ejemplo en los centros educativos, el gobierno escolar es el órgano superior, formalmente conformado para la toma de decisiones, que necesariamente debe involucrar el sentir de los estamentos de la comunalidad educativa; por tanto se debe hacer hincapié para que esta colectividad no se instaure como requerimiento legislativo, por el contrario, debe establecerse de tal forma que los actores escolares activos como profesores y directivos docentes fortalezcan y extiendan la participación a padres y/o madres de familia, educandos y demás sectores, con la finalidad de que toda la comunidad educativa ejerza funciones de cogobierno, veeduría, control y evaluación continua para el mejoramiento permanente de las instituciones.

Así, fomentar un ámbito participativo brinda la posibilidad de alcanzar consensos que favorecen a la colectividad por encima de los intereses particulares. Asimismo, el fortalecimiento de una cultura participativa permite regular y armonizar el ejercicio del poder y la autoridad, ya sea en manos de directivos, docentes o cualquier otro órgano educativo.

Con base en lo anterior, la investigación realizada se focalizó principalmente en analizar el consejo escolar conformado en la I. E. Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot, su relevancia como instancia decisoria, así como el poder ejercido por sus diferentes actores y el estilo de autoridad ejercida por los directivos docentes y su contribución al fortalecimiento de la participación institucional. A continuación la Tabla 1 muestra las preguntas y los objetivos que direccionaron la investigación.

Tabla 1

Preguntas y objetivos de investigación

	PREGUNTAS DE INVESTIGACION	OBJETIVOS DE INVESTIGACION
PRINCIPAL	¿Cómo son los procesos de participación de la comunidad educativa en el gobierno escolar y su relación con el poder y la autoridad ejercida en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana del Municipio de Girardot?	Analizar los procesos de participación de la comunidad educativa en el gobierno escolar y su relación con el poder y la autoridad ejercida en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana del Municipio de Girardot.
SECUNDARIAS	¿Cómo son los procesos de participación de los estamentos que constituyen el Gobierno Escolar referidos al ámbito en el cual se efectúa la toma de decisiones?	Determinar los procesos de participación de los estamentos que constituyen el Gobierno Escolar referidos al ámbito en el cual se efectúa la toma de decisiones.
	¿Cómo son las relaciones de poder ejercidas en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot?	Determinar las relaciones de poder ejercidas en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot
	¿Cuál es el tipo de autoridad ejercida en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot?	Identificar el tipo de autoridad ejercida en la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot

Nota. Elaboración propia

Con respecto al marco teórico, se consideró importante analizar diversas teorías con el fin de conocer la estructura escolar y diferenciarla de otras organizaciones. Antúnez (2000), manifiesta que la escuela es un organismo vivo ya que en ella permanentemente cohabita el intercambio de conocimientos, sentimientos, acciones, actitudes, discursos y prácticas impregnadas de una marcada ideología, dimensiones políticas y éticas.

Antúnez, también expresa que la educación como propósito esencial constituirse en una tarea colectiva, con objetivos comunes que implica trabajo colaborativo, coordinación y responsabilidad compartida. La escuela se convierte en un escenario en el cual se desarrollan algo más que actuaciones aisladas.

Se destaca que, a diferencia de la ideología empresarial, cuya misión se encamina en alcanzar objetivos establecidos en torno a la productividad, se resalta que “cada escuela es única por estar llena de moral, esperanzas, exaltaciones, problemas y variedad de metas” (Santos, 1997, p. 37). Aunque la organización escolar se nutre del pensamiento elaborado por la teoría general de sistemas, Gómez (1980), que se articula en dos grandes corrientes: la educación y la administración, estos enfoques generalmente se aplican en la escuela sin adaptarse a la realidad educativa. Además, es crucial tener en cuenta que la organización escolar se asemeja muy poco a una organización productiva, técnica o de mercado. Según Antúnez (2000), Santos, (1997) y Ball, (1989) la organización escolar difiere de estos en varios aspectos:

En primer lugar, por la diversidad en sus objetivos, es decir, socialmente a la escuela se le pide dar respuesta a múltiples necesidades, como instruir, educar y formar individuos competentes para un mundo globalizado, de manera integral y holística, además de atender a la diversidad ideológica allí inmersa, que se encuentra inmersa en el conflicto, y no consenso (Antúnez, 2000).

En segundo lugar, la escuela posee una cultura y una visión propia, específicamente la educativa. Se espera que actúe y soluciones situaciones pertinentes en ámbitos diversos y heterogéneos, como señala Antúnez (2000), “el curricular, académico, enseñanza; gobierno institucional; recurso humano; administrativo; servicios e interacción con el entorno” (p. 21).

Un tercer aspecto está relacionado con la alta exigencia en su labor; lo cual implica que los docentes que allí laboran tengan un nivel de actuación elevado y exigente, ya que cotidianamente se les demandan habilidades en todos los ámbitos anteriormente mencionados, así como un alto grado de competencia profesional ante las múltiples y variadas tareas que afrontan (Antúnez, 2000).

El cuarto aspecto, está vinculado a la complejidad presente en los procesos de evaluación y control. A diferencia de las organizaciones comerciales, productivas o de servicios; la evaluación escolar que requiere minuciosos procesos que involucran observación, seguimiento, obtención de datos y aplicación de instrumentos. Sin embargo, la ausencia de indicadores específicos en la organización escolar dificulta la valoración objetiva y real, lo

que a menudo reduce en muchos casos a ejercicios uniformistas, burocráticos, formales y cualitativos, Santos (1997).

El quinto aspecto, mencionado por Weick (1976) citado en Antúnez (2000), afirma que se trata de una organización débilmente articulada, en ella difícilmente puede darse un ajuste rígido entre los elementos y su estructura. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente actúa de forma individual, interpretando y ejecutando el currículo, la normatividad y demás funciones de manera muy propia y personal. Por lo tanto, el proceso evaluativo producto de la práctica resulta siendo subjetivo.

El sexto aspecto, presentado por Antúnez (2000), se refiere a la limitación de la autonomía. Particularmente en las instituciones educativas públicas, las decisiones son dependientes del poder normativo y los organismos administrativos existentes que van desde el nombramiento del personal administrativo, directivos docentes y docentes, hasta la asignación de recursos que están técnicamente definidos por la normatividad vigente; debido a esto (Santos, 1997, p. 74) llama a la escuela *paralitica* por ser dependiente de lo que otros desean hacer de ella.

Conforme a lo anteriormente expresado, Ball (1989) reflexiona sobre el hecho de que la organización escolar admite y reproduce el desacuerdo y la multiplicidad de metas. Esta emancipación se atribuye a la estructuración de subgrupos (como los departamento de artes, ciencias, matemáticas, entre otros). Analizado a través de diferentes autores, conlleva a definir que en su interior existe: “flojedad estructural” (Bidwell, p. 29), “conexión vaga” según Weick, (1976) y una “organización anárquica” (Bell, 1980 citado por Ball, p. 29). Por conservar una distribución adecuada y original, la escuela determinada en parte por influencias externas y por otro lado un resultado natural de la misma organización puede considerársele confusa ya que la reciprocidad efectiva entre objetivos-individuos-tecnicidad tiende a ser disfuncional (Ball, 1989).

Para finalizar, el último aspecto, es precisado por (Santos, 1997, p. 73) que diferencia esencialmente a la organización escolar de cualquier otra, consiste en que “cada establecimiento es un mundo diferente, cada institución escolar es único”, “aunque todas las escuelas

posean unas características genéricas, cada una las encarna de manera diferente” (p. 12). El entramado de los elementos nomotéticos e ideográficos constituye en cada centro escolar, que alberga diversas subculturas, fluidas y en constante evolución. Por ello, es un error pensar que todas las escuelas son iguales o creer que una escuela es siempre la misma. (Santos, 1994, p. 44).

Considerando lo anterior, Ball (1989) alude a un evidente contenido ideológico que está presente al interior de la escuela, lo cual no se evidencia en ningún otro tipo de organización. Las ideas de categoría, equivalencia, democracia y limitación se ven forzadas a convivir en el mismo entorno. Los maestros promueven beneficios personales y grupales relacionados a sus adhesiones ideológicas. (Ball, 1989, pp. 32-33). De lo descrito anteriormente emana la naturaleza de la escuela, definido por Stephen Ball, como el proceso intangible detrás de los acontecimientos diarios. Autores como Hoyle (1986), Bardisa (2001), Ponce y Beas (2006), Bacharach y Mundell (1993) y por supuesto Ball (1989) entre otros, realizan aportes significativos en relación al cotilleo, el poder, el control, el conflicto, la ideología y la diversidad de metas al interior de la organización escolar, todos ellos componentes que conforman la mirada micropolítica escolar. Asimismo, al abordar el tema de la escuela como espacio formal y democrático, autores como Santos (1994), Gil (1997), Cubides (2000), López (2006), y otros, brindan un sustento teórico significativo que se utiliza a lo largo del trabajo de investigación.

En lo que respecta al aspecto normativo, el marco legal que sustenta la investigación en el aspecto de la participación escolar se efectuó desde cuatro ámbitos, Nacional, Regional, Local e Institucional. En primera instancia, el ámbito Nacional tiene como punto de partida la Constitución Política de Colombia promulgada en 1991, se toma el artículo 2 que indica los fines esenciales del Estado; así como los artículos 103 al 106 referidos a las formas de participación democrática y el artículo 270 que hace alusión a las formas y mecanismos de participación.

En el sector educativo, constitucionalmente el artículo 67 retomado en la Ley 115 de 1994, artículo 6, determina la intervención de la entidad educativa en la orientación de los establecimientos educativos, mediante la participación en la elaboración del Proyecto

Educativo Institucional (PEI). En este marco, se institucionalizan los canales formales de participación, como las asociaciones de padres, foros educativos, gobierno escolar, juntas de educación, personero y representante estudiantil. El objetivo es garantizar que todos los miembros de la institución en pleno se involucren en los diferentes procesos que abarcan desde la consulta, diseño de iniciativas, toma de decisiones, concertación y gestión de recursos.

El artículo 2 define la colectividad formativa, el artículo 87 regula el pacto de convivencia en las instituciones educativas, y los artículos 93, 94, 139, 142, 143, 144 y 145 están relacionados con la elección del representante y el personero estudiantil, la organización institucional y la conformación del gobierno escolar. Igualmente, los artículos 161 al 165 respectivamente establecen las funciones de la Junta Municipal de educación (JUME), su objeto y la organización periódica de los foros educativos.

Por otro lado, el Decreto 1860 de 1994, reglamentado de la Ley 115, enfatiza en los artículos 17 al 31 lo referente a la elección, conformación y funcionamiento del gobierno escolar en las instituciones educativas. Allí se establecen las funciones de los diferentes entes colegiados, como los diferentes entes colegiados, como los consejos Directivo, Académico, Estudiantil y Padres de familia, así como la reglamentación de la designación del personero y representante estudiantil. Asimismo, en cuanto a parámetros fiscales, la Ley 715 del 2001 se refiere, en los artículos 16 y 90, a los criterios de distribución y gestión del Sistema General de Participaciones (SGP).

Además, el Decreto 1286 de 2005 en sus artículos 2 al 10, aborda la intervención de los progenitores en la mejora continua y permanente de los procedimientos formativos y pedagógicos, tanto en establecimientos públicos como no oficiales. Por su parte, la Ley 1450 de 2011 reglamenta la expedición del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. En el artículo 140, explicita lo concerniente a la gratuidad de los recursos del SGP.

Por su parte la Directiva ministerial # 26 de 2011, también establece aspectos normativos referentes a la rendición de cuentas que deben realizar los Establecimientos Educativos en cuanto a la gestión y distribución de los recursos económicos brindados por el Estado. La Ley 1620 de 2013, se crea para construir entornos educativos más seguros y justos, donde se valore y respete a todos los miembros de la comunidad educativa.

Además, se expide el Decreto 1965 que en sus artículos 1 al 56 aluden al objeto y ámbito de aplicación, así como a la conformación y funcionamiento de comités de convivencia a nivel Nacional, Departamental, Distrital, Municipal e Institucional. También se hace referencia a los acuerdos para mantener la convivencia, facilitar la resolución de conflictos y promover un clima escolar positivo, como lo es la correcta implementación del manual de convivencia, que contribuye al desarrollo de una comunidad educativa más armoniosa y colaborativa.

A nivel regional, el Plan de Gobierno de Cundinamarca, *Cundinamarca Calidad de vida 2012-2016*, en el artículo 61, menciona el tema de la participación con el Programa Cundinamarca, con espacios de participación real, con el cual pretende fortalecer la participación ciudadana, contribuyendo al desarrollo municipal y al progreso de la participación en la política pública departamental.

¡En cuanto al Plan de trabajo municipal *¡Girardot tiene con qué! 2012-2015*, se involucra a la juventud a través del programa: *Jóvenes construyendo ciudad*, que busca garantizar la inclusión y la participación de los jóvenes girardoteños. En el capítulo 3, Sector 5, Programa N° 2, se aborda la Gobernabilidad y Participación Ciudadana como prioridades de la sociedad y del buen gobierno. Este proyecto tiene como objetivo generar bienestar en la población y la región, así como promover un desarrollo humano integrado que facilite una gobernanza con justicia y que fomente en la ciudadanía el trabajar en equipo para la consecución de un bien colectivo.

En última instancia, el ámbito institucional, se toma como referencia al Proyecto Educativo Institucional (PEI), que actúa carta de navegación de la I. E. Fundadores Ramón Bueno y José Triana. Este documento incluye, entre otros, el Manual de Convivencia, que destaca el artículo 32, referente al Comité de Convivencia, así como en los artículos 41 al 56, donde se relaciona la conformación y funcionamiento de los órganos que hacen parte del gobierno escolar. En estos artículos se reglamenta la elección, conformación y funcionamiento de sus diferentes consejos, como el estudiantil, el de padres, el académico y el directivo, así como la elección del representante y el personero estudiantil.

Metodología de la Investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo-interpretativo, permitiendo hacer el análisis participativo de los diferentes entes institucionales en el gobierno escolar y su correspondencia con el poder y la autoridad ejercida en la I. E. Fundadores Ramón Bueno y José Triana del municipio de Girardot.

En cuanto al enfoque investigativo, se enmarcó en el paradigma cualitativo, puesto que les permitió a las investigadoras profundizar en el tema, es decir, no sólo identificar las causas, sino también analizar e interpretar las consecuencias del problema indagado. Por consiguiente, la investigación se circunscribe en un estudio de caso, definido por Vélez y Galeano (en Cinfuentes, 2011) como una estrategia de investigación que describe, interpreta o evalúa una realidad social particular, como la participación institucional en el gobierno escolar y su relación de poder y autoridad ejercida en la I. E. Fundadores del municipio de Girardot.

En cuanto a las técnicas y herramientas utilizadas para la recopilación de la información, se recurrió por la entrevista semiestructurada, dirigida en particular a los directivos docentes, que incluyen al rector, coordinadores y director de núcleo, así como al líder de calidad educativa del municipio. Además, se realizaron encuestas a otros actores involucrados, como padres de familia, estudiantes y maestros pertenecientes a la comunidad educativa de la Institución Fundadores. La población objeto de investigación fue de 55 docentes, 160 estudiantes, 120 padres, madres o acudientes, 5 directivos docentes y un administrativo municipal. Es importante aclarar que la muestra se seleccionó de la población perteneciente a la jornada de la tarde.

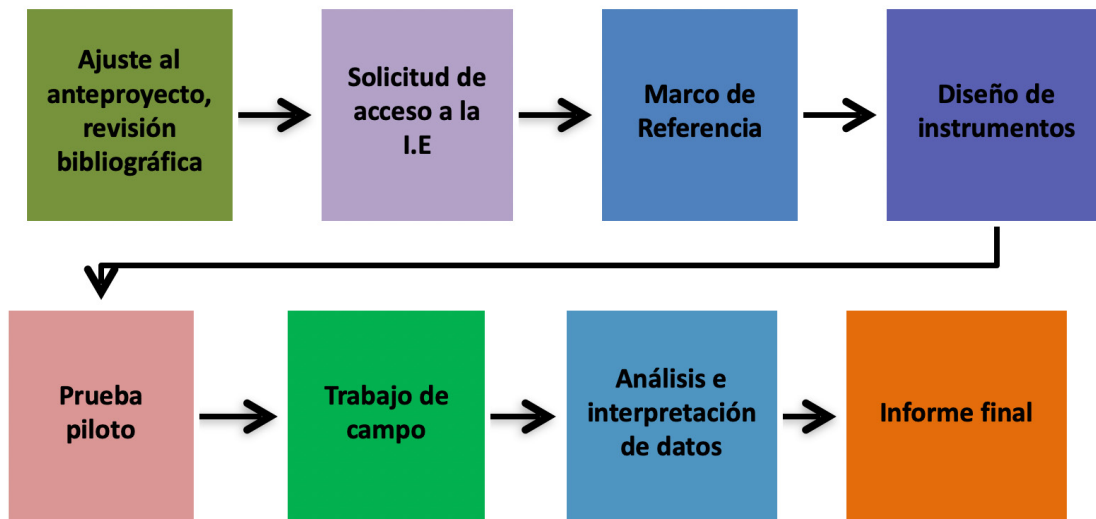
En cuanto a la muestra para las entrevistas, participaron el rector, dos coordinadores, el director de núcleo y el líder de calidad educativa municipal. En las encuestas, participaron 10 docentes, 75 educandos y 26 padres, madres o acudientes.

Etapas de la Investigación

La figura 1, sintetiza los pasos o etapas seguidas en el desarrollo de la investigación.

Figura 1

Pasos o etapas de la investigación



Nota. Elaboración propia

Resultados

El trabajo realizado contrastó la normatividad vigente y la fundamentación teórica obtenida de diversos autores con la información recolectada en encuestas y entrevistas relacionadas con las tres categorías desarrolladas, así como sus respectivas subcategorías e indicadores. Este análisis, de enfoque etnográfico, tuvo como finalidad develar aspectos significativos en la participación de la comunidad educativa (Blaxter et al., en Niño, 2011).

Este estudio de caso se centró en analizar y comprender la participación de la comunidad educativa integrante de la I. E. Fundadores del municipio de Girardot en el gobierno escolar. A lo largo de la investigación, se evidenció la omnipresencia del componente micro-político en todos los procesos institucionales, debido a la poca participación en la elección del gobierno escolar.

La primera categoría incluye lo relacionado con el proceso participativo en el gobierno escolar, que incluye la determinación y la toma de decisiones, así como el ámbito en el que generalmente se efectúan estos procedimientos. Las respuestas obtenidas muestran de manera clara que en la I. E. Fundadores escasamente se llega a una democracia de tipo representativo. El 44,18% de la comunidad educativa expresa que principalmente son consultados para elegir a sus representantes del gobierno escolar, los cuales son seleccionados por medio de comicios. Los miembros que integran los diferentes órganos manifiestan conocer los requisitos necesarios para ocupar dichos cargos y sus funciones. No obstante, al cuestionar de manera explícita acerca de los requerimientos y funciones establecidas por la institución educativa, se percibe desconocimiento; incluso los mismos docentes, quienes deberían guiar desde su quehacer pedagógico los valores necesarios para una real educación en democracia.

Por otro lado, se observa que los padres y madres muestran una falta de interés por involucrarse, conocer y ejercer el derecho a participar en la gestión y la dirección de la institución, tal como lo establece la normatividad.

Se infiere que el gobierno escolar de la I. E. Fundadores, no es un espacio suficientemente capaz de propiciar participación democrática. Se comprueba que los órganos colegiados apenas alcanzan la conformación; lo cual se manifiesta cuando se indaga acerca de la frecuencia con la que se reúnen a discutir situaciones, a lo cual los encuestados afirman ser convocados cuando se requiere.

Por su lado, se ve un Consejo Directivo carente de herramientas participativas, no por la verticalidad de los docentes administrativos y profesores allí presentes, sino por participación mínima o nula de los demás representantes, quienes, en palabras de Gil Villa (1997) son convidados de piedra. Esta situación causa resistencia, por lo cual ésta instancia carece de carácter resolutivo gracias a que las decisiones quedan en manos de minorías y no del pleno de sus miembros que es el ideal normativo.

Así mismo, se observa un marginal desempeño de los representantes de sectores externos, como el productivo y exalumnos, sus representaciones son de carácter individual. Aunado a ello, no causan impacto en cuanto a la interacción y participación de las decisiones escolares en cuanto a la distribución del presupuesto institucional, las cuales puede decirse

son casi inexistentes. Pese a que en la comuna I. E. Fundadores existe un fuerte desarrollo comercial y empresarial, este sector no se ha integrado ni vinculado a la institución debido a la falta de un representante adecuado.

Otro factor determinante para estos hechos según lo expresa Gil (1997), es lo concerniente a los horarios establecidos para convocar reuniones, el 42,34 % de los actores encuestados expresa que sería mejor en el transcurso de la jornada escolar; que parece ser una opinión sesgada debido a que en su mayoría los docentes y estudiantes manifiestan a conveniencia este horario, no obstante el 36 % de los padres consultados que son minoría, expresan poder asistir en días no laborable. Lo anterior denota falta de concertación y consulta entre todos los órganos que integran la institución, para establecer un horario dónde se pueda lograr mayor asistencia a las reuniones convocadas, como en el caso de las entregas de informes académicos, que deberían ser utilizados para abordar otros temas apremiantes para la Institución.

De acuerdo con lo anterior, los procesos de rendición de cuentas convocados por la institución no son la excepción, el 53,15 % de la comunidad no asiste, aun cuando manifiestan la necesidad de los temas a desarrollar y las reconocen como un escenario propicio para participar en el cogobierno institucional. En cuanto al nivel Institucional, los actores encuestados manifiestan ser consultados generalmente para elegir delegados, pese a que más del 80 % reconoce que es un derecho propio de la comunidad educativa. Sin embargo, estudiantes, progenitores y demás integrantes de la comunidad se mantienen al margen de las decisiones. Los resultados ratifican casos de autoexclusión y aislamiento en cuanto a la toma de decisiones, así como una notable evidencia de situaciones en las cuales se decide unilateralmente o entre minorías.

La cultura participativa de la colectividad educativa y estudiantes es incipiente, la gestión institucional y las decisiones convergen en las actuaciones y determinaciones de los directivos y docentes. Acorde a la información obtenida, puede percibirse que la comunidad educativa consiente que las decisiones deben ser tomadas por docentes, directivos docentes y órganos colegiados. Aunque de que las condiciones morales, políticas y culturales de la

comunidad son propicias, estas marcan el inicio para implementar una cultura participativa que alcance a toda la comunidad educativa, ya que se reconoce la democratización en la determinación de decisiones y en la gestión institucional.

En consecuencia, se percibe resistencia a la participación, por ende, resulta más cómodo que las decisiones sean tomadas por los directivos docentes y órganos colegiados. En cuanto a la gestión y administración institucional, solo el 5,40 % de la comunidad manifiesta participar, un 14,41 % afirma ser partícipe de las decisiones de tipo cultural y un 18,91 % afirman participar en asuntos académicos. Acorde con las reducidas cifras, la comunidad educativa se limita a participar eligiendo a sus representantes, a quienes confieren la capacidad de decidir en su nombre. En pocas palabras la participación es escasa, lo que restringe el verdadero sentido democrático del proceso.

En cuanto a los estudiantes, el trabajo realizado permite ver que el Consejo Escolar no es un espacio apto para motivar la participación democrática, lo que se ve reflejado en el testimonio del 52 % de los jóvenes, quienes manifiestan que el Consejo se reúne exclusivamente cuando es necesario.

Los alumnos son conscientes de que sus integrantes son elegidos mediante jornadas electorales, pero la totalidad de los encuestados no sabe quiénes integran dicho Consejo, cuáles son los requisitos necesarios para pertenecer a él y, menos sus funciones. La situación similar en el caso de la elección de personero y representante estudiantil, los educandos muestran un escaso conocimiento sobre los conocen los alcances y la importancia de los diferentes cargos del Consejo estudiantil en la vida escolar.

En este sentido, el desarrollo de la cultura democrática solo es posible con la participación del tipo eleccionario, por lo tanto, el ejercicio se ve reducido a sufragar como evento instrumental y mecánico, detrás del voto no hay un trabajo responsable y una voluntad consciente, al final todo queda en la representatividad de un Consejo que no redunde en las decisiones institucionales.

De manera semejante a los demás órganos colegiados, el Consejo Académico aún no se ha consolidado como una instancia fundamental del gobierno escolar. La participación de los docentes es limitada, centrada exclusivamente en aspectos académicos, el desarrollo de

actividades pedagógicas, curriculares, institucionales, orientación de clases y demás actividades institucionales. Se evidencia falta de conocimiento en cuanto a temas relacionados con la democracia, la participación escolar, la educación ciudadana y normatividad vigente. Estos temas no deberían ser exclusivos del área de sociales, y se requiere integrar y transversalizar actividades propias del gobierno escolar y saberes propios de la cultura democrática hacia la práctica diaria desde las diferentes asignaturas. Se visualizó concretamente entre los docentes encuestados que, el 90 % de ellos no conocen con certeza quienes conforman el Consejo Académico y el Directivo ni sus funciones; así como tampoco los requisitos necesarios que deben reunir los estudiantes para ser personero, representantes de los estudiantes o integrantes del Consejo Escolar. La metodología democrática usada en el ámbito escolar centra sus esfuerzos en la formación de líderes, siendo éste tan solo un modelo de los existentes en este campo; así como también se resalta el acercamiento de procesos del gobierno escolar a los componentes pedagógicos, pero se evidencian separados de la política y la construcción de ciudadanía.

Abordando la segunda categoría, referente al poder presente y ejercido al interior I. E. Fundadores, se evidencia que el 45,26 % de los actores encuestados manifiestan que las vías democráticas son la metodología utilizada en el momento de tomar decisiones, ya sea mediante consulta, deliberación o consenso. Esto contrasta con el 36,93 % que opina que las decisiones son tomadas por la normativa o impositivamente.

Los resultados obtenidos concuerdan con el análisis previo, tal como se ha señalado; las relaciones presentes al interior de la escuela están mediadas por la dimensión micropolítica omnipresente y el poder predominante de algunos actores escolares que permean todas las actividades escolares. Además, los resultados señalan claramente que hay sectores pasivos de la comunidad de la I. E. Fundadores, incluidos progenitores o acudientes, estudiantes y demás miembros externos al establecimiento (sector productivo, exalumnos). A pesar de que más de la mitad de la comunidad institucional encuestada reconoce que las decisiones en la I. E. se toman en cuenta a la mayoría, la limitada participación impulsa las vías normativas como herramienta decisoria, la necesidad transfiere la toma de decisiones, bien sea al reducido número de asistentes o en manos de directivos docentes y docentes.

Discriminando a cada grupo de actores escolares, los resultados permiten observar que el 46,55 % de los estudiantes percibe que sus aportes son escuchados sin ser tenidos en

cuenta, pero no se les toma en cuenta o tienen poca importancia. En concordancia, el 69,25 % de los padres o madres opinan lo mismo, en contraste, solo el 20 % manifiesta no ser tenido en cuenta. Lo mencionado ratifica que las decisiones se encuentran centradas en el sector de los participantes activos, ellos manejan el poder para actuar y tomar decisiones, es decir, directivos docentes y docentes. Así mismo, se aprecia que una reducida tercera parte de los encuestados percibe ser escuchada y tenida en cuenta, originándose allí que, en la I. E. Fundadores la participación es parcial o también puede expresarse como una participación superficial.

Cabe agregar que, los resultados obtenidos denotan a los miembros educativos como interlocutores válidos, no obstante, en ellos se manifiesta el carácter diverso característico de la escuela. Esto salta a la vista cuando se pregunta a cada sector por la actitud de los demás actores en las reuniones convocadas. Los estudiantes presentan diversos puntos de vista, en cuanto a la actitud del rector en las reuniones. Con porcentajes similares, indican que asiste solo por cumplir, que está involucrado y comprometido o que demuestra solamente sus intereses y solo acepta sus ideas.

Por el contrario, los docentes en su mayoría prefieren no opinar frente a una mayoría de padres de familia que observan a un rector involucrado y comprometido. En cuanto a los coordinadores, los padres de familia perciben en ellos compromiso, los estudiantes igualmente perciben diversas actitudes en ellos que van desde el asistir por cumplir, trabajo comprometido hasta demostrar sus propios intereses. De otro lado, los estudiantes observan docentes involucrados y comprometidos, con la misma apreciación ven a sus padres o acudientes. Sin embargo, las respuestas no son radicales y fluctúan los porcentajes mostrando pluralidad de opiniones, pese a ello reconocen que muchos de sus compañeros a la hora de tratar asuntos relacionados con la I. E. acuden a las reuniones únicamente por cumplir.

Las apreciaciones de los docentes son similares a las de los estudiantes, sus puntos de vista son diversos, no llegan a respuestas contundentes que indiquen una sola tendencia. En cuanto a los padres de familia, de acuerdo con lo referido en las encuestas, un significativo porcentaje percibe a los demás sectores comprometidos, interesados y motivados. En cuanto al momento de decidir, el 54 % de los actores escolares de la I. E. Fundadores expresan que

se tiene en cuenta el bien común, adicionalmente, el 57,67 % manifiesta que en caso de no haber conformidad respecto a una propuesta o decisión se convoca a una nueva reunión o se reestructuran las propuestas.

En cuanto al conflicto, la I. E. Fundadores continúa afrontándolo de manera autoritaria y vertical, los resultados reflejan que se asume y soluciona por vías de hecho (sanción), apoyadas en la aplicación de las normas de convivencia escolar; un escaso margen del colectivo educativo considera solucionarlo desde herramientas conciliatorias y/o acuerdos entre las partes, lo que refleja que el autoritarismo está por encima de la democratización como herramienta de concertación ante las divergencias.

Por último, la tercera categoría pretende evidenciar los mecanismos de autoridad ejercidos por los directivos docentes con sustento en la teoría de Stephen Ball (1989), que describe cuatro tipos de liderazgo en la función directiva, se confrontaron los resultados donde se evidencia con claridad que los miembros de la comunidad educativa encuestados convergen afirmando que tanto el rector como los coordinadores ejercen un liderazgo político, es decir, su estilo de dirección es político antagónico, ya que se permite la participación abierta, legítima y su discurso público enfatiza la persuasión y el compromiso. En cuanto al director de núcleo municipal, es un directivo que no tiene contacto directo con la institución, tal como lo señalo durante la entrevista realizada; según lo manifestado, sus labores son de tipo administrativo, razón por la cual sus actividades son distantes debido a sus funciones son fuera del centro educativo.

A manera de resumen, se visualiza la I. E. Fundadores como una institución pública sin tradición democrática y con una participación por construir. A grandes rasgos, la comunidad educativa desconoce la esencia del gobierno escolar, aunque se han visualizado elementos positivos en cuanto al fortalecimiento de su cultura democrática, tales como la formación de liderazgo entre los estudiantes. No obstante, con la aplicación de la normatividad vigente se ha enmarcado el ejercicio de la democracia tradicional como la vivida en el ámbito social, centrada únicamente en prácticas electorales, requerir a los distintos entes de gobierno escolar cuando es necesario y convocar a la comunidad educativa en pleno, con el fin de realizar procesos nomotéticos.

Hechas las consideraciones anteriores, conforme al conjunto de planteamientos realizados y las diferentes posturas de los autores citados en el texto, con palabras de (Bayona & Garcia, 2000) se puede finalizar expresando:

Si después de elegidos los representantes a las instancias de participación no se presentan transformaciones profundas en el desarrollo de la vida escolar, y existe insatisfacción por que los estudiantes continúan marginados y obedeciendo las decisiones de unos pocos; muy poco habremos avanzado en el camino de la democracia (p. 9).

Por otro lado, se hace necesario desde la administración municipal, la resignificación de la importancia de la participación en espacios sociales; referidos únicamente a la conformación de los Gobiernos escolares en los diferentes establecimientos educativos de Girardot. De acuerdo con lo evidenciado en esta investigación, la instancia de conformación no logra obedecer el espíritu constitucional que propende por una democracia participativa.

Conclusiones de la Investigación

Esta investigación se encaminó a dar una lectura distinta del plantel educativo y una propuesta acerca de los requerimientos exigidos para un verdadero ejercicio de la democracia en la escuela, plasmados en la Constitución Política promulgada en 1991, posteriormente retomados por la Ley 115 y sus respectivos decretos normativos.

Esta investigación produce como principal aporte, el análisis de los espacios de participación en la I. E. Fundadores; los cuales se evidenciaron organizados, estructurados y estipulados acorde a la normatividad nacional, regional y local, aunque con poca trascendencia. Es decir, estos espacios se limitan a cumplir con un requisito normativo, quedando reducido a un cumplimiento formal, lo que excluye la representación activa de los diferentes entes educativos presente en la institución, dado que se observa un mínimo interés por vigilar, cuidar y defender ideas; lo que contribuye a que la toma de decisiones tenga poca relevancia, se haga entre unos pocos y se propenda por el beneficio individual.

Asimismo, la investigación indagó por el uso de espacios y herramientas de compromiso y participación establecidos en la Carta Magna y la normativa vigente sobre educación,

es decir, elección de representantes para que asuman una actitud crítica, reflexiva y activa en la toma de decisiones, para que ejerzan siempre una democracia participativa, no solo representativa, lo cual significa dejar de ser los convidados de piedra para lograr actuación dinámica en cada uno de los espacios de participación convocados para así obtener beneficios colectivos que fortalezcan y contribuyan a la mejora de la calidad educativa. Adicionalmente, esta investigación aporta elementos teóricos y normativos para evaluar la ejecución y funcionamiento de los diferentes espacios de participación, y sobre todo los relacionados con la, conformación y funcionamiento de los Gobiernos Escolares de las instituciones educativas.

Apropiando las palabras de González, (1999) que afirma que la democracia se hace real y efectiva con organización y conocimiento; la investigación realizada expresa la necesidad de una formación política escolar que incluya no sólo información, educación, sino también sensibilización no sólo a los participantes de los estamentos institucionales sino a cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Así como también relevar el papel de dichos órganos no solo en su papel de control, sino a un acompañamiento continuo y de orientación a todos los órganos que conforman el Consejo Escolar, con el fin de que ellos mismos se constituyan en espacios con la capacidad de proponer, consensuar, resolver situaciones y problemáticas de su contexto escolar.

Referencias

- Alvarez, A., Arcila, G., Monedero, J. & Amparo, P. (2002). *Gobierno y justicia en la escuela: democracia a medio camino*. Editorial Universidad del Valle.
- Antúñez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori.
- Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Editorial Paidós.
- Ball, S. (1997). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Ediciones Morata.
- Bardisa, T. (1997). Micropolítica en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 15. 1-34. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/sesion10.pdf

- Barrera, F. y Domínguez, C. (2006). *Educación Básica en Colombia: Opciones Futuras de Política*. Departamento Nacional de Planeación.
- Basquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Sed.
- Bayona, A. & Garcia, A. (2000). *Participación escolar ¿posibilidad o realidad?*. Ediciones Antropos.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. FES.
- Camargo, M. (1997). *Violencia escolar y violencia social*. *Revista Colombiana de Educación*, (34), 5-24.
- Ceballos, M. & Gerard, M. (2001). *Participación y fortalecimiento institucional a nivel local en Colombia*. Editorial Ceja.
- Contreras, P. (2005). *Micropolítica escolar: Estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar*. [Tesis de maestría - Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Cruz, A. (2012). Ordenanza 128 de 2012. Por la cual se adopta el Plan de Desarrollo Departamental, Calidad de Vida, 2012-2016. Cundinamarca. http://educon.javeriana.edu.co/ofi/documentos/regionalizacion/Planes%20desarrollo/Departamentos/CUNDINAMARCA%202012_2016.pdf.
- Cubides, H. (2000). *Gobierno escolar y educación ciudadana. Estudio de casos*. Fundación Universidad Central-Compensar.
- De Zubiria, M. (2008). *Formar no Solo Educar*. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino/Fundación Alberto Merani.
- Escobar, D. (2012). *Proyecto de Acuerdo. Plan de Desarrollo Girardot tiene con qué 2012-2015*. *Girardot*. http://www.girardotcundinamarca.gov.co/apcaafiles/31653534616662323337623935383430/PLAN_DE_DESARROLLO_GIRARDOT_TIENE_CON_QUE_2012_2015.pdf.

- Foucault, M. y Morey, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza editorial.
- Florez, R. (1996). *Educación ciudadana y Gobierno Escolar*. Corporación Viva la ciudadanía.
- Gil, F. (1997). *La participación democrática en la escuela*. Cooperativa editorial magisterio.
- Gómez, G. (1980). La teoría general de sistemas aplicadas al análisis del centro escolar. *Revista de educación*. 1(266), 5-40.
- González, J. (1999). *El Gobierno Escolar, hacia una educación participativa*. UNAD.
- Jares, X. (1997). El lugar del Conflicto en la Organización Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* 2(15), 52-73.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Decreto 1286 del 2005*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1259340>.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Ley 1620 de 2013*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guías fondos de servicios educativos. Orientaciones para la rendición de cuentas en el sector educativo*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/243879:Guia-Fondo-de-Servicios-Educativos>
- Montoya, J. (2003). *Escuela, conflicto intergeneracional y democracia*. Serie Conflicto y Escuela Número 3. Instituto Popular de Capacitación IPC.
- Murcia, P. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa. La Complementariedad*. Editorial Kinesis.
- Obando, C. (2008). *Participación docente en la toma de decisiones. Una mirada micropolítica*. [Tesis de maestría - Pontificia Universidad Católica del Perú].

- Pérez, M. (2007). *Democracia y Educación Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el “Consejo Escolar” y en las “organizaciones estudiantiles”*. [Tesis de maestría - Universidad de Chile].
- Puig, J., Xus, M., Escardibul, S. & Novella, A. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Grao.
- Rivera, J. (2008). *Significado que los actores escolares y sociales le atribuyen a la participación ciudadana en los procesos de gestión educativa que se realizan en el distrito escolar N°1 con sede en santa rosa de copan*. [Tesis de maestría - Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán].
- Rosales, R. (1997). Estilos de dirección y clima organizacional. *Revista Ciencias Sociales*, 2(77), 141-154.
- Santos, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de las organizaciones*. Aljibe.
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones*. Aljibe.
- Vergara, E., Montaña, N., Becerra, R., León, O. y Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 227 - 253.



Universidad
Tecnológica
de Pereira