

12

ENE - DIC 2021



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

ISSN impreso: 2145-8243
ISSN online: 2590-8456



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



ISSN impreso: 2145-8243

ISSN online: 2590-8456

Número 12, enero - diciembre de 2021

Dirección editorial:

Ph.D. Jorge Iván Correa Alzate

Editora:

Ph.D. Carolina Moreno Echeverry

Asistente editorial:

Lic. Karen Susana Gaviria Fonnegra

Fotografía:

Galo Ibarra Palacios

Institución editora

Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Grupo de Investigación Senderos

Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia

PBX: (+57 604) 444 3700

senderos@tdea.edu.co

<http://ojs.tdea.edu.co>

Traducción al inglés:

Elkin Franklin Echeverri

Diseño, diagramación e impresión:

Divegráficas S.A.S.

Esta revista incorpora contenidos derivados de procesos de reflexión académica y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

© 2021 Todos los derechos de autor reservados.



**Tecnológico
de Antioquia**
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN

Leonardo García Botero
Rector

Andrea Johana Aguilar Barreto
Vicerrectora Académica

Fabio Alberto Vargas Agudelo
Director de Investigación

Néstor David Restrepo Bonnett
Decano
Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Jorge Iván Correa Alzate
Director Grupo de Investigación Senderos

Comité editorial:

Ph.D. Tatiana Goldrine Godoy, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Ph.D. Eliana Verónica Romo López, Universidad Central de Chile, Chile
Ph.D. Libia Vélez Latorre, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Mg. Beatriz Elena Zapata Ospina, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Colombia

Comité científico:

Ph.D. Olga Patricia Ramírez Otálvaro, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Colombia
Ph.D. María Gladys Romero Quiroga, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
Ph.D. Norelly Margarita Soto Builes, Universidad de Medellín, Colombia
Ph.D. Claudia Vélez de la Calle, Universidad de San Buenaventura, Colombia
Ph.D. Martha Vergara Fregoso, Universidad La Salle de Guadalajara, México

Comité arbitral:

Esp. María Fanny Arango Álvarez, Institución Educativa Comercial Antonio Roldán, Colombia
Ph.D. Yamileth María Betancourt Córdoba, Universidad del Atlántico, Colombia
Ph.D. Nicolasa María Durán Palacio, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
Mg. Fabio Augusto García Urrea, Escuela Empresarial de Educación, Colombia
Ph.D. José Pascual Mora García, Universidad de los Andes, Venezuela
Mg. Abad Ernesto Parada Trujillo, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, Colombia
Esp. Tahirí Rojas, Universidad de los Andes, Venezuela
Mg. Alba Luz Sánchez Escudero, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
Mg. Myriam Fernanda Torres Gómez, Universidad de la Salle, Colombia
Mg. Edison Eduardo Villa Holguín, Academia Superior de Artes, Colombia

Contenido

Editorial	7
Carolina Moreno Echeverry	
Aproximaciones al rol de estudiante en un programa de posgrado virtual	15
Carlos David Solorio Pérez	
La metáfora: una aliada del aprendizaje	33
Deiler Hernando Molina Rodelo	
Aprender historia en la educación básica. Debates sobre el aprendizaje de la historia en México	47
Enrique Bautista Rojas	
Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020	67
Sandra Milena Robayo Noreña	
Socioafectividad y nociones sobre la problemática ambiental en primera infancia	91
Daniela Sánchez Colorado	
Escritura académica: errores frecuentes en artículos postulantes para la Revista Senderos Pedagógicos	109
Astrid Efigenia Isaza Jaramillo	
La herencia inmaterial del narcotráfico. A propósito de <i>Era más grande el muerto</i> de Luis Miguel Rivas	123
Hermes Osorio Cossio	
Directrices para autores	131

Editorial

La muerte de otro ser humano estremece; atemoriza no por el hecho mismo, sino por la reminiscencia de que algún día nosotros estaremos en igual situación. Al momento de escribir esta editorial (a mediados de noviembre de 2021) la pandemia de la COVID-19 ha infectado a más de doscientas cincuenta y cuatro (254) millones de personas, causando más de cinco (5) millones de defunciones en todo el mundo (Johns Hopkins University, 2021). La conmoción provocada por la interrupción de la vida de un gran número de seres humanos en un corto lapso horroriza, deja en los sobrevivientes la imagen de un fenómeno que rompe el orden natural y simboliza la desintegración social. Viesca (2017) establece que la aparición de una enfermedad epidémica afecta a grupos humanos enteros; no discrimina edad, género, raza, clase social o jerarquía; “[...] mata en un solo día al mismo número de personas que solía morir en más de un año”, “no se contenta con matar solamente al vecino, sino que se constituye en seria amenaza para todos y cada uno de nosotros” (p. 184).

La pandemia ha deteriorado abruptamente todos los ámbitos de la sociedad y la educación es uno de los más castigados. Según los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), durante el 2020 más de ciento noventa (190) países cerraron masivamente las instituciones de educación con el propósito de prevenir la transmisión del virus y mitigar su impacto; más de mil seiscientos (1600) millones de estudiantes dejaron de tener clases presenciales; más de cien (100) millones de docentes y de personal de apoyo administrativo y logístico debieron adecuar sus rutinas de trabajo según las exigencias de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y, aún hoy en día, más de treinta y ocho (38) millones de educandos matriculados evidencian grandes pérdidas en materia de aprendizaje por las interrupciones parciales o cierres totales de las escuelas (2021a).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020), el cierre de los establecimientos educativos obstaculizó el funcionamiento de los programas de nutrición y salud, lo que provocó un aumento del hambre en los más desfavorecidos; incrementó la brecha digital, los estudiantes más marginados han

tenido que superar los obstáculos de conectividad y de equipamiento tecnológico, hecho que dificultó aún más la atención de las clases a distancia; intensificó la violencia intrafamiliar, las niñas y mujeres han estado más expuestas a padecer la explotación sexual, los embarazos precoces y los matrimonios forzados, mientras que en los niños y jóvenes se intensificó la explotación laboral debido a que los padres se quedaron sin ingresos; aumentó el riesgo de deserción estudiantil, más de veintitrés (23) millones de educandos podrían abandonar las instituciones de educación o no tener acceso a ellas en los próximos años debido a las repercusiones económicas de la enfermedad epidémica (pp. 8-11).

Para darle continuidad a los cursos y atender las necesidades de los estudiantes conforme a las situaciones impuestas por la pandemia, los docentes han tenido que usar plataformas de educación virtual con las que no necesariamente estaban familiarizados. La mayoría de las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe participantes en la última encuesta realizada por la UNESCO sobre continuidad pedagógica (2021b) informa que las principales dificultades para asegurar una adecuada implementación de las TIC en la época actual son las siguientes:

En primer lugar, la falta de competencias digitales de los profesores (65%), de los educandos (49%), de unos y de otros simultáneamente (39%); en segundo lugar, el limitado acceso a internet en los hogares (58%); en tercer lugar, la incapacidad de los servidores de las instituciones de educación para soportar el tráfico de visitantes durante la emergencia (32%); en cuarto lugar, los problemas de diseño y configuración de las plataformas tecnológicas que dificultan su uso (22%) (pp. 10-11). La crisis sociosanitaria ha evidenciado que los docentes no estaban preparados para garantizar la continuidad del aprendizaje durante el cierre de los establecimientos educativos; transición acelerada que en opinión de Luz Montero se identifica como *coronateaching*, proceso de “[...] transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículo ni la metodología” (UNESCO, IESALC, 2020); fenómeno que además de aumentar el riesgo de deserción estudiantil, frustra y agobia a los profesores.

La transformación tecnológica en las aulas de clase ha sido un reto para los docentes que, en muchos casos, está relacionado con factores que contribuyen al incremento de la ansiedad; estado que según Said *et al.* (2021) se manifiesta, por un lado, en los resultados de la evaluación social a la que son sometidos los profesores, al tener que dar una respuesta eficiente a los requisitos impuestos por la pandemia. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO (2020), la mayoría de los docentes “[...] no solo ha debido replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos” (p. 10); sino que también,

ha tenido que apoyar la distribución de alimentos, equipos de cómputo, materiales escolares y productos sanitarios a los estudiantes y sus familias.

Por otro lado, la aprensión frente al virus y las posibles consecuencias físicas y psicológicas aumentan la ansiedad en quienes ejercen la docencia, debido a factores tales como: carencia de un espacio adecuado para llevar a cabo las labores académicas en los hogares, interrupción de la jornada laboral por los familiares, desarrollo de hábitos poco saludables, menoscabo de las relaciones sociales e incertidumbre laboral. Estos elementos contribuyen a que los profesores sufran de estrés, agotamiento por exceso de trabajo, falta de concentración como respuesta física o emocional a las demandas exigidas por las instituciones de educación; afectaciones que podrían conllevar no solo al deterioro de la salud, sino al “[...] surgimiento de síndromes de carácter mental o depresivo que puede repercutir negativamente en la calidad académica que se quiere ofrecer” (Said *et al.*, 2021, p. 293).

La pandemia ha ejercido una presión adicional en los presupuestos de educación. Según el Banco Mundial y la UNESCO (2021), durante la última década el gasto público en educación aumentó un 21%; sin embargo, la crisis sociosanitaria ha impactado drásticamente las finanzas públicas. Mientras que solo el 25% de los países con ingresos más altos pasó de un crecimiento positivo a uno negativo, el 29% de los países con ingresos más bajos tuvo que disminuir los montos destinados a la educación. Por el contrario, mientras que el 33% de los países con ingresos más altos pasó de una tendencia negativa a una positiva, solo el 12% de los países con ingresos más bajos ha tenido este tipo de actuación económica. Es bastante probable que los países más pobres continúen con una tendencia decreciente en sus presupuestos de educación en la postpandemia (p. 10). El detrimento de las finanzas gubernamentales indica que, de no realizarse esfuerzos conjuntos entre los gobiernos nacionales y los organismos de cooperación internacional para dar prioridad al financiamiento de la educación, la brecha de aprendizaje entre los estudiantes de diversos niveles socioeconómicos será aún mayor.

La crisis sociosanitaria ha ocasionado la perturbación más grave registrada en la historia de la educación y amenaza con suscitar un déficit de aprendizaje que podría afectar a más de una generación. De acuerdo con la ONU (2020), la pandemia disminuyó las opciones que tienen los niños, niñas, jóvenes y adultos más vulnerables para continuar con su educación; se calcula que más del 25% podría no alcanzar un nivel básico de las competencias necesarias para proseguir con los aprendizajes futuros (p. 9). Como bien afirma Guterres (2021c): “[...] en un momento en que el mundo sigue luchando contra la pandemia, la educación, como derecho fundamental y bien público mundial, debe protegerse para evitar una catástrofe generacional” (p. 1). Asimismo, la región enfrentará la recesión económica más implacable de los últimos años, la cual se manifestará en:

[...] restricciones fiscales, la pérdida de millones de empleos, el deterioro de las condiciones de vida y la profundización de los niveles de pobreza y pobreza extrema que hoy afectan a más del 40% de nuestra población. Esta situación y el cierre prologando de las escuelas en la mayor parte de los países de la región está exacerbando las desigualdades educativas en América Latina y el Caribe, amenazando con provocar un retroceso de al menos una década en los progresos alcanzados por los países en los últimos años (p. 1).

El impacto de las secuelas de la pandemia en la educación tendrá consecuencias en el corto, mediano y largo plazo, con mayor afectación en las poblaciones más vulnerables; de ahí que sea necesario planear cuidadosamente las políticas educativas y tomar medidas para futuras emergencias. En la más reciente declaración de la Reunión Mundial de Educación sobre el panorama educativo en la postpandemia, el Comité de Dirección Regional ODS-E2030 de América Latina y el Caribe hace especial énfasis en seis (6) estrategias clave: salvaguardar el financiamiento educativo; reabrir las escuelas de forma segura y gradual; fortalecer y dignificar a docentes, directivos escolares y demás trabajadores de la educación; recuperar los aprendizajes y disminuir las brechas; reducir la brecha digital y promover la conectividad como un derecho; profundizar la cooperación y la solidaridad entre países, el desarrollo de alianzas y la coordinación regional e intersectorial (UNESCO, 2021c, pp. 3-4).

Asimismo, organismos de cooperación internacional tales como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización Mundial de la Salud (OMS), ONU, UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros, han comenzado a publicar recomendaciones para la reactivación de las instituciones de educación, como por ejemplo: estrategias clave a seguir para asegurar la continuidad de los aprendizajes y la implementación de medidas de financiamiento por parte de los ministerios de educación; informes que recogen las experiencias y lecciones de las instituciones de educación desde el inicio de la pandemia; sugerencias para la planificación, preparación y ejecución de la reapertura segura de los establecimientos educativos; lineamientos para identificar brechas y fortalezas que garanticen la salud y seguridad de la comunidad educativa durante la reanudación de las clases presenciales; guías de acciones específicas para garantizar la igualdad en las aulas; directrices para apoyar a la comunidad educativa antes, durante y después del restablecimiento de actividades en las escuelas.

Aunque el escenario sea pesimista y desalentador, las instituciones de educación no han dejado de establecer acciones que aseguren la continuidad de los aprendizajes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La décimo segunda

edición de la Revista Senderos Pedagógicos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria se une a estos esfuerzos con los siguientes artículos:

“Aproximaciones al rol de estudiante en un programa de posgrado virtual” de Carlos David Solorio Pérez, presenta los resultados de una investigación de corte cualitativa, mediante el análisis crítico del discurso expresado en las narrativas de estudiantes de un posgrado que se oferta en modalidad virtual en México. Las respuestas de los alumnos a la encuesta de satisfacción evidencian dos temas para discutir: la retroalimentación y la evaluación de su aprendizaje. “La metáfora: una aliada del aprendizaje” de Deiler Hernando Molina Rodelo, reflexiona sobre la metáfora como herramienta cognitiva, de categorización e integración conceptual, con el fin de reconocer en este recurso poético, comunicativo y cognitivo un elemento inherente en la actividad de la enseñanza y el aprendizaje. “Aprender historia en la educación básica. Debates sobre el aprendizaje de la historia en México” de Enrique Bautista Rojas, analiza las problemáticas que dificultan la implementación de un enfoque formativo de la historia y que se han plasmado en las propuestas curriculares más actuales; asimismo, considera algunos planteamientos de cómo debe ser la enseñanza de esta asignatura en las aulas de educación básica.

“Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020” de Sandra Milena Robayo Noreña, da a conocer el estado del arte de la primera infancia como campo de conocimiento, a partir de un corpus de cincuenta y tres (53) textos escritos en los últimos veinte años; presenta enfoques teóricos y disciplinares con los que se ha abordado la primera infancia, especialmente en Colombia; además de tendencias en las perspectivas epistemológicas y metodológicas. “Socioafectividad y nociones sobre la problemática ambiental en primera infancia” de Daniela Sánchez Colorado, reflexiona sobre la relación que hay entre la educación ambiental y la dimensión socioafectiva en la primera infancia, durante la implementación de la estrategia didáctica llamada: “Si me enseñas, salvo el mundo”.

“Escritura académica: errores frecuentes en artículos postulantes para la Revista Senderos Pedagógicos” de Astrid Efigenia Isaza Jaramillo, tiene como propósito dar a conocer los errores más frecuentes de redacción, coherencia, ortografía y uso incorrecto de citas que se evidenciaron en los textos postulados para la décimo primera edición de la revista de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. “La herencia inmaterial del narcotráfico. A propósito de *Era más grande el muerto* de Luis Miguel Rivas” de Hermes Osorio Cossio, efectúa un recorrido por las marcas que ha dejado el narcotráfico en la sociedad a partir del análisis y comentario de

la novela del escritor cartagüense, la cual refleja con crudeza y humor los ideales, principios y aspiraciones que marcaron el derrotero de la sociedad en las últimas décadas, no solo en Antioquia o Colombia, sino en muchos países de la región. Por último, es importante mencionar que en este número la fotografía también tiene cabida: las ocho obras de Galo Ibarra Palacios describen la realidad de la Biblioteca Pública Piloto en Carlos E. Restrepo y las filiales Juan Zuleta Ferrer en Campo Valdés y Tren de Papel en Florencia durante esta época de crisis sociosanitaria en Medellín.

En esta décimo segunda edición de la Revista Senderos Pedagógicos se aprecia una diversidad de posiciones, un abanico amplio que enriquece la comprensión de una realidad de por sí cambiante. En este número, algunos artículos analizan las experiencias y procesos; otros, revisan concepciones; unos cuantos, buscan construir lecturas de carácter prospectivo. Las variadas manifestaciones que asume esta obra colectiva tiene en común un objeto de análisis: la construcción de nuevo conocimiento desde el área de la educación.

Ph.D. Carolina Moreno Echeverry
Editora

Referencias

- CEPAL, UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606do41-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Johns Hopkins University. (2021, 16 de noviembre). Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at John Hopkins University 2021. <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/dashboards/bda759474ofd40299423467b48e9ecf6>
- ONU. (2020). *Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Said-Hung, E., Marcano, B., y Garzón-Clemente, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y Covid-19. Caso instituciones de educación superior en Iberoamérica. *Prisma Social*, 33(2), 289-305.
- UNESCO. (2021a). *Un año de educación perturbada por la COVID-19: ¿Cómo está la situación?* <https://es.unesco.org/news/ano-educacion-perturbada-covid-19-como-esta-situacion>

- UNESCO. (2021b). *¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000378256>
- UNESCO. (2021c). *Declaración del Comité de Dirección Regional ODS-E2030 de América Latina y el Caribe: Priorizar el derecho a la educación salvará el presente y futuro de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000375689?3=null&queryId=73a819ce-d4ee-433e-981e-72357526a2b1>
- UNESCO, IESALC. (2020). *Coronateaching ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/#ref9>
- Viesca, C. (2017). La muerte colectiva. La realidad de las epidemias y la construcción de un imaginario. En R. Pérez (Ed.). *La muerte* (pp. 237-320). El Colegio Nacional.
- World Bank, UNESCO. (2021). *EFW: Education Finance Watch 2021*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000375577>



Aproximaciones al rol de estudiante en un programa de posgrado virtual¹

Approaches to the role of student in a virtual postgraduate program

Autor:

Carlos David Solorio Pérez²
<https://orcid.org/0000-0002-7100-5509>

Recibido: 17/09/2021
Aprobado: 01/11/2021

Resumen:

Se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativa, mediante el análisis crítico del discurso expresado en las narrativas de estudiantes de un posgrado que se oferta en modalidad virtual en México. Las respuestas de los alumnos a la encuesta de satisfacción presentan dos temas para discutir: la retroalimentación y la evaluación de su aprendizaje.

Palabras clave: estudiante adulto, curso postuniversitario, educación a distancia.

Abstract:

Results of a qualitative research are presented through critical analysis of the discourse expressed in the narratives of students belonging to a postgraduate course offered in virtual mode in Mexico. The student responses to the satisfaction survey present two topics to discuss: feedback and evaluation of their learning.

Keywords: adult student, postgraduate courses, distance education.

¹ Artículo de investigación.

² Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Colima; Licenciado en Psicología, Universidad de Colima; Licenciado en Intervención Educativa, Universidad Pedagógica Nacional; miembro del Grupo de Investigación Cuerpo Académico, Sociedad y Territorio; Coordinador de la Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de Baja California. david.solorio@uabc.edu.mx.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo comunicar los resultados de una investigación realizada en un posgrado virtual de una institución privada de educación en México. Dicha investigación, de corte cualitativo, pretende dar a conocer las impresiones de los estudiantes sobre el posgrado, específicamente del Doctorado en Educación. También se realizó un trabajo de campo con los tutores; sin embargo, debido al espacio de este texto solo se hablará de los alumnos.

Las secciones del artículo son las siguientes: la primera presenta el problema, los objetivos y las preguntas de investigación; la segunda desarrolla la metodología; la tercera aborda los principales resultados, centrándose en la retroalimentación y la evaluación a partir del análisis de los discursos de los estudiantes; por último, se discuten los resultados y se exponen las conclusiones más importantes del estudio. La definición de los ejes analíticos antes mencionados estuvo mediada por las respuestas que se obtuvieron de los alumnos a fin de representar las problemáticas que ellos mismos identificaron y, de acuerdo con los hallazgos en sus discursos, guiar las reflexiones del presente texto.

Conocer las realidades de los profesores de educación básica que estudian un posgrado virtual es avanzar en la comprensión de sus estrategias de aprendizaje, sus historias de vida, sus motivos para estudiar un posgrado y las dificultades para lograrlo. Dicho conocimiento puede ser tomado en consideración al momento de diseñar los mecanismos óptimos para el proceso de enseñanza y aprendizaje que, además, puede ser replicado en la práctica docente. Por ello, se hace necesario obtener un diagnóstico que recupere sus narrativas para analizar las necesidades de formación profesional, observando los obstáculos que ellos mismos identifican al momento de realizar sus estudios. De esta forma, se visibilizarán áreas de oportunidad para que las universidades virtuales mejoren sus programas; además de implementar mecanismos y acciones en pro del aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior se considera importante debido a que se carecen de estudios sobre este aspecto prioritario en la formación en una universidad de modalidad virtual y, por tanto, las acciones y estrategias que se emplean pertenecen a unos cuantos. De manera que se requiere una comprensión de su funcionamiento para hacerlas patentes, visibilizarlas y analizarlas en su complejidad; y, de acuerdo con los hallazgos, generar crítica reflexiva en la comunidad académica para ajustarlas constantemente, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de este esfuerzo analítico y de reflexividad, se espera contribuir en el fortalecimiento de los procesos de investigación al interior de la universidad, además de que los resultados tengan un impacto en la toma de decisiones para mejorar los procesos académicos. Pero no solo eso, aproximarse a la configuración del rol del estudiante de posgrados virtuales es también una oportunidad para

que el mismo alumnado conozca las dificultades que atraviesa en su formación, reflexione sobre su propia experiencia educativa y de sus compañeros, para que sea autocrítico y gestor de lo que requiere en la optimización de su aprendizaje.

En particular, este análisis pretende consolidar una investigación de tipo exploratoria con metodología cualitativa que sirva de base para mejorar la atención administrativa y tutorial que se le brinda al estudiante, con la finalidad de disminuir los índices de reprobación y deserción; además de aportar los elementos necesarios para la discusión sobre cómo hacer más eficiente su desarrollo académico. Conocer los obstáculos de aprendizaje que los mismos estudiantes reportan es una contribución para diseñar las estrategias adecuadas para evitar que reprobren o deserten, así como de que se alcancen las mejoras necesarias en el desarrollo académico del alumnado en general.

El trabajo en el que se sustenta el presente artículo es producto de una investigación que duró seis meses, de enero a junio de 2015. Las investigaciones enfocadas en conocer el funcionamiento interno de las universidades mexicanas que ofrecen programas de posgrado a distancia son escasas, especialmente cuando los alumnos son profesores de educación básica que cursan un posgrado en una universidad virtual; es decir, se conjugan tres variables a estudiar poco analizadas en estudios previos. Es por ello que se observa la necesidad de realizar esta investigación, pues se requiere considerar la experiencia del estudiante a partir del análisis de las narrativas sobre su aprendizaje, para ir develando el rol del alumno en un posgrado virtual y, así, mejorar la eficiencia del programa educativo acorde a sus necesidades de formación.

La importancia del presente artículo radica en que se explorará, con base en las narrativas del alumnado (todo el historial de 2014), las evaluaciones que realizaron en los cursos del Doctorado en Educación, de manera tal que sea un punto de partida para el análisis y la discusión sobre cómo mejorar el aprendizaje de estudiantes en entornos virtuales.

Objetivos de investigación

Esta investigación se propone analizar las encuestas de satisfacción de los estudiantes de un posgrado virtual para conocer los obstáculos que informan tener en sus estudios de posgrado. Entre los objetivos particulares se encuentran: identificar las fortalezas y debilidades de la enseñanza en la universidad virtual; analizar cualitativamente los hallazgos recopilados de las narrativas de estudiantes y tutores; generar reflexión, crítica y discusión en relación a la experiencia educativa mediante la presente comunicación, tanto en académicos, tutores, administrativos y, además, en los propios alumnos; finalmente, contribuir a la

visibilización del rol del estudiante, de acuerdo a sus obstáculos de aprendizaje, para que sea tomado en consideración al momento de plantearse las estrategias educativas que requieren en su formación de posgrado.

Preguntas de investigación

El cuestionamiento general sobre el cual se construye este artículo es: ¿cuáles son las dificultades de aprendizaje que presentan los profesores de educación básica cuando son estudiantes de un posgrado virtual? A partir de esta pregunta inicial se establecen las siguientes: ¿cómo se configura el rol del estudiante de un posgrado virtual de acuerdo con sus necesidades de formación de posgrado?, ¿aproximarse al conocimiento de dicho rol del estudiante permite la generación de ajustes en las estrategias educativas de la institución y de aprendizaje de los propios alumnos?

Metodología

En una primera fase se hizo un trabajo de revisión documental para analizar las encuestas de satisfacción de los estudiantes de un posgrado virtual y categorizar los obstáculos que más reportaban. Durante el 2014 los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar sus comentarios sobre los cursos que terminaron; a continuación, se realizaron los análisis críticos de los discursos presentes en las encuestas del Doctorado en Educación. La misma metodología se aplicó para las encuestas realizadas por los tutores. Shea *et al.* (2015) aseguran que hace falta estudiar a los estudiantes con aproximaciones cualitativas para conocer cómo vincularlos de mejor forma con la universidad online; en este sentido se hizo el presente esfuerzo analítico del cual a continuación se desprenden las siguientes reflexiones.

Resultados y discusión

Los resultados se dividen en dos secciones: primero se analizan las representaciones sociales de los estudiantes respecto a cómo mejorar el Doctorado en Educación. Para el caso de los alumnos se hace uso del discurso de las encuestas de satisfacción realizadas durante tres cuatrimestres: enero-abril, mayo-agosto y septiembre-diciembre de 2014. Se obtuvieron en total ciento ochenta y ocho (188) respuestas de los estudiantes; no se contó con datos sociodemográficos básicos,

ni de ninguna índole, sino únicamente la narrativa sobre la experiencia educativa. Quizá en un futuro, los datos sociodemográficos puedan ser de utilidad para un análisis con mayores variables a estudiar.

La voz de los estudiantes: mejorar los procesos

La mayor parte de los comentarios recibidos por los estudiantes, dos tercios, fueron positivos hacia los tutores. A continuación, se analizan los discursos más recurrentes después del tema del agradecimiento, con el objeto de identificar los obstáculos en el aprendizaje. Cabe mencionar que las transcripciones se plasmaron fielmente, por lo que existen problemas de redacción en ellas, que tendrán su propio lugar de análisis en futuras ocasiones. Aquí solo se expone el tema de la retroalimentación y la evaluación por ser recurrente entre las opiniones de los estudiantes, como puntos álgidos en su formación.

Evaluación

Aquí hay dos ejes analíticos relacionados: el de la evaluación y el de la retroalimentación. A continuación se presentan algunos fragmentos de opiniones de los estudiantes al respecto:

La asesora no revisa a tiempo las tareas y ya que lo hace no retroalimenta cuestiones de fondo, solo de forma y sin rúbricas, por ejemplo, me bajó veinte (20) puntos (de 100) en una tarea y no da un ejemplo de cómo debería haber ganado esos otros veinte (20) puntos. No es que no entienda los comentarios, pero me ayudaría mucho no solo decir que está mal, sino saber cómo debería de haber estado. Esto es algo que en estos estudios en línea no terminan de convencerme, pues no hay esa explicación clara de cómo hacerlo y no hay forma de platicar dudas, de pronto escribirlas es difícil, tampoco retroalimentación de fondos sino simplemente de formas y no es lo mismo estar escribiendo que verse personalmente para tener una explicación un poco más a fondo. Siento que es un doctorado de papel, pues no hay un apoyo real en fondo, solo les interesa el fondo y que llenemos hojas y hojas, mi impresión es que las asesoras no están correctamente capacitadas o que no cuentan con tablas suficientes para participar en la formación de un doctor en toda la extensión de la palabra. Gracias.

Excelentes tutores en el segundo cuatrimestre del doctorado!!!
(Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre mayo-agosto de 2014).

Estas dos opiniones son del mismo curso, de diferentes estudiantes en relación al mismo tutor. Como se aprecia, los puntos de vista son opuestos. Si bien cada alumno tiene diferentes habilidades para la educación, también es cierto que el tutor debe cuidar la forma de hacer llegar las ideas de manera clara y ordenada para que sean comprendidas por su grupo, sobre todo a aquellos alumnos que manifiestan mayores necesidades de aprendizaje. Sin embargo, el tutor debe trabajar también con los estudiantes que han tenido acierto en sus tareas; clarificar sus fortalezas sería una manera de que los estudiante las apliquen de forma constante y las perfeccionen. Por lo cual, la evaluación precisa y la retroalimentación estudiante-tutor es prioritaria para que funcione adecuadamente el aprendizaje de posgrado a distancia.

En el primer discurso transcrito, el estudiante señala las dificultades que le generan dos aspectos: por un lado, la falta de claridad en la evaluación, pide al tutor que no solo le señale los errores, sino que le explique “cómo debería de haber estado”; por otro, la falta de retroalimentación que considera es inherente a la educación a distancia pues “no es lo mismo estar escribiendo que verse personalmente para tener una explicación un poco más a fondo”. Concluye con una afirmación alarmante al plantearse que se trata de un “doctorado de papel”, como si creyera que no está obteniendo un verdadero conocimiento y que se trata de una mera simulación que, en realidad, no aplicará en su ejercicio profesional. Es, por ello, que las dos áreas de evaluación y retroalimentación, como se había señalado, se interrelacionan en la discusión sobre cómo aportar en la generación de un aprendizaje verdadero, no “de papel”; y, también, sobre cómo contribuir a que la intermediación virtual sea más cercana, más próxima a lo esperado por los estudiantes para la optimización de la relación estudiante-tutor.

En cuanto al breve comentario del segundo estudiante, se concreta a emitir aprobación total a los tutores “en el segundo cuatrimestre del doctorado”; lo cual podría representar una mejora respecto a los del primero, o quizá por la adaptabilidad alcanzada por el estudiante; o en relación a las calificaciones obtenidas. Aunque es difícil llegar a conclusiones de un comentario corto susceptible a múltiples interpretaciones, sirve como contraste al previo, para evidenciar que distintos estudiantes aprecian de manera controvertida al mismo tutor. Por lo que la reflexión sería cuestionar que siendo el mismo tutor, es del estudiante de quien depende, de manera primordial, su proceso de aprendizaje; lo cual es, en cierto modo, correspondiente al nivel de posgrado en el que el rol de estudiante es más independiente, autogestor de su formación.

Continúan las opiniones de estudiantes respecto a la forma de evaluar y emitir una calificación por parte del tutor:

[...] es muy riguroso al momento de calificar no da oportunidad de mejorar la nota, en ocasiones las actividades no estaban abiertas a inicio de semana para saber cual eran las actividades, la verdad me pareció injusta la forma de evaluar y no me gustaría que impartiera clases en otra ocasión ya que no pude acoplarme a su forma de trabajar (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre enero-abril de 2014).

[...] muy severo en calificar, siendo que él no es congruente, no estoy de acuerdo con su forma de trabajo (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre mayo-agosto de 2014).

En una universidad en línea se le explica al alumno la importancia de la autogestión para el estudio y las habilidades necesarias para llevar a cabo una formación de dicha naturaleza; sin embargo, y aunque ellos también son profesores de educación básica, tienen poco interés por conocer las formas de evaluar y la manera en que un tutor establece la forma de trabajo con los estudiantes. Hay que recordar que los alumnos también son docentes que evalúan a otros estudiantes y que, por tanto, deberían estar conscientes de que parte del aprendizaje se adapta a la forma de enseñar. En el caso de una universidad a distancia, este proceso de aprendizaje es aún mayor porque se está en un entorno virtual, distinto a lo que usualmente experimentan, y que, en tal sentido, se requiere que los estudiantes fortalezcan más capacidades adaptativas para su aprendizaje. Esto, como se les indica, es parte de las habilidades implicadas en el estudio de posgrado; y que, como docentes, deberían estar más conscientes de ello. El documento respecto a la forma de evaluación se establece en el inicio del curso y está disponible para consulta durante el cuatrimestre, y, en cada actividad se enuncia la rúbrica de evaluación.

Ambos comentarios transcritos líneas arriba se desprenden de la forma de calificar; es decir, de la evaluación, que describen como rigurosa y severa. En el primer comentario el alumno considera que la severidad al calificar debería atenuarla el tutor permitiendo oportunidades para “mejorar la nota”; lo adecuado sería decir “mejorar el aprendizaje”, independiente de la nota que se esté obteniendo; pero, haciendo caso omiso a dicha discrepancia, también el estudiante debe estar consciente de que se tienen tiempos y espacios precisos para calificar que no se pueden modificar a capricho por el tutor, y que se siguen de manera estricta como parte del programa educativo en el que aceptó participar. El mismo estudiante en su comentario señala la importancia de respetar estos tiempos y espacios cuando indica que en ciertas ocasiones las actividades a realizar “no

estaban abiertas a inicio de semana”; es decir, que en esto sí reconoce la necesidad de precisión, pero se olvida de ella cuando se trata de ocasiones extraordinarias que le permitan mejorar sus calificaciones.

Quizá a esto último se refiera la falta de congruencia que denuncia el segundo comentario situado líneas arriba; pero, no solo para el tutor, sino para los mismos estudiantes en su autoconocimiento de cómo pretenden llevar su aprendizaje. De manera que la severidad que le atribuye el alumno al tutor en su evaluación, la expresa él mismo en su rotundo y sin mayor explicación: “no estoy de acuerdo con su forma de trabajo”. Semejante al “no me gustaría que impartiera clases en otra ocasión ya que no pude acoplarme a su forma de trabajar”, vertido por el primer comentario. Es decir, los juicios que emite el estudiante permiten no solo conocer el desempeño de los tutores, sino, y acaso más, sus propias maneras de ser como alumno. La crítica es, en este sentido, una oportunidad de autocrítica; siendo que, a veces, se evidencia más quienes somos cuando emitimos una opinión respecto a otros.

Si bien el tutor debe estar consciente de las necesidades de sus estudiantes, estos deben estar conscientes de que su capacidad de autogestión implica adaptarse a una forma de enseñanza distinta a la que manejan. Quizá sea más difícil para docentes que toman el lugar de alumnos apreciar lo anterior; por lo que también es viable que se analice en sus propias clases la conveniencia o no de una flexibilidad o rigurosidad en sus cursos, en sus evaluaciones, en la manera general de trabajar con sus grupos. Vale la discusión y reflexividad de este análisis para ambos, estudiantes y tutores, en una autocrítica constructiva que tienda puentes entre ambos hacia el objetivo que comparten: el aprendizaje.

Los siguientes comentarios son un poco más explícitos en los obstáculos que experimentan, así como de las posibilidades de mejora:

Sí, me gustaría que la tutora nos explicara mejor con ejemplos y que nos tuviera un poco de paciencia, ya que es una materia muy pesada y hay conceptos que no se entienden con solo leer las lecturas que nos da. Gracias (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre enero-abril de 2014).

La tutora de este cuatrimestre, no sé en realidad lo que quiere, me extiende y me pide que sea concreta y creo que cuando soy concreta, me pide que ejemplifique más lo expuesto [...] (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre septiembre-diciembre de 2014).

De nueva cuenta se evidencia, por parte de los alumnos del posgrado, las pocas habilidades que tienen como docentes para conciliar problemas de índole académico cuando son ellos los estudiantes. En el primer comentario, se expresa la falta de comprensión de conceptos provenientes de las lecturas de la asignatura, y por lo cual pide que le “explicara mejor con ejemplos”. El segundo manifiesta la incompreensión no del contenido de la materia, sino de la auto-apropiación del mismo cuando la estudiante debe expresar lo aprendido, siendo que “si me extiengo y me pide que sea concreta y creo que cuando soy concreta, me pide que ejemplifique más lo expuesto”. En ambos casos, la estrategia de autogestión está limitada a esperar que el tutor resuelva el problema, ya sea “digiriendo” las lecturas explicándolas con ejemplos; o que señale en qué casos se requiere de concreción y en otros de ejemplificación. Más útil sería cuestionarse qué acciones y estrategias se pueden desarrollar por uno mismo, para aprovechar mejor los contenidos de las lecturas; y cómo identificar, también uno mismo, los momentos en los que es necesaria la concreción o el extenderse en ejemplos, respecto a una explicación académica.

En cuanto a estrategias para la autocorrección de escritos, puede indicar una actividad de revisarse a sí mismo empleando la firma del tutor, con sinceridad autocrítica, para que tenga oportunidad de perfeccionar su documento antes de enviarlo por duplicado, el borrador y el definitivo, que valorará el tutor para hacer patente su mejora (o no) del segundo respecto al primero. Otra posibilidad sería la revisión de textos entre estudiantes, propiciando, por una parte, el hábito de la retroalimentación en ambos sentidos (como emisor y receptor), y la interacción grupal que ayudarán en su rol docente; así como iniciar el hábito de compartir los documentos académicos con pares para atender correcciones previas a su publicación que le ayudarán en su rol de investigador. El proceso de conocimiento requiere un constante ejercicio de humildad y autocorrección del estudiante, y, por ello, el aprovechar las necesidades de evaluación como estrategia didáctica para generarlas es un valioso aporte en esta discusión.

La configuración del rol de estudiante de un posgrado a distancia ha de propiciar el desarrollo de herramientas de autogestión, así como el uso y perfeccionamiento de ellas para que su formación sea congruente al nivel académico que pretende obtener. Es por ello que, si el estudiante tiene obstáculos como los que se desprenden de los fragmentos que se comentan, primero ha de acudir a su propia capacidad de autogestión y, si no es suficiente, solicitar una orientación para la adquisición de la misma, en ejercicio de su responsabilidad asumida al participar en una universidad a distancia.

Otros comentarios que delatan esta superficialidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje que los estudiantes experimentan en el Doctorado en Educación son los siguientes:

El tutor asignado para ésta materia, no lee los documentos o le falta experiencia [...] (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre enero-abril de 2014).

La maestra es una noble persona. No es que sepa mucho, pero se esfuerza por estar al ritmo de nosotros y complementar la información (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre septiembre-diciembre de 2014).

Cabe mencionar que los tutores cubren un proceso de inducción en el cual se inscriben al curso como estudiantes, usan la misma plataforma que usarán después como tutores y se acompañan diaria y semanalmente con retroalimentaciones de sus actividades dentro de la plataforma, para que también conozcan cómo hacerlo posteriormente; al término del curso obtienen una calificación, si se aprueba satisfactoriamente, se evalúa la trayectoria educativa y el puesto de trabajo actual para decidir quiénes formarán parte del equipo de los nuevos tutores.

Ahora bien, no todos los que aprueban el curso de inducción obtienen un contrato. Es decir, al pasar por un proceso de entrenamiento y evaluación curricular, se asegura que los tutores conozcan el Sistema Nacional de Educación, estén familiarizados con la tecnología para ser usada en el proceso enseñanza y aprendizaje, y que su puesto de trabajo sea clave para entender las reformas actuales y las coyunturas educativas que le permitan desempeñarse adecuadamente para formar doctores en educación.

La asesora debería interesarse más por el desarrollo del grupo y de cada uno de sus estudiantes. Parece que solo entra a ver foro de dudas y que un día a la semana califica. No se ve mucha interacción en foros y cuando ha hecho cierre con participación de los alumnos, lo hace a medio domingo, cuando varios participan durante la tarde. La materia es sobre el aprendizaje significativo y quizá debería considerar en ampliar sus retroalimentaciones, involucrarse más en las aportaciones del foro y especificar qué quiere de las actividades, antes de que las mandemos (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre mayo-agosto de 2014).

Aquí un estudiante con ironía propone mejorar las retroalimentaciones justamente de una asignatura que se encarga de estudiar el proceso del aprendizaje significativo a nivel doctoral. Lo que piden los alumnos es que sean retroalimentados para ser mejores estudiantes y más que eso, futuros doctores precisamente en educación, y eso lo agradecen:

[...] pues como estudiante virtual, es genial saber que realmente ingresa a plataforma y está al pendiente de todo lo que hacemos (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre mayo-agosto de 2014).

Sin embargo, es preocupante que los estudiantes mencionen que hace falta la aclaración previa de lo que se evaluará en la actividad, o que digan que no existe una rúbrica en donde se establezcan las penalizaciones de los puntos en su calificación; como se reitera en el siguiente fragmento:

El tutor califica sin dar una retroalimentación, además baja muchos puntos por cualquier detalle de forma y no se fija en el fondo (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre mayo-agosto de 2014).

Si bien ya quedó claro que la retroalimentación es solicitada por los estudiantes respecto a su evaluación, también se debe aclarar que cada actividad tiene una rúbrica ya establecida y el desconocimiento es responsabilidad de los alumnos. De manera que cuando piden que sus tutores se involucren más en los foros y estén más interesados en el desarrollo del grupo, no observan que ellos mismos no buscan esta interacción estando más al pendiente de las rúbricas de evaluación que tienen respecto a sus actividades, ni antes ni después de que son calificados; por lo que no tienen los fundamentos para una retroalimentación; y hasta desconocen el perfil de su tutor:

[...] me siento apoyada, tomando en cuenta que su formación no es de profesor. (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre mayo-agosto de 2014).

El perfil del tutor en cuestión está relacionado con la educación, cuenta con doble licenciatura, maestría y doctorado en educación. Su perfil en línea dentro de la plataforma de la universidad, vigente en el cuatrimestre mayo-agosto de 2015, continúa sin modificaciones; es decir, el alumnado puede darse cuenta de la trayectoria académica de su tutor. Por lo cual, aquella mayor interacción no es generada en un adecuado ejercicio de autogestión del estudiante; puesto que si se involucrara en conocer al tutor y los criterios de evaluación de las actividades podría entablar un diálogo más significativo que desemboque en un mejor aprendizaje.

Respecto al tema de la evaluación, Rodríguez (2014) indica que se deben evaluar las capacidades procedimentales e intelectuales:

1. *Capacidades procedimentales*: son los elementos de la enseñanza aprendizaje que ayudarán a aprender al estudiante. Se evaluará tanto la *comprensión y selección de la información* (responder de forma concreta a la pregunta, lectura consciente del texto, extracción de las ideas principales, síntesis de lo leído y relación adecuada de los contenidos del tema entre sí y con otros aspectos de la vida actual), como la expresión escrita (coherencia entre las partes del escrito, los párrafos tienen sentido y cada uno aporta una idea, argumentación bien sustentada, con una secuencia lógica que contiene introducción, desarrollo ejemplificado y conclusiones finales).
2. *Capacidades intelectuales*: en este apartado el *contenido* es el elemento importante. Las capacidades intelectuales permiten evaluar el modo en que el educando reelabora el material y organiza los contenidos del curso en función de una perspectiva concreta. Se evaluará la memoria lógica y comprensiva, el razonamiento inductivo y deductivo, el razonamiento lógico, el pensamiento y sentido crítico, creador, organizado y la transferencia de lo aprendido a contextos distintos, generalizar lo aprendido (p. 88).

Según la anterior cita, Rodríguez (2014) ofrece criterios básicos sobre qué evaluar en los alumnos, lo cual se traducirá en mejores retroalimentaciones y en un óptimo proceso enseñanza y aprendizaje. Son, en este sentido, un punto de partida de la reflexividad que los tutores han de tener en cuenta en sus estrategias de enseñanza y, respecto a los estudiantes, sobre si con sus estrategias de aprendizaje están desarrollando ambas capacidades: procedimentales e intelectivas.

Al considerar que la evaluación es “un seguimiento en el proceso de enseñanza que nos permite obtener información sobre el aprendizaje, con el fin de reajustar la intervención educativa y optimizarla” (Rodríguez, 2014, p. 80); entonces, se tiene que una evaluación sólo sumativa no ofrecerá una retroalimentación de calidad. Hay que apostar por una retroalimentación formativa. Esta retroalimentación se alcanza solo en estudiantes con un rol involucrado en su proceso de aprendizaje, que debe ser propiciado y potencializado por los tutores; pues para retroalimentar se requiere de la efectiva colaboración de ambos, asumiendo sus respectivas responsabilidades, en la generación del conocimiento.

Hay que considerar que “en la formación a distancia clásica prevalece el modelo de enseñanza basado en el aprendizaje autónomo de los estudiantes a través de los libros de texto y centrado en los docentes y la enseñanza (modelo transmisivo)” (Rodríguez, 2014, p. 80). Aunque se crea que por usar la tecnología el modelo educativo se convierte en innovador, afirmar lo anterior sería un error debido a que emplear la tecnología en el proceso enseñanza y aprendizaje no lo

dota automáticamente de innovación, calidad, modernismo, etcétera; sino que las prácticas que se realizan se transportan tal cual a un escenario diferente.

De igual manera, no hay que presuponer que la evaluación es, por sí, el fin del proceso de aprendizaje; sino que debe, a la vez, ser evaluada constantemente y servir de plataforma para iniciar el diálogo, la reflexividad, la interacción entre los estudiantes y tutores, que permitan ejercitar las habilidades requeridas en la formación académica y profesional. La evaluación es un instrumento pedagógico que puede potencializar en el estudiante una mayor autoconciencia de su aprendizaje, y, en el tutor, una mayor autoconciencia de su enseñanza; así la retroalimentación es una manera de integrarlos en su reflexividad co-creativa del proceso de conocimiento en que ambos participan. Además, que la retroalimentación de las evaluaciones ha de dirigirse a procurar que el estudiante observe que, más allá de la nota, lo importante es que se apropie del conocimiento, de manera que pueda discutirlo, defenderlo y, ulteriormente, aplicarlo en su práctica profesional.

Retroalimentación

Si bien es cierto que existen tutores que no retroalimentan a tiempo los trabajos de los estudiantes tal como lo marca el Reglamento de la universidad, el cual señala que se tiene un máximo de veinticuatro (24) horas para esa tarea (incluyendo sábado y domingo), el no hacerlo implica una penalización económica al tutor; lo cual, aunque pasa, son contadas las ocasiones en que ocurre. Existe la posibilidad de que los alumnos estén opinando en foros en los cuales la fecha ha terminado para socializar ideas, también a que esperen una respuesta más inmediata en menos de veinticuatro (24) horas. Existen excepciones como la siguiente:

La tutora X, contestaba las dudas muy tarde, solo por dar un ejemplo esta última duda del foro 3 dos compañeros teníamos duda en relación al último producto y nunca contesto. Envié, en lo personal mensaje a Atención en Línea 3 ocasiones y tampoco hubo quien resolviera (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre enero-abril de 2014).

Hay quienes, al responder la encuesta, proponen atinadamente una interacción más cercana entre tutor y estudiante por otros modos de comunicación, que pueden desarrollarse en momentos en que la formación lo requiera:

Es un gran trabajo el que realiza la universidad y los asesores con preparación adecuada, acorde, muy asertiva. A estas alturas del doctorado, considero necesario un chat, en vivo con tiempo específico destinado a solucionar dudas más directamente e interactuando en el momento para enviar y recibir información más rápidamente (sincrónicamente) Valoro y me parece muy acertada la función de los asesores, pero yo requiero algo más fluido en ocasiones. Gracias (Encuestas a estudiantes del Doctorado en Educación, cuatrimestre septiembre-diciembre de 2014).

De esta sugerencia se deriva una mayor discusión sobre las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para que haya una mayor retroalimentación, como videoconferencias que reproduzcan la interrelación personal u otros recursos de interacción remota. Y no solo en cuanto a la evaluación, sino en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es cierto que la evaluación puede ser una motivación para que el diálogo se propicie, puesto que es del interés del estudiante alcanzar la aprobación del curso, como del profesor-tutor evidenciar que ha contribuido a que el alumno permanezca en el posgrado y siga creciendo en el mismo; pero la retroalimentación ha de trascender ese solo momento. A lo largo del curso se requiere la interrelación de los participantes; ya que juntos logran (o no), el conocimiento necesario en la serie de pasos sucesivos que, ajustados en tiempo, pueden solventar cualquier dificultad, pero que, si solo se espera hasta el momento de la evaluación, es posible que sea demasiado tarde.

En general, lo que se observa en este punto de la discusión sobre las narrativas de los estudiantes, es que se requiere de retroalimentación; la cual, al contar con la tecnología actual, no podemos limitarla a sólo escribir, sino que podemos usar otras opciones (Costello & Crane, 2013). Además, si combinamos la retroalimentación con una perspectiva motivacional (Susilo, 2014) puede que la retroalimentación tenga un mayor impacto para generar cambios positivos en los estudiantes.

Para el tipo de educación que se ofrece y el rol de estudiante que se desea formar en el Doctorado en Educación, es interesante la propuesta de Matlou (2015) porque propone que se elija la retroalimentación en forma de charla para discutir las competencias de escritura ante tareas como ensayos. La intención de lo anterior es alentar a que el estudiante mejore sus escritos con base en argumentos que se puedan debatir o ampliar donde requiera de más apoyo en expresión académica tipo ensayos.

También se puede establecer retroalimentación con archivo de voz (Tobin, 2014), de modo que se crea una sensación de cercanía y calidez en la

comunicación mediante la voz humana; puesto que las tonalidades y tésituras de la expresividad oral tienen resonancias (literal y metafóricamente hablando) que la escrita no; al igual que la expresividad escrita transmite otras de las cuales carece la oralidad; de manera que se pueden complementar ambas en la interacción en entornos virtuales a distancia.

Fomentar una retroalimentación del tutor en forma física puede generar mayor impacto (LaBarbera, 2013); pero, cuando no sea posible la retroalimentación cara a cara de manera presencial, entonces se puede optar por hacerlo por video, como se indicó vía videoconferencia, o haciendo uso de láminas con la voz del tutor guardadas en video-formato para luego enviarlo al estudiante.

Estas reflexiones no solo abren la discusión sobre los medios de la interacción, sino también sobre los recursos didácticos empleados. En el apartado previo se señaló que la evaluación es un recurso didáctico en cuando a proveer una plataforma de retroalimentación; así como la multiplicidad de recursos pedagógicos pueden ser opciones al momento de evaluar para generar el aprendizaje dialógico con el estudiante. También hay que explorar las opciones de retroalimentación alumnos-tutor, tales como: actividades en grupos de discusión en las que el tutor emita detonadores que provoquen la conversación entre los estudiantes y que pueda conducir según considere para mantener el tema de análisis entre sus alumnos; sesiones de preguntas direccionadoras, semejantes a la mayéutica socrática; conceptualizaciones reflexivas en las que cada estudiante explore la conformación de su propio concepto mediante cuestionamientos que debe responder con fundamento teórico y habilidad creativa (por ejemplo: qué es la educación significativa, qué objetivos tiene, cómo intenta conseguirlos y todo para qué); la verificación de conocimientos previos y prejuicios, el ensayo de un minuto y otras técnicas pedagógicas disponibles (Ponce, 2007).

Alvarado (2014) asegura que no solo debe existir una retroalimentación entre maestro y alumno, sino también entre alumno y maestro con esa relación dialógica de aprendizaje mutuo; ya que ambos son parte del mismo proceso; aunque no siempre se reconoce la importancia de la dirección en la comunicación del alumno hacia el maestro. Si bien un profesor puede realizar una retroalimentación, el estudiante puede ser que no capte en la totalidad lo que se le desea decir debido a que existen diferentes formas de retroalimentar y no siempre se elige la más conveniente para el educando. Entre más estrategias emplee el tutor, puede identificar la más apropiada para cada parte del aprendizaje y para cada estudiante, así como complementarlas todas en una interrelación más cercana con los educandos y una retroalimentación más enriquecedora del curso.

Finalmente, en este apartado solo queda señalar que hay opiniones de los encuestados que difieren considerablemente, como se pudo observar; y, aunque esto represente que sea difícil extraer conclusiones sobre el curso o sobre el tutor

en sí, lo que permite establecer es un acercamiento a la percepción de quienes emiten la narrativa analizada: la experiencia de los alumnos. De tal manera, los análisis de estas narrativas permiten aproximaciones a la comprensión sobre el rol del estudiante del Doctorado en Educación desde su propia perspectiva, haciendo observables los retos en su formación, así como las áreas de oportunidad que se pueden aprovechar en el crecimiento del aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Esta investigación fue fructífera en distintas formas. Primero, porque abre una línea de investigación institucionalizada desde una perspectiva cualitativa, y permitió una aproximación al conocimiento de las representaciones sociales de estudiantes en relación a los alumnos del nivel doctoral: docentes de educación básica. También se discutieron propuestas para mejorar lo realizado en dicho posgrado con base en los discursos de los propios participantes directos, es decir, de las narrativas de estudiantes sobre los principales obstáculos a su aprendizaje. Permitted, además, proponer indagaciones que permitan abonar en el estado del arte de sujetos de investigación específicos y que en un futuro cercano constituyan fuente de toma de decisiones para optimizar lo hasta ahora obtenido en la formación de un posgrado en línea. Lo anterior cobra mayor relevancia si se considera que se realiza poca investigación en nuestro país respecto a la educación a distancia; por ejemplo, García y García (2014) identificó que Brasil encabeza las investigaciones doctorales en relación a educación a distancia con el 60% de la muestra que analizó, y México no llegó al 10% de esa misma muestra.

Se conoce poco sobre los estudiantes que realizan algún posgrado en México que tenga como estudiantes principales a profesores de educación básica, ya que la mayoría de las universidades que atiende a dicha población pertenecen a las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional para profesionalizarlos; por tanto, la universidad tiene particularidades que es conveniente conocer desde las voces de los actores principales. Una investigación exploratoria de corte cualitativo ofrecerá ese panorama que hace falta para conocer relaciones más finas entre lo que el estudiante necesita y lo que la universidad debe ofrecer para responder a sus usuarios y a los objetivos que se espera que realicen como perfil de egreso.

En especial, se espera que la presente investigación impacte en la organización interna de la universidad de cara a ofrecer una mejor atención que parta de las necesidades actuales de los estudiantes en relación con la reciente reforma educativa y, con ello, lograr que la institución esté mejor preparada para los nuevos retos. Si la universidad tiene más información sistematizada sobre lo que enfrentan los estudiantes, entonces podrá ser capaz de ofrecer respuestas pertinentes al contexto de sus alumnos y tutores.

Es importante, además, que los alumnos reflexionen sobre sus propias dificultades en su aprendizaje y sobre cómo desarrollar su capacidad de autogestión. Así, que sean los estudiantes de la universidad quienes estudien a la propia institución educativa, para ofrecer mayores investigaciones que contribuyan, desde diferentes metodologías, a mejorar lo que se realiza en ella; y que tutores y administrativos colaboren en este diálogo con los alumnos para apoyarlos en la formación que requieren. Se espera que el presente artículo desprenda la discusión, análisis y reflexividad de la comunidad universitaria en los procesos enseñanza y aprendizaje y en cómo se configura el rol del estudiante de posgrado a distancia para el logro de lo anterior.

Referencias

- Alvarado García, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12678>.
- Costello, J., & Crane, D. (2013). Technologies for Learner-Centered Feedback. *Open Praxis*, 35(3), 217-225.
- García Pérez, M., y García Aretio, L. (2014). Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 201-230. <https://doi.org/10.5944/ried.17.1.11581>.
- LaBarbera, R. (2013). The relationship between students' perceived sense of connectedness to the instructor and satisfaction in online courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 14(4), 209-220.
- Matlou, J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essay in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7(1), 39-56.
- Ponce, M. (2007). *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*. Paidós.
- Rodríguez Fernández, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75-93. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12679>.
- Shea, S., Stone, C., & Delahunty, J. (2015). "I 'feel' like I am at university even though I am online." Exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*, 36(1), 41-58. <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2015.1019970>.
- Susilo, A. (2014). Emerging Technologies Acceptance in Online Tutorials: Tutor's and Student's Behavior Intentions in Higher Education. *Open Praxis*, 6(3), 257-274.
- Tobin, T. (2014). Increase online student retention with universal design for learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 15(3), 13-24.



La metáfora: una aliada del aprendizaje¹

Metaphor: an ally of learning

Autor:

Deiler Hernando Molina Rodelo²
<https://orcid.org/0000-0003-0996-5880>

Recibido: 30/05/2021
Aprobado: 30/10/2021

Resumen:

La capacidad de comunicarnos no deja de asombrarnos, a pesar de ser algo tan usual en nuestras vidas. Siendo algo tan frecuente, nos ha permitido generar y transmitir los más grandes conocimientos conocidos de los cuales, muchos, se han expresado en forma de metáforas. En este artículo se hablará de algunas metáforas que se dan en el ámbito cotidiano y pedagógico, de la metáfora como herramienta cognitiva, de la categorización y la integración conceptual con el fin de reconocer la metáfora; uno de los recursos poéticos, comunicativos y cognitivos más mencionados, como un elemento inherente en la actividad de la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: metáfora, metáfora cognitiva, pedagogía, herramienta cognitiva, aprendizaje.

Abstract:

The ability to communicate never ceases to amaze us, despite of being something so usual in our everyday lives. As

¹ Artículo de reflexión.

² Magíster en Lingüística, Universidad de Antioquia; Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y docente de cátedra del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. deilerm@hotmail.com.

frequent as it is, it has led us to generate and transmit the greatest discoveries and knowledge, of which, many, have been expressed as metaphors. This article talks about some metaphors that occur in the daily and pedagogical field, metaphor as a cognitive tool, categorization, and conceptual blending

to recognize the metaphor, one of the most known poetics, communicative and cognitive resources as inherent element of the learning process.

Keywords: metaphor, cognitive metaphor, pedagogy, cognitive tool, learning.

Introducción

*Quizá la historia universal
es la historia de la diversa entonación de algunas metáforas*
Jorge Luis Borges

La capacidad de comunicarnos no deja de asombrarnos, a pesar de ser algo tan usual en nuestras vidas. La comunicación verbal es una habilidad tan común, que rara vez un individuo se detiene a pensar en cómo es posible esta interacción, y cómo por medio de unos sonidos precisamente articulados puede expresar los temores que paralizan sus acciones, realizar peticiones a su interlocutor o discutir y sostener sus ideas frente a los otros. Resulta imposible imaginar un día en el que alguien pueda estar sin comunicarse con otro por medio de las palabras o que, en la soledad de su habitáculo, no dialogue consigo mismo por medio de frases internas.

Pero no solo usamos las palabras en la interacción diaria para mantenernos vivos o crear amores y amistades, sino que también los más altos conocimientos que hemos logrado como humanidad se han transmitido, discutido y transformado gracias a ellas. Así, la comunicación verbal ha sido una parte fundamental para la construcción y modelación de las ideas humanas que nos han llevado a formar la sociedad como la conocemos actualmente en términos tecnológicos, científicos, pedagógicos, filosóficos, políticos y artísticos.

Es evidente que las palabras aisladas, las que llamamos sustantivos, verbos o preposiciones, por sí solas no han generado lo mencionado; es a través de los recursos retóricos, argumentativos y sintácticos que podemos activar su verdadero poder. Las frases que se construyen utilizando las herramientas cognitivas que nos caracterizan como humanos son las que llevan consigo todo el potencial de descubrir las verdades prácticas del mundo —de las cuales, muchas se han expresado en forma de metáforas— y modificar nuestras formas de interactuar con la materia y con el entorno social.

Generalmente, estas interacciones sociales se dan en los espacios de formación académica que permiten a jóvenes y adultos preocuparse por los temas relacionados con las ciencias y las artes. Puesto que la discusión de los conocimientos, de las posturas ideológicas y filosóficas, y la búsqueda de una gran cantidad de objetivos humanos, tanto individuales como colectivos, se hace formalmente en las salas educativas y laboratorios, y está motivada por pedagogos, es natural que también se centre la atención en la actividad que estos realizan y en la manera que construyen su discurso; particularmente en el uso que se hace de las metáforas en esta actividad.

Así pues, es sobre las columnas del pensamiento, la lengua y la pedagogía que alzaremos este texto en el que se pretende reconocer la metáfora, uno de los recursos comunicativos y cognitivos más conocidos a nivel general, como un elemento inherente en la actividad de la enseñanza y el aprendizaje.

La metáfora: más que palabras

La metáfora ha sido reconocida desde la antigua Grecia como un recurso de la lengua que nace de las mentes en las que florece el arte poético. Poetas y oradores pronunciaban las metáforas con el fin de embellecer sus discursos y darle al habla un carácter elevado y digno de los más altos reconocimientos. Su función estética y ornamental ha mantenido la concepción pública de la metáfora como un mero asunto de la literatura y de la lengua.

Aristóteles definió la metáfora como la traslación del nombre de un objeto a otro que comparte con el primero una relación de semejanza. El significado metafórico se diferencia del literal por la traslación que se hace de algún nombre. Por ejemplo, cuando utilizamos el nombre original de una acción para referirnos a ella, hablamos en sentido literal; cuando el mismo nombre se traslada a otro objeto o verbo hablamos en sentido figurado o metafórico:

- Las plantas florecieron en el jardín.
- Las palabras *florecieron* en sus labios.

Por otra parte, la metáfora no solo aparece en los discursos literarios. Hace más de dos mil años, Cicerón ya argumentaba que había una metáfora rústica; la metáfora usada por los hombres del campo, quienes, no pudiendo encontrar una mejor manera de expresar la condición de sus cosechas, utilizaban expresiones como:

- Las mieses están *alegres*.
- Los campos tienen *sed*³.

³ De aquí en adelante, se utilizarán las cursivas para llamar la atención sobre el significado metafórico de alguna expresión.

Este tipo de expresiones surge por la necesidad de comunicar algo y no por la búsqueda estética. Tenemos entonces, dos tipos de metáforas: las que se usan en los discursos literarios o en la retórica, y las que son usadas por la población general. Las metáforas literarias surgen por la voluntad poética del artista; las rústicas, involuntariamente, por la necesidad de expresión.

Así mismo, en el habla actual y cotidiana, se encuentra una gran cantidad de expresiones metafóricas que fácilmente pasan desapercibidas, pero que, al llamarse la atención sobre ellas, dan cuenta de la valiosa productividad de la metáfora por fuera del entorno literario. Por ejemplo, hablamos de la *navegación* informática, el *hundimiento* de los proyectos políticos, las *luchas* contra la corrupción, los *combates* contra la publicidad engañosa, los volúmenes *altos* de los sonidos, la *alta* definición de las pantallas, etcétera. Aunque normalmente no percibamos estas expresiones como ejemplos evidentes de metáfora, sí es posible reconocer ahora que no hay un uso literal del significado de las palabras en cursiva, sino una traslación que, difícilmente, podría llamarse poética.

La metáfora para conocer nuevas cosas

En 1917, Félix Restrepo, sacerdote, erudito clásico y pedagogo colombiano, escribe el primer diseño de semántica general de la lengua española. En él, dedica un capítulo a la metáfora, en el que afirma que para nombrar las nuevas cosas que se construyen en el mundo “[...] con mucha frecuencia se aplica a los nuevos objetos el nombre de otro objeto conocido que tiene alguna relación con el que se trata de nombrar” (p. 75). Distinguía entre las metáforas eruditas y populares, estas últimas referidas a las que surgen en el habla de los hombres del pueblo, y es en ellas que encuentra que la motivación para crearlas es la comprensión clara de un nuevo concepto que aún no tiene nombre, o este es complejo. Por ejemplo, la *cabeza* de un clavo, las *patas* de una mesa, el *ariete*⁴ militar o la *grúa*⁵ utilizada en la construcción.

Pero esto no ocurre solo para nombrar cosas que inventamos o construimos, sino también para darle nombre a los nuevos descubrimientos científicos que hacemos en el mundo. Aguilar y Arroyo (2008) realizan una investigación sobre las metáforas en el ámbito científico y argumentan que desde que Aristóteles le dio un nombre a este recurso, ha sido muy útil para la ciencia y así, cuando el investigador descubre un fenómeno nuevo, es decir, cuando forma

4 Se forma con la palabra latina <aries-etis> que significa carnero. Félix restrepo explica que “así se llamó una máquina de guerra romana, porque la parte que golpeaba los muros tenía forma de cabeza de carnero.” (p. 76).

5 Del latín <Grus> que significa grulla. A esta máquina se le llama así por el parecido con esta ave.

un nuevo concepto, necesita darle un nombre. Como un concepto nuevo no significaría nada para los demás, tiene que recurrir al repertorio del lenguaje ya usado, donde la palabra se encuentra ya relacionada con un significado. A fin de hacerse entender, elige la palabra cuyo significado tenga alguna semejanza con la nueva significación. De esta manera, el término adquiere la nueva significación por medio de la antigua, sin abandonarla. Esto es la metáfora (p. 52).

En su artículo, aparecen diversas metáforas utilizadas en libros de texto, es decir, en libros usados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes de las áreas científicas y nos presentan metáforas como: “el genoma no es un *plano* para construir un cuerpo, es la *receta* para *cocinar* un cuerpo, lo que marca la diferencia es el tiempo de duración de una operación determinada” (Ridley, como se citó en Aguilar y Arroyo, 2008, p. 54) o “la mitocondria es una *planta energética* de la célula” (Lodish, como se citó en Aguilar y Arroyo, 2008, p. 54).

La metáfora en la enseñanza

Realmente, la metáfora es prolífica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque hay algunas expresiones que se han vuelto tan recurrentes que no relucen ya como metáforas novedosas como: la *claridad* de un tema o las *vías* posibles para solucionar un conflicto, o el estudio de las distintas *corrientes* filosóficas; sí que siguen funcionando bien para nuestro entendimiento. Incluso, la comprensión del actuar pedagógico está repleto de metáforas.

Las corrientes del *constructivismo* llevan en su nombre una metáfora. El asunto de la *construcción* implica en ellas que el conocimiento es algo que se *construye* de manera activa por parte de los sujetos. Existen distintos enfoques sobre el constructivismo, Serrano y Pons (2011) los exponen como un continuo, y afirman que la *galaxia* en la que se mueven los posibles enfoques para la interpretación constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje se puede ubicar en un continuo que sitúa la construcción del conocimiento en el sujeto individual, despreciando el componente socio-contextual de esa construcción (constructivismos endógenos); hasta posicionamientos que consideran el conocimiento social como la única fuente válida de conocimiento, con la consideración del sujeto colectivo como el elemento nuclear, negando, de esta manera, al sujeto individual (constructivismos exógenos).

En su afirmación, podemos notar la inclusión de una metáfora sideral cuando utilizan la figura de la galaxia para referirse a las posibilidades de movimiento que tienen las perspectivas constructivistas para observar a su objeto común de aprendizaje que es el sujeto conocedor. Aunque encontremos un universo de posibilidades de enfoques respecto a la teoría constructivista, sí

que podemos reconocer algo en común y es que “[...] lo que las diversas formas de constructivismo comparten es la metáfora de la carpintería, la arquitectura y el trabajo de construcción. Esto se refiere a la construcción de estructuras a partir de piezas existentes” (Ernest, 1994, p. 1). Esto nos permitiría pensar sobre este concepto a partir de sus postulados comunes y reconocer si es la forma más práctica y efectiva de concebir el proceso de aprendizaje.

Existen, además, distintas teorías pedagógicas, por ejemplo, en la que se habla de la *mente como un computador*⁶, o la ya en desuso idea del sujeto como una *tábula rasa*. Con toda seguridad, identificamos que estas perspectivas pedagógicas nombradas a través de metáforas no son un mero asunto de palabras, sino que realmente implican un cambio conceptual del proceso de aprendizaje y enseñanza, y modifican el rol que tiene el docente en él.

En las áreas específicas del conocimiento, también resultan diversas metáforas que ayudan a la comprensión del asunto. Por ejemplo, en la enseñanza de la técnica vocal suele ser común escuchar frases como: “Cantá con un sonido más *blando y fluido*”, “Tratá de que la nota sea más *puntiaguda y penetrante*”, “Probá con un timbre más *cálido, más redondo*” (Vietri, 2017, p. 95). Estas expresiones se toman de la reseña que hace Maximiliano Vietri de un libro de Alessandronni, en la que dice que este último tiene como objetivo darle un valor a la metáfora en el ámbito pedagógico, atribuyéndoles el carácter de *herramientas* cognitivas y en el que “afirma que la metáfora, en la Pedagogía Vocal, implica no sólo un giro retórico, sino un recurso que propicia la comprensión por parte del estudiante” (Vietri, 2017, p. 95).

De igual manera, se pueden realizar actividades dentro de los espacios académicos que estén mediados por las metáforas. Por ejemplo, Pérez y Civarolo (2020) proponen invitar a

[...] los estudiantes que se reúnan en comunidades de pensamiento e interactúen con fotografías de personas consideradas mentes brillantes, la actividad se acompaña con la rutina: creo-me problematizo-exploro, y se solicita que elaboren un texto utilizando una metáfora, en donde se explique y argumente qué es la inteligencia, qué significa ser inteligente hoy, y qué preguntas les genera el tema (p. 40).

Desde este punto, es posible reconocer el valor cognitivo que tienen las metáforas, más allá de su carácter literario, estético y ambiguo que las ha hecho reconocidas como una torción del significado de las palabras. Así, este recurso tan reconocido

6 En términos estrictos, aquí se está utilizando un símil. Sin embargo, podemos reconocer la intención y el carácter metafórico de la expresión.

en los campos literarios y que se presenta como un triunfo de la imaginación y del ingenio poético, demuestra que su poder llega a niveles más profundos del pensamiento humano y nos permite el aprendizaje de los nuevos conceptos que creamos en el mundo o de los nuevos descubrimientos que realizamos sobre la naturaleza de nuestro universo.

La metáfora como herramienta cognitiva

En la década de 1980, Lakoff & Johnson plantean el término “Metáfora Conceptual” en un libro, cuyo título se tradujo como “Metáforas de la vida cotidiana”, para explicar este fenómeno, y argumentan que la metáfora es más que un recurso literario. Para ellos, la metáfora funciona como una herramienta cognitiva, cuya esencia es entender y experimentar una cosa en términos de otra, más que solo trasladar el nombre de un objeto a otro (p. 5). Aunque parezca que el cambio en la definición es mínimo, en la realidad tiene grandes implicaciones. Al afirmar esto, la metáfora se posiciona en el campo de las estructuras conceptuales y no en el del conocimiento lingüístico (Stöckl, 2010, p. 194). Así, es posible asir el concepto de metáfora como un asunto mucho más profundo de lo que aparenta ser y que se encuentra sedimentado en el fondo de las expresiones en las que aparece.

Esta perspectiva de la metáfora nace dentro del área de la lingüística cognitiva, que es “[...] un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas” (Ibarretxe y Valenzuela, 2012, p. 13). La preocupación por los aspectos cognitivos de los comportamientos humanos, entre ellos, uno tan complejo como el lenguaje, ha derivado en diversas ciencias que se encargan de estudiar partes específicas de ella y desde las que se apoya esta postura lingüística. Pero, observemos entonces, a qué nos referimos con las herramientas cognitivas.

Herramientas cognitivas

Iniciemos llamando la atención sobre la metáfora que conforma este subtítulo: *Herramientas* cognitivas. En términos literales, las herramientas son los instrumentos que utilizamos comúnmente para construir o reparar algo, como un martillo o una sierra, pero aquí, estamos utilizando ese nombre para hablar de las

⁷ El nombre del texto original es *Metaphors we live by*. Una traducción más literal, y a mi parecer mucho más congruente con su postulado, es “Metáforas a través de las que vivimos”. Otra anotación es que la versión citada aquí es la edición del 2003.

distintas formas en que funciona el pensamiento como si fueran instrumentos que utilizamos para ejecutar determinadas actividades cognitivas. Por supuesto, desde la postura de la metáfora conceptual, no solo hablamos de estas formas en términos de herramientas, sino que las comprendemos justamente como si lo fueran.

Categorización

Una de las herramientas que se considera de suma importancia para el postulado de la metáfora cognitiva o conceptual es la categorización, es decir, la inclusión que hacemos de objetos particulares a un grupo en nuestro entendimiento; la categoría de animales o plantas son ejemplos de esto. Así, para nosotros, un perro, un gato y un elefante pasan a formar parte de la categoría de animales, pero se excluye de esta a los árboles y a los lirios. Nuestra realidad cotidiana e intelectual está construida por categorías que surgen de nuestra experiencia e imaginación del mundo o estados posibles de este. Mientras nos movemos por él, automáticamente categorizamos personas, animales y objetos físicos, naturales y hechos por el hombre (Lakoff, 1987, p. 6).

La categorización “es una de las habilidades cognitivas básicas completamente imprescindibles para la supervivencia de cualquier sistema biológico” (Ibarretxe *et al.*, 2012, p. 44). Las necesidades del organismo que realiza la categorización influyen en los atributos del mundo que va a percibir y a estructurar. Por lo tanto, las categorías en las que incluimos los diversos aspectos de la realidad estarían construidas, en primer lugar, por nuestra composición neuronal y fisiológica y, en segundo lugar, por la interacción de nuestro organismo con la realidad cultural.

Las categorías que conforman nuestra realidad conceptual están compuestas por objetos y entidades que funcionan directa o indirectamente en relación con nosotros: las enfermedades, los héroes, los buenos modales, los valores; son todos aspectos que consideramos como tipos de cosas a partir de nuestra interacción particular como humanos con el mundo físico y cultural, es decir, su inclusión en una categoría se da a partir de nuestra percepción y experiencia, y no de las propiedades naturales de cada uno de sus integrantes. Por ejemplo, categorizamos los planetas en un grupo de cuerpos celestes sin luz propia que orbitan en un sistema solar. Desde nuestra perspectiva, entendemos el sol como un punto central alrededor del cual gravitan tales cuerpos, pero estos cuerpos tienen propiedades distintas entre ellos, algunos son sólidos y otros gaseosos, y esto no representa un obstáculo para comprenderlos a todos como miembros de una categoría. Incluso, concebir al sol como un eje central del mundo en el que vivimos, depende absolutamente de nuestras condiciones biológicas y naturales propias.

Rosch (1978), quien llevó la categorización al centro de atención como un problema fundamental de las ciencias cognitivas, encuentra que esta es producto de dos principios psicológicos. El primero es la economía cognitiva, que busca conocer la mayor cantidad de información del entorno con el menor gasto posible de recursos; Rosch plantea que, por un lado, es ventajoso para el organismo poder predecir la mayor cantidad de propiedades de un estímulo al conocer alguna de sus propiedades y, por el otro, que la categorización busca reducir la inmensa cantidad de diferencias entre los distintos estímulos a proporciones comportamentales y cognitivamente utilizables. El segundo, es la estructura percibida del mundo. Rosch nos dice que el mundo percibido no es una serie de atributos sin estructura que están coocurriendo, sino que este se percibe de manera tal que posea una estructura altamente correlacional. Por supuesto, esta estructura, estos atributos que se perciben, están determinados por las necesidades funcionales del conocedor para interactuar con el entorno físico y social (p. 4).

Así, la forma en que se estructura nuestro pensamiento, la manera en que ocurre eso que llamamos “pensar”, se da a través de distintas *herramientas* cognitivas: por ejemplo, la abstracción, el razonamiento lógico, la identificación de unidades; la suma, la resta, entre otras; son *herramientas* del pensamiento que utilizamos normalmente y que nos ayudan a desenvolvernos en el mundo natural y social. Vimos que la categorización es una de ellas y a esta lista se añade la metáfora, que, en nuestros términos, es una traslación que ocurre en un nivel más profundo que el de las meras palabras y se descubre como la relación entre dos categorías del pensamiento o, como plantea la teoría de la metáfora conceptual, una relación entre dos dominios conceptuales.

Integración conceptual

Por definición, la metáfora menciona un tipo de cosas como si fuera otra. Desde el punto de vista cognitivo, esto implica que no solo se habla de una cosa en términos de otra, sino que realmente la comprendemos y experimentamos como si fuera tal. Esta comprensión no es enteramente la una o la otra, sino que, a través de la metáfora, surge una nueva idea a partir de los aspectos involucrados en el entendimiento de las dos.

La Integración Conceptual (CIT, por sus siglas en inglés)⁸ es una operación mental básica que conduce a nuevos significados, a una percepción global, y a comprensiones conceptuales útiles para la manipulación de rangos de significado

8 Conceptual Integration Theory.

difusos (Fauconnier & Turner, 2003), a partir del emparejamiento de dos *espacios mentales* que proyectan algunos de sus aspectos en un nuevo espacio fusionado.

La noción fundamental de la CIT es que muchos pensamientos humanos consisten en la integración o fusión de espacios mentales, y la habilidad de realizar ciertos tipos de fusiones conceptuales es lo que distingue al humano de otros animales, y a la cognición humana moderna de las formas de cognición homínida anterior (Gill, 2010, p. 25).

Fauconnier & Turner plantean los siguientes puntos, los cuales fueron resumidos por Gill (2010, p. 25), y tienen implicaciones en la teoría de la Metáfora Conceptual:

- Espacios mentales: pequeños paquetes conceptuales que se construyen mientras pensamos y hablamos para la comprensión y acciones locales. Estos paquetes contienen la información del mundo que se va construyendo con las oraciones. Por ejemplo, en una oración como: ayer pasé por un lugar muy solo y oscuro, se genera un espacio mental que además de contener la información de la soledad y la oscuridad, también hay información no explícita sobre el camino que se menciona (si este es de piedra o de asfalto), sobre el lugar en que ocurrió (ciudad, vereda, pueblo), etcétera, que ayudan a la comprensión y comunicación efectiva.
- Espacios *input*: son espacios mentales usados como *input*, para la Integración Conceptual.
- Espacio genérico: este espacio se forma con lo que los espacios mentales tienen en común. Los elementos que se encuentran aquí se mapean a su contraparte en el espacio *input*, es decir, se hace una correspondencia uno a uno entre los elementos comunes de los espacios.
- Marcos: estructuras esquemáticas a largo plazo. Son las cosas que “ya sabemos”. Es en donde están conectados los espacios mentales.
- La integración o *blend*: también es un espacio mental, pero es el que se crea por la proyección de los espacios *input*. Esta integración es selectiva, es decir, no todos los elementos de los espacios *input* se proyectan en la integración.
- Estructura emergente: es la estructura que no está en los espacios *input*. Se genera a través de la composición (colocar elementos que no están en los espacios), la terminación (por ejemplo, completar un patrón que tiene elementos ausentes) o la elaboración (“correr” la simulación de la integración. Tratar la integración como una simulación y “correrla” por medio de la imaginación).

La CIT plantea la unión de conceptos conocidos para la comprensión de un concepto nuevo. Un ejemplo que utilizan Fauconnier & Turner (2003) para mostrar cómo funciona la Integración Conceptual es el de la “Carrera de Botes”. Nos dicen que un Catamarán moderno navega desde San Francisco hasta Boston en 1993, intentado ir más rápido que un Clíper que navegó la misma ruta en 1853. Una revista de navegación reporta entonces: “Mientras íbamos a reportar, Rich Wilson y Bill Biewinga apenas mantenían una ventaja de 4.5 días sobre el fantasma de la embarcación Northern Light, cuyo récord de San Francisco a Boston, intentan vencer. En 1853, la embarcación realizó el recorrido en 76 días, 8 horas” (p. 58).

En este reporte hay dos eventos distintos: el recorrido que hizo el Clíper en 1853, y el recorrido del Catamarán en 1993, que se dan por, más o menos, el mismo curso. Estos dos eventos se mezclan en uno solo; la carrera entre el Catamarán y el “Fantasma” del Clíper. Cada uno de los dos eventos corresponde a un espacio mental. Los dos comparten un aspecto en común que es el recorrido. En este caso, el recorrido común constituye el espacio genérico. Luego tenemos la integración, que es la proyección selectiva de ambos espacios *input*. Es selectiva porque no se tienen en cuenta todos los aspectos que componen los eventos (aceleración de partida, estado emocional del conductor, clima del día, etcétera). Incluso, en el reporte nos mencionan solo tres aspectos: el tipo de embarcación, el recorrido y el tiempo en que se hicieron los recorridos. En este espacio integrado tenemos dos botes haciendo el mismo recorrido que salieron de San Francisco el mismo día. La estructura emergente nos permite completar el patrón y construir la situación como una carrera trayendo desde el marco de las “Carreras” las emociones que se asocian a ellas.

La metáfora como la integración conceptual entre distintas categorías

La metáfora cognitiva, que se define como entender y experimentar una cosa en términos de otra, implica justamente que hay una integración conceptual a partir de la activación simultánea de dos categorías conceptuales distintas. No funciona únicamente como la integración conceptual, pues esta se refiere a la integración de conceptos dentro de una misma categoría, como vimos en el ejemplo de la carrera de botes, y se apoya de la teoría de la categorización, ya que se evidencia una integración o unión conceptual de ideas que provienen de diferentes categorías.

En la teoría de la metáfora conceptual se nombra los conceptos que se unen como *dominio fuente*, que es el dominio *desde* el que se toman los conceptos que se usan para formar la metáfora, y el *dominio meta*, que es el concepto del que se está hablando metafóricamente. Si decimos, por ejemplo, que la mente

es un computador, el dominio fuente sería el computador, y el dominio meta, la mente: puesto que estamos tomando la categoría de los computadores y lo relacionado con su funcionamiento, para referirnos metafóricamente al funcionamiento de la mente.

Conclusión

El lenguaje es un fenómeno que se encuentra integrado en las capacidades cognitivas humanas. Generalmente, se concibe a la metáfora como un recurso del idioma, una cuestión estilística y poética. Sin embargo, nos damos cuenta que las metáforas no se limitan al campo literario, también aparecen con gran profusión en el habla cotidiana. Además, evidenciamos que esta llega a niveles más profundos que el nivel semántico de la lengua, y la reconocemos como un recurso cognitivo que nos permite aprender nuevas cosas, percibir desde un enfoque distinto lo que conocíamos anteriormente, nombrar las nuevas cosas que vamos conociendo del mundo, y comprender los pormenores de las diferentes áreas de las ciencias y las artes humanas.

Identificamos pues la metáfora como una habilidad cognitiva a la par de la categorización y la integración conceptual, con elementos claros que demuestran su papel dentro de las habilidades mentales humanas como una herramienta inherente al proceso de aprendizaje.

Referencias

- Aguilar, R., y Arroyo, A. (2008). La metáfora científica y los libros de texto. *ContactoS*, 67, 52-56.
- Ernest, P. (1994). Variedades de constructivismo: sus metáforas, epistemologías implicaciones pedagógicas. *Hiroshima Journal of Mathematic Education*, 2, 1-14. https://matematicaperu.files.wordpress.com/2012/12/equip03_ernest1994_constructivismo1.pdf.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2003). Conceptual blending, form and meaning. *Recherches in communication*, (19), 57-86.
- Gill, T. (2010). *Conceptual Blending, Metaphors, and the Construction of Meaning in Ice Age Europe: An Inquiry into the Viability of Applying Theories of Cognitive Science to Human History in Deep Time* [Tesis de doctorado, Universidad de California, Berkeley]. https://escholarship.org/content/qt64x8g354/qt64x8g354_noSplash_c13833a331442b2695523c0023bfeca7.pdf.

- Ibarretxe, I., y Valenzuela, J. (2012). Lingüística cognitiva: origen, principios teóricos y metodológicos, tendencias. En I. Ibarretxe y J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística cognitiva*. Anthropos, 13-38.
- Ibarretxe, I., Valenzuela, J., y Hilferty J. (2012). La semántica cognitiva. En I. Ibarretxe y J. Valenzuela (Coords.), *Lingüística cognitiva*. Anthropos, 41-68.
- Lakoff, G. (1987). *Woman, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About Mind*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. https://nyshalong.com/public/archive/20150131/20150131_ref.pdf.
- Pérez, M., y Civarolo, M. (2020). La metáfora como estrategia de enseñanza en el aula del siglo XXI. *Revista chilena de pedagogía*, 1(2), 25-48. <https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/60555>.
- Restrepo, F. (1917). *El alma de las palabras: diseño de semántica general*. Editorial Barcelonesa.
- Rosch, E. (1978). *Principles of categorization*. https://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4610/9778_083247.pdf.
- Serrano, J., y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>.
- Stöckl, H. (2010). Metaphor Revisited: Cognitive-conceptual versus Traditional Linguistic Perspectives. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 35(2), 189-207. <http://www.periodicals.narr.de/index.php/aaa/article/download/542/520>.
- Vietri, M. (2017). Reseña de libro Las metáforas como herramientas cognitivas. Un acercamiento a su uso en pedagogía vocal. *Epistemos*, 5(1), 95-100.



Aprender historia en la educación básica. Debates sobre el aprendizaje de la historia en México¹

Learning history in basic education. Discussions about the history
didactics in Mexico

Autor:

Enrique Bautista Rojas²

<https://orcid.org/0000-0003-1596-4534>

Recibido: 17/09/2021

Aprobado: 31/10/2021

Resumen:

El artículo analiza el estado del aprendizaje de la historia en México, considerando las problemáticas que dificultan la implementación de un enfoque formativo de la asignatura y que se han plasmado en las propuestas curriculares más actuales. Se exponen algunos elementos a partir de la década de los noventa, que es cuando inicia la propuesta del “pensamiento histórico”. Se consideran algunos planteamientos que forman parte del debate acerca de cómo debe ser la enseñanza de la historia en las aulas de educación básica, buscando apuntar hacia el establecimiento de un balance entre lo pedagógico y lo disciplinar, como fundamentos para una didáctica de la historia formativa.

Palabras clave: aprendizaje, educación básica, enseñanza, historia, México.

Abstract:

The article analyses the state of the didactics of the history in Mexico considering the problems that hinder the

¹ Artículo de reflexión.

² Maestrante en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Licenciado en Pedagogía, UNAM; miembro de la Asociación Mexicana de Estudios de Género de los Hombres A.C. kique_pedagogo.unam@hotmail.com.

implementation of a formative approach of the subject; this is reflected in the most current curricular proposals. Some elements of the historical development of the subject of history in Mexico are exposed from the nineties, which is when it starts the proposal of “historical thinking”. The analysis considers some approaches that are part of the debate

about how it should be the teaching of history in the classrooms of basic education. The intention is to achieve a balance between the pedagogical and the discipline, as foundations for a didactic of the formative history.

Keywords: learning, basic education, teaching, history, Mexico.

Introducción

Desde los inicios del sistema educativo mexicano, la historia ha sido considerada una de las asignaturas escolares más importantes dentro del mapa curricular. Sus intenciones han pasado por diferentes etapas: en un principio se buscó contribuir a la formación de la identidad nacional, para llegar hasta nuestros días al desarrollo de las competencias de convivencia y ciudadanía. Diversas han sido las reformas educativas que se han introducido en cada una de estas fases; cambios plasmados actualmente en la propuesta curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017): *Aprendizajes clave para la educación integral*.

Como ocurre en diversas disciplinas, en la didáctica de la historia existen diferentes perspectivas. De manera general, estas orientaciones han trascendido el posicionamiento tradicional de la enseñanza académica basada en la memorización de sucesos y personajes. En contraste, las nuevas miradas apuestan hacia el desarrollo de capacidades vinculadas a lo que se conoce como “pensamiento histórico”. De acuerdo con la SEP (2017): “En la educación básica se promueve la enseñanza de una historia formativa que analiza el pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias y esto permita vislumbrar un futuro mejor” (p. 384).

En tal sentido, aunque la definición de finalidades educativas y formativas de la historia ha tenido un consenso más o menos claro, la forma en que esto debe lograrse aún está en debate. Existen diferentes posicionamientos y problemáticas acerca de cómo lograr una didáctica de la historia que permita el desarrollo de capacidades a fin de coadyuvar al desarrollo de competencias de convivencia y ciudadanía en la formación de futuras personas partícipes de los procesos que ocurren en su vida cotidiana, de manera informada y reflexiva.

A partir de este panorama, el artículo pretende analizar el estado del aprendizaje de la historia en México, considerando las problemáticas que han dificultado la implementación de un enfoque formativo de la asignatura y que se ha plasmado en las propuestas curriculares más actuales. Asimismo, se consideran algunos planteamientos que forman parte del debate en relación a cómo debe ser la enseñanza de la historia en las aulas de educación básica en México. Para fines del presente texto, se hará referencia a la educación primaria y secundaria, por ser ellos donde se da el estudio formal de la asignatura de historia.

En un primer momento, el artículo expone un breve desarrollo histórico de la asignatura de historia dentro de la educación básica en México. Se enfatiza en las reformas iniciadas en los años noventa hasta la actualidad; dicho corte responde al enfoque que estas adoptaron en relación a la didáctica de la historia: una historia formativa. Posteriormente, se analizan algunas cuestiones que han representado problemáticas en la actualidad a fin de generar una historia acorde a los planteamientos didácticos del currículo, principalmente alrededor de la práctica docente y las percepciones de los estudiantes alrededor de esta asignatura. Al final, se reflexiona acerca de la importancia de tomar decisiones encaminadas al desarrollo de un pensamiento y conciencia histórica que coadyuven a la formación de ciudadanos.

La asignatura de historia en la educación básica

A finales del siglo XX, en México tuvo lugar una reforma en materia educativa con importante impacto en la asignatura escolar de historia. Aunque ya formaba parte del currículo desde hacía muchos años, es hacia 1993 cuando ocurre un cambio importante. La reforma precedente de 1972-1976 planteó la enseñanza de esta área de conocimiento como parte integrada de lo que se llamó ciencias sociales, la cual incluía además geografía y civismo. Dicha unificación buscaba generar vínculos entre las disciplinas a fin de mejorar el aprendizaje de los aspectos sociales en los estudiantes de educación básica; sin embargo, la propuesta tuvo dificultades para ser aceptada. Para Ramírez (1998) significó un doble reto: “[...] por una parte para los maestros, cuya formación no era suficiente para manejar de este modo los contenidos y, por otra, para los niños, ya que realmente es prematuro esperar que produzcan una explicación integrada del mundo social” (p. 25).

En 1993 tuvo lugar la reforma educativa a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la cual estableció, entre otras cuestiones:

Para la primaria, [...] restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales. [...] Por tanto, se ha considerado indispensable preparar y distribuir, ya para el año escolar 1992-1993, dos nuevos libros de Historia de México, uno para el 4o. grado y otro para los grados 5o. y 6o., en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran. Para la redacción de estos libros se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial.

[...] En la secundaria también se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo (Congreso de la Unión, 1992, pp. 11-12).

Con esto se introdujo en la historia una nueva mirada; se pasó de una asignatura enciclopédica a una pensada en el desarrollo de habilidades para la vida, es decir, una historia formativa. Esta transformación retomó la propuesta de la escuela francesa de los *Annales* y se tradujo en las diversas propuestas curriculares: ANMEB, 1993; Reforma en Secundaria (RS), 2006; Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), 2009; Acuerdo 592 de 2011, por el cual se establece la articulación de la Educación Básica; e incluso es posible identificar los cambios en la Reforma Educativa (RE) de 2017.

De acuerdo con Plá (2011b), en este tránsito se ha buscado romper con la lógica disciplinar, el dominio de acontecimientos bélicos y políticos, la visión centralista, la posición eurocéntrica y la memorización como principal habilidad a desarrollar. En contraparte, se propuso la inclusión de habilidades, valores y actitudes y de otros ámbitos como el social y cultural, se intentó reducir contenidos y se incluyeron algunos referidos a las artes, las tecnologías, las ciencias, la vida cotidiana, entre otros (p. 142).

En las distintas propuestas curriculares se ha enfatizado nociones tales como: relación pasado presente, causas y consecuencias, cambios y permanencias, ubicación geográfica y temporal, entre otras. Además, se buscó ampliar el análisis de los procesos históricos hacia una historia total que involucrara los ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos, en contraste con propuestas que acentuaban las cuestiones militares y políticas, dejando de lado aspectos de la vida cotidiana de las personas a través de la historia. Para Ballesteros (2012), esto representó un esfuerzo importante para hacer del programa una propuesta inclusiva y que equilibrara la presencia de distintos ámbitos.

De manera procedimental, se propuso el desarrollo de habilidades para el manejo de información a partir de la búsqueda, organización, sistematización, contraste, generación de argumentos y explicaciones mediante el acercamiento a diversas fuentes para dar cuenta de los acontecimientos y procesos históricos. En cuanto al desarrollo de actitudes y valores encaminados a la formación de una conciencia histórica para la convivencia, señalan Chávez *et al.* (2012) que “[...] la impartición de la asignatura de historia permite desarrollar el pensamiento histórico involucrando a las nuevas generaciones a comprender los movimientos sociales, políticos, entre otros que propiciaron el presente que están viviendo” (p. 43).

Las propuestas curriculares establecen pensar la historia desde un punto de vista formativo, centrar la atención en los estudiantes y en el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para la comprensión del mundo que les tocó vivir; tomando conciencia de la forma en que el pasado, presente y futuro están íntimamente relacionados, actuando en la resolución de problemas de manera crítica e informada, en la medida de sus posibilidades (Arista, 2011). La intención se encaminó a que los estudiantes pensarán históricamente, mirando lo que pasa a su alrededor para comprender que los procesos y acontecimientos que acontecieron en el pasado tienen vínculo con el presente, así como con el futuro. Estos planteamientos se mantuvieron en la propuesta de 2017, aunque de una manera más enunciativa que explicativa.

A modo de debate, Plá (2011a) señala que la propuesta de pensamiento histórico en México tiene un fundamento más psicológico que histórico, la cual denomina como “psicologización del conocimiento histórico” (p. 63). Señala que en el país se retomaron planteamientos del constructivismo español y se agregaron reinterpretaciones de la escuela francesa de los *Annales*, en su segunda generación, posicionando en primer lugar lo procedimental de la historia frente al conocimiento del pasado. En “Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012” (2014), el investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM considera que con ello se puso por encima el componente técnico frente a la cuestión interpretativa de los acontecimientos y procesos históricos. Esto en consonancia con el enfoque por competencias, en el que las habilidades se posicionaron por encima de la comprensión de lo social e histórico, haciendo de la historia una asignatura instrumental e “inventando” (*sic.*) las competencias históricas. Advierte que:

[...] el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere de ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas (Plá y Pérez, 2013, p. 4).

Enfoque pedagógico y enseñanza tradicional

Pese al planteamiento de un nuevo enfoque para el estudio de la historia en México en las diversas propuestas curriculares, la experiencia empírica ha mostrado que los procesos de enseñanza que ocurren en las aulas de educación básica no corresponden con lo que se ha establecido como deseable. Algunos estudios hechos a partir de las diversas propuestas curriculares de los últimos años confirman esto, al hallar una realidad distinta a la que se plantea para el desarrollo del pensamiento histórico a partir del estudio de la historia. Esto tiene continuidad con lo que en su momento señaló Florescano (1999), al indicar que “[...] no hay congruencia entre los propósitos declarados de la enseñanza de la historia y los métodos adoptados para transmitirla, que están regidos por la memorización y las prácticas obsoletas”. Diversos aspectos tienen implicación en ello.

Percepciones y prácticas docentes

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es la formación de los docentes que imparten la asignatura. En el caso de primaria, la mayor parte de los profesores son normalistas con una formación general para el nivel; cuentan con conocimientos de didáctica para el desarrollo de los procesos en el aula, pero sin una orientación específica en relación a alguna disciplina.

En contraste, en secundaria los docentes se dividen según su formación y especialidad, siendo necesario en el caso de esta asignatura que cuenten con la carrera correspondiente o afín. Esto ha provocado que en muchos casos carezcan de formación para la docencia y sus conocimientos sobre didáctica se basen en la propia práctica en el aula o enseñan de la misma forma en que aprendieron. En consideración de Mirnada y Reynoso (2006), en este nivel las prácticas tradicionales están ligadas a profesores que están comprometidos con su disciplina más que con la idea de la formación de los adolescentes.

Adicionalmente, en las secundarias se dan casos de docentes encargados de la asignatura sin conocimientos de la misma. Datos señalan que la plantilla se conforma por profesionistas de diferente formación sin el perfil académico adecuado (Martínez, 2010) y, en muchos casos, además de la asignatura de historia, imparten otras como: formación cívica y ética, geografía e incluso español, tecnología, biología, física y matemáticas. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (INEHRM) en un estudio realizado en el 2015, establece que una parte de los docentes entrevistados admitió no tener conocimiento suficiente de la materia de historia y apelaban a

la necesidad de contar con formación didáctica específica y en relación a ciertas temáticas históricas.

Pagès (2004) destaca la idea de que el conocimiento histórico del docente no es suficiente dentro de los procesos formativos en el aula, si se reduce al saber mismo de forma disciplinar: “no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas” (p. 157).

Esto representa un desafío para los docentes, pues los que no son historiadores carecen de conocimientos históricos en profundidad, y los que sí lo son, no necesariamente cuentan con el bagaje pedagógico y didáctico. Muchos profesores se enfrentan a la falta de recursos y estrategias que puedan favorecer el aprendizaje. Aunque cuentan con la formación y poseen el conocimiento histórico (y algunos más cuentan con años de experiencia frente a grupo), no logran desarrollar situaciones que movilicen las capacidades de sus estudiantes.

Sumado a lo dicho, existen dificultades ligadas a las percepciones de los docentes, sus resistencias, disposiciones personales y profesionales. Como parte de las diversas reformas ocurren resistencias que llevan a los profesores a tensiones entre lo nuevo y lo viejo, lo desconocido y lo que se ha establecido como “zona de confort”. Señala Amaro (s.f.) que en las escuelas hay una tendencia a proseguir con la repetición de modelos tradicionales, los cuales llegan para instalarse en muchas aulas como formas de proceder consideradas adecuadas para el desarrollo de aprendizajes. Casal (2011) menciona que persiste en la enseñanza de la historia muchos rasgos patrióticos, característicos de enfoques tradicionales, en los que se buscan transmitir ideas nacionalistas y que se justifican como parte de la identidad que debe estar en todas las personas del país. El énfasis no busca la problematización de los sucesos ni tampoco la contextualización, sino la memorización.

La tendencia en la transmisión de datos y la repetición de nombres de los “héroes” y “batallas”, las cuales propician un aprendizaje memorístico (Lima *et al.*, 2012), continúan presentes en las clases de historia. Ante la imposibilidad y/o resistencia por comprender y operar el enfoque propuesto en el programa de historia y la adyacente perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, las tradiciones continúan vigentes. En la práctica, los planteamientos han resultado innecesarios y ante la imposibilidad de implementar el constructivismo, las competencias históricas, los aprendizajes clave, los aprendizajes esperados, u otros presentes en el currículo, continúan con metodologías tradicionales (Mora y Ortiz, 2013).

Resulta relevante advertir que, como parte del planteamiento curricular, un factor que induce a estas prácticas es la saturación de contenidos, ante los cuales algunos docentes recurren a prácticas que demandan una menor

complejidad e inversión de tiempo con tal de “acabar con el programa”. Esto se deriva en la revisión acrítica de los contenidos en la secuencia programada en el límite del tiempo establecido, a la cual se suman elementos como los periodos de evaluación administrativamente fijados o la vigilancia de supervisores o directivos de que se cumpla cabalmente con las metas definidas.

Otro aspecto que la evidencia empírica muestra es que existen diversas estrategias que han buscado “disfrazar” la enseñanza tradicional de la historia. Se han empleado diversos recursos novedosos a partir de materiales didácticos o con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que buscan hacer “interesantes” las clases. Sin embargo, aunque el pizarrón se ha sustituido por presentaciones electrónicas u recursos audiovisuales, la exposición, el copiado y la memorización siguen siendo claves en el aprendizaje. En similar tenor, otras formas han intentado delegar responsabilidad a los estudiantes y brindarles autonomía a partir de la preparación de exposiciones o presentaciones, lo que finalmente se evalúa bajo criterios tradicionales (Lerner, 1997).

Respecto a la evaluación, esta tampoco ha tenido cambios significativos, a pesar de que se cuenta con la propuesta curricular de la asignatura. Tradicionalmente esto se ha trasladado a cuestionarios que deben ser contestados con respuestas uniformes a partir del “vaciado” de información. Y entre más precisión en las palabras y términos, tal cual fueron dictados o están en los libros de texto, se considera que se ha logrado un buen aprendizaje. Aunque nuevas opciones de evaluación basadas en exámenes de opción múltiple, redacción de ensayos, presentaciones y exposiciones comienzan a emplearse, lo cierto es que el énfasis se centra en la memorización y repetición de datos, fechas y nombres. Señala Camargo (2012) que, aunque la evaluación actual ha introducido el uso de estrategias como la redacción de ensayos u aparentes proyectos (*sic.*), la memorización continúa siendo el núcleo en la historia enseñada.

Aunado a ello, hay una percepción casi generalizada de que si los alumnos obtienen bajos resultados es debido a su falta de capacidad o por su irresponsabilidad frente al estudio (Casal, 2011), dejando de lado una verdadera reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza: el problema es del estudiante, no del profesor.

En México la evidencia empírica muestra que la situación de la evaluación en la asignatura de historia continúa apelando a la finalidad “objetiva” de los instrumentos cerrados y cuyo principal recurso es el libro de texto, dando especial relevancia a los conceptos de una forma descontextualizada. Estas prácticas, cuya preocupación central es la memorización y recitación de hechos, poco abonan a la construcción de la capacidad para pensar históricamente (VanSledright, 2004).

Percepciones de los estudiantes

De acuerdo con Fuentes (2002), la visión de la historia que tienen los estudiantes y su comprensión del pasado está condicionada por la metodología empleada por los docentes en las clases. Según el estudio de Casal (2011), uno de los objetivos en términos didácticos más importantes que se ha planteado desde 1993, erradicar el énfasis en la memorización, no se ha logrado. En un estudio realizado, la autora señala que 70% de los estudiantes entrevistados plantea que la historia los llena de fechas y de datos y 58% sostiene que deben memorizar estos (p. 80).

Esta forma de enseñar la historia se traduce en aprendizajes que carecen de significado, que son poco aplicables en la vida escolar, y que no pueden transferirse y articularse entre sí y aplicarse en la vida cotidiana de los estudiantes (Díaz-Barriga, 2003; Donovan *et al.*, 1999; Escobedo, 2009). De este modo, se continúa generando la percepción social y escolar de que la historia es una disciplina que no necesita ser comprendida, sino memorizada (Prats, 2000), y que en la medida que una persona es capaz de repetir más datos, hechos y nombres de personajes sabe más, es una persona culta y sabia.

Esta percepción se refuerza incluso de manera institucional en eventos, a modo de concursos, en los que se reconoce a los estudiantes que son capaces de repetir nombres, datos y fechas. En estos eventos es deseable que los alumnos sean capaces de recordar el nombre verdadero y completo del primer presidente de México, y no que puedan contextualizar un acontecimiento o proceso histórico, por ejemplo. Con ello, se refuerza la percepción de que la historia es un saber acabado y, por tanto, ya hay información y conocimientos que se deben repetir una y otra vez “hasta el hastío” (Carretero, Pozo y Asensio, 1989, como se citó en Casal, 2011).

Esto genera que las clases de historia se vuelvan aburridas, monótonas y rutinarias. Datos del INEHRM (2015) indican que esta percepción se ha incrementado en los recientes años entre los estudiantes, desplazando a la asignatura de matemáticas (la cual ocupaba anteriormente estas consideraciones). El interés de los estudiantes se disipa y la motivación por aprender historia se ve disminuida.

Para quienes han estado en un aula de educación básica, la pregunta “¿y esto para qué me va a servir?” quizá resultar familiar. Este planteamiento puede tener dos intenciones: por un lado, como una forma de curiosidad natural por conocer la forma en que ese conocimiento se relaciona con lo que ocurre a su alrededor y cómo podrán movilizarlo en distintos contextos; pero, por otro lado, expresa la desilusión sincera ante las clases de historia que no tienen significado ni implicación con lo que los estudiantes observan y viven en su vida cotidiana (Bautista, 2018). Esto último, sobre todo, para quienes desde grados escolares

anteriores no han logrado enlazar aquello que se les ha enseñado con su realidad, es decir, no encuentran conexiones entre eso que se pretende que aprendan y su cotidianidad (Perafán, 2013).

A estas apreciaciones, se pueden agregar otros datos como los que Dosil (2013) refiere con base en los estudios de Casal y Rubio a partir de una muestra de quinientos (500) estudiantes de educación secundaria de Michoacán, México:

- El 78% de los estudiantes señala que en sus clases de Historia nunca se hace referencia a los niños ni a la infancia.
- El 72% señala lo mismo con respecto a las mujeres. El género femenino no parece formar parte de la historia de México.
- El 53% observa que en sus clases nunca se menciona a los indígenas en la actualidad: sus culturas aparecen relegadas al pasado prehispánico. Algunos estudiantes llegaron a afirmar que en el presente ya no existen indígenas.
- El 93% observa que nunca se les ha hablado del conflicto indígena en el presente y solo en muy contadas ocasiones supieron reconocer hechos históricos relacionados con la realidad indígena, como la matanza de Acteal o la insurgencia neozapatista.
- El 65% indica que en sus clases nunca se ha hecho referencia al fenómeno migratorio.
- El 60% señala que nunca se ha discutido en el aula el problema del narcotráfico.
- El 75% de los estudiantes indica que nunca escuchó hablar de Tlatelolco.
- El 78% afirma que en las clases no se estudian las dictaduras latinoamericanas.
- El 65% desconoce que el proceso de Independencia se llevó a cabo en otros países de América Latina, aunque todos los alumnos reconocieron haber estudiado la independencia de México (Dosil, 2013, p. 162).

Con base en lo descrito es posible afirmar que si bien hay problemáticas que tienen su origen en el diseño curricular, también hay dificultades cuya raíz se ubica en tradiciones docentes, aún encaminadas hacia una historia acumulativa, enciclopédica, como un saber cerrado y concluido, académico y de eruditos (Prats, 2000). Pero también, como señala Prats (2017), la percepción de los estudiantes es sustancial, pues si no se considera a esta asignatura como relevante, que no exige un esfuerzo más allá de la memorización o que no tienen vinculación con el presente, el

esfuerzo no logrará las intenciones planteadas. Por tanto, “la actitud y la percepción del alumnado son claves para determinar qué retos didácticos [y curriculares] se deberían considerar” (p. 19).

El debate hacia una didáctica de la historia

Las discusiones en relación a cómo se debe enseñar historia en las escuelas de educación básica tampoco han sido un terreno fuera de asperezas y discordancias. Una vez superada la concepción enciclopédica casi por consenso y el acuerdo común alrededor de las finalidades de la historia como asignatura escolar, el asunto acerca de cuál debe ser el camino a seguir aún continúa en construcción.

Señala Pagès (2007) que los debates en relación a la historia como asignatura escolar han tenido relación con los contenidos, su selección, y en menor medida la secuencia y ordenación en los programas, y su ubicación en el mapa curricular como asignatura autónoma o integrada a las ciencias sociales. En contraste, los debates acerca de los problemas que tiene su enseñanza o la forma en que las aportaciones de la investigación didáctica deberían aplicarse son muy pocas. Así, por ejemplo, en México los debates acerca de la asignatura de historia se han centrado en los contenidos principalmente. Muestra de ello fue lo ocurrido en 2004 con la propuesta para educación secundaria, la cual incorporaba de manera conjunta la historia nacional con la mundial en un solo curso. Debido a las reacciones de diferentes sectores que aludían a la pérdida de la especificidad de la historia de la nación y la identidad mexicana, así como la exclusión de ciertos periodos históricos (como el México prehispánico), se decidió elaborar una propuesta separada en dos grados.

Pese a ello, se ha reconocido que la historia cuenta con un alto potencial para el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo de aprendizajes vinculados a competencias ciudadanas. Y aunque la preocupación de muchos estudiosos y expertos se ha centrado en reorientar los procesos que ocurre en las aulas, “[...] la mayoría de las propuestas innovadoras no han logrado impactar los sentidos que los docentes confieren a sus acciones” (Mora y Flores, 2009, p. 2).

Es posible clasificar las formas de concebir la educación histórica en tres: primero, la perspectiva centrada en la narrativa de construcción de la nación; segundo, una perspectiva centrada en el análisis de los problemas contemporáneos desde una mirada histórica; y tercero, una perspectiva centrada en comprender la historia como método, como una forma de construir conocimiento para aprender y reflexionar. Esta última se ha posicionado como una propuesta factible para el desarrollo del pensamiento histórico de acuerdo con diversos autores internacionales.

En analogía, el método científico empleado en las ciencias naturales para la formación científica básica en las escuelas, la propuesta de pensamiento histórico (*historical thinking*) ha centrado su mirada en el estudio de la historia como ciencia a partir de los métodos que emplean los historiadores para la comprensión del pasado, dando un papel primordial al acercamiento de los estudiantes a las fuentes primarias de manera directa. Con ello se busca familiarizarlos con la forma en que se generan los conocimientos en esta disciplina de acuerdo con los procedimientos que implican la formación de preguntas e hipótesis, la consulta, análisis y contraste de fuentes, la elaboración de conclusiones, entre otros. Se busca virar la historia oficial y cerrada hacia la problematización y el acercamiento a distintos hechos, procesos, espacios, grupos sociales y formas distintas de interpretar el pasado.

Desde esta perspectiva, Seixas & Morton (2013) definen el pensamiento histórico como el proceso creativo que acometen los historiadores para interpretar fuentes del pasado y generar narrativas históricas. En extensión, *pensar históricamente* implica el desarrollo de destrezas propias de la disciplina necesarias para comprender datos e información del pasado. Wineburg (2001, como se citó en Soria, 2015) sostiene que esta forma de pensamiento no se da de forma natural o con el desarrollo evolutivo de las personas, sino que implica una serie de procesos más complejos. De ahí que resulta más fácil memorizar fechas y nombres que modificar las estructuras cognitivas para comprender el pasado. En sintonía, Prats (2017) afirma que la comprensión de nociones temporales requiere que los estudiantes tengan experiencias intencionadas para lograrlo.

En consideración de Santisteban (2010, como se citó en Soria, 2015), este pensamiento requiere de: a) tener conciencia de la temporalidad y poder desplazarse mentalmente en el tiempo, además de relacionar el pasado con el presente y dirigirse al futuro; b) la representación histórica a través de la narración histórica y la explicación de las causas e intenciones; c) imaginación histórica para contextualizar, lo que implica empatía y pensamiento crítico a partir del análisis histórico; y d) la interpretación de fuentes históricas y el conocimiento del proceso de construcción que emplea la ciencia histórica (p. 35).

Gómez y Rodríguez (2014) indican que es necesario que de manera conjunta al pensamiento histórico se tenga en consideración el concepto de *conciencia histórica*; es decir, la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente, la convicción de que las sociedades están sujetas a transformaciones (no son estáticas) y que estas constituyen el presente; asimismo, que cada individuo tiene un papel en esas transformaciones, por lo que el pasado es parte de cada persona (Sáiz, 2013).

Aunque esta propuesta contiene ventajas y aspectos interesantes frente a otras de carácter tradicional y se ha posicionado de manera favorable entre diversos investigadores y propuestas para el aula, también es importante advertir algunas consideraciones respecto al planteamiento de hacer símiles de las prácticas o actividades que desarrollan los expertos y que los estudiantes piensen o actúen como si fueran historiadores.

Díaz-Barriga (2003) señala que estas prácticas no necesariamente generan aprendizaje significativo, ya que no basta con extrapolar las situaciones, pues el empleo de las fuentes históricas en el aula dista mucho de cómo lo hacen los especialistas. Hay que considerar que el conocimiento del experto no es el mismo que poseen los estudiantes, no solo en cuanto a cantidad o profundidad, sino también la calidad del mismo. En línea similar, Domínguez (1989) comenta que “[...] las fuentes no nos informan de manera directa y acabada, sino sólo en función de lo que el historiador decida interrogarles, sólo en ese momento se convierten en las pruebas sobre las que apoya su argumentación” (pp. 49-50).

A partir de un estudio realizado, Wineburg *et al.* (2012) reportan que en las alternativas basadas de manera predominante en las fuentes se pide a los estudiantes la lectura de documentos, la formulación de hipótesis, la elaboración de ensayos o artículos, con coherencia y claridad, en el límite de una hora destinada en el mapa curricular para la asignatura de historia. Ante ello, los autores critican la falta de claridad sobre lo que se busca evaluar con actividades de este tipo, pues más que centrarse en el desarrollo del pensamiento histórico, someten a los alumnos a procesos de tensión por condiciones de tiempo y cantidad de documentos que requieren para sustentar sus argumentos “así como lo hacen los historiadores”.

Una propuesta centrada en la investigación histórica debe considerar las posibilidades reales de las escuelas y el margen de tiempo con que se dispone, de lo contrario, generará un contrasentido al pretender que se aborde una gran cantidad de contenidos en un límite de carga horaria asignada. Teniendo en cuenta además que el desarrollo de capacidades requiere de procesos en los que es necesario destinar periodos más pertinentes y consistentes con lo que se busca lograr.

Para la propuesta 2017 de la asignatura de historia, el análisis realizado por Abellán (2018) indica que la mayoría de las propuestas didácticas contenidas en el programa son de carácter técnico, con un conglomerado de fuentes, actividades y productos cuyo propósito se limita a reunir información conceptual y disciplinar, pero que no corresponden propiamente a una investigación histórica o secuencias didácticas, como se declara formalmente.

Las observaciones anteriores no niegan la importancia que tienen las fuentes en el estudio de la historia. Sin embargo, hay que pensar más en el sentido formativo que en la idea de pretender formar “historiadores pequeños”. Pagès (2007) plantea que la escuela no debe pretender formar matemáticos, ni

físicos, ni historiadores, sino que debe apostar por formar ciudadanos que logren pensar la realidad y puedan enfrentarse, de esta manera, a los distintos retos que presenta la vida. La intención se enmarcaría en acercar a los alumnos a las huellas del pasado para que desarrollen el pensamiento histórico, valoren el pasado y lo empleen para comprender el mundo y describir las sociedades del presente (Santacana, 2005; Gómez y Rodríguez, 2014; Gómez *et al.*, 2014).

Comentarios finales

Lo expuesto en el presente artículo ha pretendido mostrar elementos en relación al debate de la didáctica de la historia en México. Actualmente hay un consenso casi generalizado alrededor de la importancia y el valor de la historia como asignatura escolar y se comparten las finalidades que debe cumplir en la formación de futuros ciudadanos informados, participativos y críticos de su realidad. No obstante, los diversos planteamientos teóricos no han tenido un impacto significativo en las aulas, y en la didáctica de la historia continúan presentes diversas estrategias y prácticas basadas en un enfoque tradicional y enciclopédico.

Esto ha generado percepciones negativas en los estudiantes respecto a la historia, la cual continúa considerándose un saber sin valor más allá de la acumulación de conocimientos difícilmente útiles y operables en la vida cotidiana. Esta impresión además de traducirse en bajos resultados escolares, desinterés y desmotivación, se plasma en percepciones sociales que contravienen lo que se espera se logre a partir del estudio de la historia en la escuela.

El debate acerca de cómo debería ser la enseñanza de la historia en las aulas continúa en terrenos fértiles y ambiguos. En países como Australia, Canadá, España e Inglaterra se han generado propuestas que buscan impactar en lo que ocurre en las aulas centrado su atención en el estudio de los procesos históricos a partir del acercamiento a diversas fuentes. En México este es un asunto que, aunque teóricamente está plasmado en las propuestas curriculares desde los años noventa, pues como señala Plá (2012) “[...] la historia en los programas de historia en México ha sufrido una transformación radical en sus entrañas, pasando de una historia de fuerte corte nacionalista y memorístico, a una historia práctica, procedimental” (p. 54), no ha logrado consolidarse del todo. Lo que sí es claro es que de ningún modo se debe optar por aquellos modos de enseñar la historia de forma tradicional, y en contraste, se debe apostar a la generación de experiencias y oportunidades que permitan el desarrollo de capacidades; “[...] es por eso que las estrategias de enseñanza pueden abarcar un abanico de posibilidades” (Casal, 2011, p. 82).

Es importante también tener en consideración que los planteamientos plasmados en los programas de estudio no son suficientes si estos no se acompañan de una formación adecuada para los docentes, tanto en el nivel inicial como para quienes se encuentran ya en la práctica profesional (Vázquez, 2013). Como se señaló, algunos carecen de la formación adecuada y requieren de orientaciones y consideraciones que les permitan generar procesos acordes a la propuesta del programa de la asignatura. Considerando los cambios que están ocurriendo actualmente en los perfiles docentes en México, este acompañamiento cobra una mayor importancia si se buscan generar verdaderas transformaciones.

Como anotación final, un asunto para poner de relieve es que en México existe una disociación entre la docencia y la investigación acerca de la enseñanza de la historia en educación básica (Taboada, 2003); además, los acervos respecto a la investigación de esta temática no se han conjuntado (Latapí, 2012). Contrario a lo que ocurre en otros países, la investigación acerca de la didáctica de la historia es un terreno que aún se encuentra en desarrollo inicial y su impacto no ha tenido la relevancia esperada.

Algunos trabajos resultan demasiado académicos para trasladarse a las aulas e ignoran algunas problemáticas y dificultades que hay en ellas; tienen de una fundamentación más disciplinar que didáctica, o son difícilmente operables. Sistematizar y conjuntar propuestas en aras de construir planteamientos y estrategias encaminadas a abonar el desarrollo de la didáctica de la historia en México es un asunto que requiere de atención, toda vez que el contexto actual necesita aún de avances importantes.

Referencias

- Abellán, J. (2018). El programa de Historia para la educación básica 2018 en México. Concepciones sobre el aprendizaje, las estrategias y las actividades didácticas. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 26, 38-57. <https://doi.org/10.14409/cya.voi26.7233>.
- Amaro, M. (s.f.). *Aportes de la historiografía mexicana al aprendizaje de la historia*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Comunidad Normalista para la Educación Histórica.
- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. En J. Vázquez (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 105-125). Secretaría de Educación Pública.

- Ballesteros, M. (26-28 de septiembre de 2012). Cambios y continuidades en los contenidos curriculares de los programas de Historia de México de Educación Secundaria (1993-2011). En X. Rodríguez., A. Toriz., y M. Acevedo (Comps.), *Memoria Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bautista, E. (2018). La importancia de la contextualización curricular en la enseñanza de la Historia en México. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 143-160. <https://doi.org/10.6018/pantarej/2018/7>.
- Camargo, S. (2012). La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010. *Perfiles educativos*, 34(137), 10-27.
- Casal, S. (2011). Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 73-105.
- Chávez, P., Hernández, C., y Cervantes, E. (2012). Significados entre estudiantes y docentes ante el libro de texto de historia en el marco de las reformas educativas de 1993 y 2009. En X. Rodríguez., A. Toriz. y M. Acevedo (Comps.), *Memoria Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de la Unión. (19 de mayo de 1992). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo nacional para la modernización de la Educación básica (ANMEB)*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Domínguez, J. (1989). El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En M. Carretero., J. Pozo y M. Asencio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, 33-60.
- Donovan, M., Bransford, J., & Pellegrino, J. (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. National Academy Press.
- Dosil, F. (2013). Clío en las aulas. La historia que tenemos y la que queremos enseñar. *Revista Cambios y Permanencias*, 4, 156-171.
- Escobedo, M. (2009). Clío va a la escuela. Representaciones sobre la asignatura de historia en la educación secundaria [Trabajo]. *X Congreso nacional de investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1165-F.pdf.
- Florescano, E. (01 de mayo de 1999). Para qué enseñar la historia. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>.

- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.
- Gómez, C., y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325.
- Gómez, C., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (INEHRM). (2015). *Comunicado de la presentación del programa de actividades entre el INEHRM y la Dirección General de Educación Secundaria Técnica*. <http://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1016/1/images/Plantilla%20COMUNICADO%20PROGRAMA%20DE%20ACTIVIDADES%20INEHRM%20DGEST.pdf>.
- Latapí, P. (2012). Investigación en enseñanza de la Historia: acopio de materiales 2000-2010. En X. Rodríguez, A. Toriz, y M. Acevedo (Comps.), *Memoria Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lerner, V. (1997). Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos. *Perfiles Educativos*, 75.
- Lima, L., Bonilla, F., y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*, 36, 1-16.
- Martínez, L. (2010). *El desempeño Docente en la Asignatura de Historia* [Trabajo de grado]. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, México.
- Miranda, F., y Reynoso, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Mora, G., y Ortiz, R. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: Problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino*, 19(1), 7-25.
- Mora, V., y Flores, F. (2009). La enseñanza de la historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula [Trabajo]. *X Congreso nacional de investigación educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1500-F.pdf.
- Pagès, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 52, 29-39.

- Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149-160.
- Plá, S. (2011a). Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. *Historia y epistemología de las ciencias. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 61-70.
- Plá, S. (2011b). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), 138-154.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del 'último mexicano' (1993-2011). *Historiografías*, 4, 47-61.
- Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 162-192.
- Plá S., y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío y Asociados*, (17), 1-29.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71- 98.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En Sanz, P., Molero, J., y Rodríguez, D. (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Editorial Milenio.
- Ramírez, R. (1998). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Cero en Conducta*, 13(46), 25-41.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en Ciencias Sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 7-14.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la Educación obligatoria. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Soria, G. (2015). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Taboada, E. (2003). Didáctica de las ciencias histórico-sociales. En Á. López (coord.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 37-184). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- VanSledright, B. (2004). What does it mean to think historically... and How do you teach it? *Social Education*, 68(3), 230-233.
- Vázquez, F. (2013). *Posturas epistémicas de la Historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria en el marco de trabajo con una situación problema* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wineburg, S., Smith, M., & Breakstone, J. (2012). New directions in assessment: Using Library of Congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76(6), 290-293.



Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020¹

Research background on early childhood, approaches as a field of knowledge in Colombia between 2000 and 2020

Autora:

Sandra Milena Robayo Noreña²
<https://orcid.org/0000-0002-6064-0005>

Recibido: 21/04/2021
Aprobado: 27/06/2021

Resumen:

Este artículo de revisión da a conocer el estado del arte de la primera infancia como campo de conocimiento, a partir de un corpus de cincuenta y tres (53) textos escritos en los últimos veinte años. Se presentan enfoques teóricos y disciplinares con los que se ha abordado la primera infancia, especialmente en Colombia; además de tendencias en las perspectivas epistemológicas y metodológicas. El plan de análisis incluyó una revisión lineal y transversal de la información, con la que se llevó a cabo la comparación de las fuentes para identificar coincidencias, vacíos, confirmaciones y ampliaciones. De acuerdo con el análisis de las categorías conceptuales: primera infancia, noción de campo, educación inicial, desarrollo y atención integral y políticas públicas, se identificaron las siguientes tendencias: recuentos históricos sobre la primera infancia; aproximaciones a la primera infancia desde las posturas higienistas y economicistas; acercamientos académicos e institucionales

¹ Artículo de revisión.

² Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE); Administradora de empresas, CEIPA; Trabajadora social, Universidad de Antioquia; integrante del Grupo de Investigación Socialización Política y Construcción de Subjetividades; docente del CINDE. sandrarobayo48@gmail.com.

a la primera infancia; proyecciones de las perspectivas de género, étnica, territorial, y de los niños y niñas como sujetos políticos, actores sociales y agentes con capacidad para participar e incidir.

Palabras clave: primera infancia, campo científico, desarrollo del niño, educación de la primera infancia, política social.

Abstract:

This review article makes the state of the art of early childhood known as a field of knowledge, based on the bibliographic review of a corpus of fifty-three (53) texts published in the last twenty years. Theoretical and disciplinary approaches are presented with which early childhood has been approached, especially in Colombia; as well as trends in epistemological and methodological perspectives. The analysis plan included a linear and cross-sectional

review of the information, with which the sources were compared to identify coincidences, gaps, confirmations and extensions. According to the analysis of the conceptual categories: early childhood, notion of the field, initial education, development and comprehensive care, and public policies, the following trends were identified: historical accounts of early childhood; approaches to early childhood from hygienist and economic positions; academic and institutional approaches to early childhood; projections of the perspectives of gender, ethnicity, territory, and of boys and girls as political subjects, social actors and agents with the capacity to participate and influence.

Keywords: early childhood, scientific field, child development, early childhood education, social policy.

Introducción

Los antecedentes investigativos aquí descritos evidencian que las producciones científicas sobre la primera infancia presentan una tendencia al incremento en el periodo analizado, así como las distintas áreas desde donde se están abordando. Esta dinámica permite pensar la primera infancia como un campo, un espacio estructurado que da lugar a nuevos paradigmas, abriendo múltiples posibilidades de investigación y acción, al considerarla como una categoría cultural, histórica y socialmente construida y como parte permanente y estable de la estructura social (Bourdieu, 1997).

De esta manera, el estado del arte que nutre este artículo retoma investigaciones realizadas en los últimos veinte años, consolidando un corpus de cincuenta y tres (53) textos, con el propósito de describir tendencias en la producción de conocimiento y aportar a la comprensión de la primera infancia

como campo, para responder a un interés más amplio abordado en la investigación doctoral que inspira este rastreo.

Así, este artículo de revisión se orienta a partir de las siguientes preguntas: ¿qué se ha investigado y producido sobre primera infancia en el período 2000-2020?, ¿quiénes han sido los principales investigadores y productores de conocimiento sobre la primera infancia?, ¿cuáles han sido las principales temáticas abordadas?, ¿desde cuáles enfoques epistemológicos y metodológicos se ha realizado esta producción?, ¿qué logros se han conseguido y qué vacíos se detectan, principalmente en Colombia?

Lo hallado en este estado del arte, presenta el análisis de las categorías conceptuales: primera infancia, noción de campo, educación inicial, desarrollo y atención integral y políticas públicas; categorías que permitieron identificar las siguientes tendencias: recuentos históricos sobre la primera infancia; aproximaciones a la primera infancia desde las posturas higienistas y economicistas; acercamientos académicos e institucionales a la primera infancia; proyecciones de las perspectivas de género, étnica, territorial, y de los niños y niñas como sujetos políticos, actores sociales y agentes con capacidad para participar e incidir. En las conclusiones se da cuenta de vacíos y proyecciones de la investigación y la acción en el campo de la primera infancia en Colombia.

Metodología

La investigación retoma el enfoque cualitativo de tipo documental, el cual según Alfonso (1995) es un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. La investigación documental se caracteriza por utilizar como fuente primaria de insumos, pero no única y exclusiva el documento escrito en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales.

De esta manera, se inicia con la definición de los términos de búsqueda desde el tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Con ellos, se exploraron bases de datos de ciencias sociales, ciencias educativas y ciencias de la salud; motores de búsqueda especializados; repositorios institucionales de la Universidad de Manizales, de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (GINDE) y del Centro de documentación en primera infancia Buen Comienzo de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Medellín.

En la fase de selección, se registraron los datos en matrices. Se analizaron de manera inicial títulos y resúmenes, haciendo un primer filtro a partir de

criterios de inclusión y exclusión (Phelps & Campbell, 2012) guiados por las preguntas y los objetivos planteados, los términos de búsqueda en los títulos, las posibilidades de acceso a las producciones y el idioma (español y portugués). Así, se consolidó el corpus documental.

Posteriormente, se registraron en matrices de análisis los textos completos y se valoró el contenido de cada documento. El plan de análisis incluyó la lectura rizomática propuesta por Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004), que consistió en dos revisiones: una lineal y la otra transversal. En la lineal, se toma en la matriz cada texto entrecruzándolo con las preguntas; en la revisión transversal, se toman los tres ejes: educación inicial, desarrollo y atención integral y políticas públicas y las categorías que fueron emergiendo en la lectura lineal, como género, perspectiva territorial y subjetividades.

Este ejercicio permitió identificar coincidencias, vacíos, confirmaciones y ampliaciones, consolidando los resultados a partir de las tendencias que se presentan a continuación.

Resultados

La caracterización del corpus documental construido permitió identificar lo siguiente:

Tabla 1

Distribución del corpus por rangos de tiempo

Cantidad	Rango de tiempo
38	Entre 2011 y 2020
10	Entre 2006 y 2010
5	Entre 2000 y 2005

Nota. Elaboración propia.

Entre los estudios revisados, el 24,5% corresponden a investigaciones y documentos institucionales que consolidan información de más de un país. El resto son principalmente de Colombia (70%), España (1,8%), Argentina (1,8%) y México (1,8%).

A partir del análisis de las categorías se plantean las siguientes tendencias: recuentos históricos sobre la primera infancia; aproximaciones desde las posturas

higienistas y economicistas; acercamientos académicos e institucionales; proyecciones de las perspectivas de género, étnica, territorial, y de los niños y niñas como sujetos políticos, actores sociales y agentes con capacidad para participar e incidir.

Recuentos históricos sobre la primera infancia

Los textos agrupados en esta tendencia dan cuenta de acontecimientos del pasado y, como a partir de allí, se puede comprender lo que hoy se viene pensando, produciendo, haciendo y proyectando en el campo de la primera infancia. En general, hablan de infancia y mencionan la primera infancia, dando cuenta de la génesis, transformaciones y evoluciones de ambos términos, desde definiciones, representaciones, concepciones e imaginarios.

Alzate (2003) presenta en *La infancia: Concepciones y perspectivas* cómo se van consolidando en Colombia las concepciones históricas, pedagógicas y psicosociales de la infancia; y como sujeto de derechos y sujeto de políticas sociales. Al tratarse de una investigación que retoma los textos escolares de educación básica primaria (grados 1º, 2º y 3º) entre 1960-1999, no aparece como tal la categoría primera infancia, pero se hace alusión a los pequeños.

Por su parte, Londoño y Londoño (2012) en *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia* muestran a partir de una exposición del Banco de República los “[...] vestigios de la infancia que han quedado en colecciones documentales de arte y objetos” (p. 11). En este estudio historiográfico, tampoco aparece la categoría primera infancia, hay un capítulo destinado a las realidades de los párvulos, y a lo largo del texto, se da cuenta de representaciones de la infancia y realidades de niños y niñas desde la gestación hasta los 18 años.

Proponiendo una lectura de la infancia centrada en su subordinación como parámetro biopolítico, Amador (2009) en “La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia” plantea cómo esta ideación se ha venido reproduciendo desde discursos y prácticas que continúan aún vigentes. Martínez *et al.* (2012), en *Primera Infancia: Una mirada a las concepciones, divergencias y convergencias desde un análisis a los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Secretaria de Educación Distrital y Secretaria Distrital de Integración Social*, realizan una mirada de las concepciones, divergencias y convergencias de la primera infancia, desde un análisis a documentos estatales.

Se recurre también a dos tesis doctorales: *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (del Castillo, 2009) centra su mirada en el abordaje e intervención institucional estatal;

Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): Relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria (Cárdenas, 2013) asume la infancia como una configuración sociocultural que se resignifica en las propias biografías de los sujetos.

En el análisis de estos textos se puede evidenciar que las producciones en primera infancia se encuentran en dos ámbitos: el de la representación y el de la realidad. Por un lado, la existencia de niños y niñas a lo largo de la historia no está en duda. Sin embargo, su reconocimiento, prácticas de cuidado en la gestación, el parto y la lactancia materna; los procesos de educación en los primeros años, participación y juego han venido surgiendo con el tiempo y sus circunstancias. De tal manera que en estos escritos sobre primera infancia:

[...] no nos referimos a esos niños reales, concretos, impredecibles como son los niños que tenemos frente a nosotros en casa o en el aula, sino a representaciones de niños. De aquello que imaginamos los adultos que es un niño, sus supuestos intereses, gustos, necesidades, deseos, miedos (Bajour-Carranza, 2004, como se citó en Scerbo, 2012, p. 199).

En esta tendencia, también se abordan estudios que mencionan el término “campo” relacionado con el de “infancia”, obteniendo aquí las producciones que se aproximan a la historia de la educación inicial, la atención integral y las políticas públicas:

La idea de infancia, surgida en el siglo XVIII en la cultura occidental, alcanzó su madurez a finales del siglo XX con un convenio a escala planetaria, la Convención de los Derechos de la Niñez de 1989, en torno de la cual se produjo un singular crecimiento de los estudios sobre infancia y niños y niñas (Ospina et al. 2014, p. 5).

En la revisión, uno de los estudios que hizo alusión en el título al campo de la primera infancia fue la ponencia de Raznoszczyk *et al.* (2013), “Aportes de la investigación empírica al campo de la primera infancia”, en la que anuncian aportes desde la investigación empírica a este campo.

Otros trabajos se refieren como “campos” a la infancia desde la sociología y la antropología, como: Reybet (2009), *Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia*; Vergara *et al.* (2015), “Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso”; Voltarelli (2018), “Infancia sudamericana: estudios, saberes y producciones desde la perspectiva de la sociología de la infancia” y Voltarelli *et al.* (2018), “La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes”. A la educación

de la infancia: Díaz (2012), “Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia”; Ancheta (2013a), “Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia”, Ancheta (2013b), “El derecho a la educación y atención de la primera infancia”; Martínez (2018), “Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930”. A la literatura destinada a la infancia: Scerbo (2012), “El campo de la literatura destinada a la infancia en Argentina enunciación de los desaparecidos”. Al campo jurídico en relación a la infancia: Ruiz (2001) “Algunas reflexiones en torno al campo jurídico en relación a la infancia/ adolescencia en riesgo vital”. En estos estudios se hacen aportes a la primera infancia, dando cuenta de la multiplicidad de áreas y disciplinas que han aportado a su consolidación como campo desde la producción de conocimientos.

Entre los productos sobre la atención integral aparecen: Myers (2000), “Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los 10 últimos años y una mirada hacia el futuro describiendo como surge y se posiciona la atención y el desarrollo infantil en Latinoamérica y El Caribe”; Duarte *et al.* (2011), “Análisis de las investigaciones sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia” y (2012) “Estado del arte de las investigaciones y programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia realizados en los municipios de Medellín, Bello, Envigado, Sabaneta e Itagüí, del Valle de Aburrá, entre 1994 y 2005” dan cuenta del proceso que se vive en Colombia y plantean posibilidades para el futuro de este campo, desde su estado del arte de las investigaciones y programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia realizados en municipios del Valle de Aburrá.

Por otro lado, dando cuenta de manera historiográfica de políticas públicas y primera infancia: Jaramillo (2009), en “La política de primera infancia y las madres comunitarias”, presenta las concepciones sobre la primera infancia que se evidencian en la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y aquellas que manejan las madres comunitarias; Cousiño y Foxley (2011), como editores de *Políticas públicas para la infancia*, hacen una compilación de artículos sobre el desarrollo de las políticas nacionales orientadas a niños y jóvenes en América Latina y el papel determinante que juegan en un contexto mundial de globalización económica, cultural y de información.

En este marco, resalta Llobet (2012), con “Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia”, artículo que aporta nuevas perspectivas planteando argumentos sobre las desigualdades sociales, las relaciones intergeneracionales, categorías etarias y el lugar desde las políticas para la infancia como posibilidades de transformación desde los aportes de las teóricas feministas.

En este corpus se encuentra reiteradamente referenciado el historiador Ariès (1987), con *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, autor que hace alusiones a la primera infancia como: “Valga aún la afición por lo pintoresco y lo amable de ese pequeño ser” (p. 62); evidenciando con su estudio, un proceso de objetivación que muestra cómo aquellos enunciados que surgen sobre niños y niñas se han ido legitimando progresivamente en el marco de relaciones de poder, siendo objeto de transformación a partir de variaciones producidas en el orden social, los sistemas de conocimiento, repertorios culturales y sistemas de valores.

Las referencias basadas en los Estudios Sociales de la Infancia (ESI) expresan que esta se entiende como construcción social, hecho social y/o producción social. De acuerdo con los exponentes de este movimiento, la infancia se objetiva socialmente y se convierte en categoría social en disputa, a partir de discursos, prescripciones y conocimientos que han sido producidos, reproducidos y transformados durante los últimos cuatro siglos.

Desde los ESI se empieza a desarrollar una mirada crítica, transformando esa concepción de la infancia que presupone su correspondencia con estadios de inmadurez cognitiva y emocional, asociados a su vez con la dependencia que el niño tiene de los adultos.

Aún faltan mayores desarrollos en primera infancia; sin embargo, estos antecedentes permiten evidenciar que en los últimos años se ha venido promoviendo una concepción de los niños y las niñas donde se visibiliza su participación y protagonismo en las relaciones humanas, las prácticas sociales, la construcción de conocimiento, la configuración de su ser y su formación como sujetos históricos activos y autónomos.

En los últimos años se ha hablado de “infancias” – en plural, para dar cuenta de la diversidad que contienen, sus múltiples dimensiones y sus complejidades. Incluso, existen investigaciones con niños y niñas para ser coherentes con su visión como sujetos. Entre estas lecturas, aparecen sus voces en el trabajo de Gómez y Rivera (2019), en *Representaciones sociales de la infancia desde la perspectiva de los niños y las niñas*, quienes traen lo que piensan los niños y niñas sobre el concepto de infancia como sujetos implicados en este periodo de vida. Sin embargo, sigue siendo escaso y “[...] se encuentra en este diálogo la ausencia de su participación y, por ello, la negación de su propia experiencia” (Carreño, 2015, p. 9).

Las producciones evidencian que a partir de los años noventa en Colombia se empieza a nombrar como primera infancia y niñez temprana, no solo aquella fase de la vida humana desde el nacimiento hasta los seis años, sino que, sumándose a las comprensiones de la primera infancia como categoría social, se va entendiendo como una construcción histórica que se viene formando y transformando:

en la que aún [...] se hace evidente la falta de contenido que la categoría sufre, lo cual tiene como consecuencia una dislocación entre la legislación y la práctica o las condiciones que se buscan transformar a través de la misma (Martínez et al., 2012, p. 13).

Por otro lado, primera infancia e infancia, en tanto constructos sociales, históricos y culturales, evidencian el paso de lo privado a lo público (Scerbo, 2012, p. 198): pasa de tener su lugar en la familia, para ser abordado por el Estado, la academia, la sociedad, redes y movilizaciones sociales interesadas en producir conocimientos, intervenirles, protegerles y agenciar sus derechos.

Las producciones abordadas en este apartado dan cuenta de un desarrollo de la primera infancia como categoría social, pero no cualquiera. Una categoría social, que participa en el juego³ de las relaciones que se constituyen históricamente entre los adultos y los niños y las niñas en primera infancia, desde donde no solo se hace alusión al comienzo de la vida humana, sino que es la posibilidad de otros comienzos, otras infancias y, por consiguiente, la transformación de patrones hegemónicos, homogenizantes, subordinadores, cosificantes y mercantilizantes.

Los niños y las niñas en primera infancia fueron y son pensados, educados, tratados, abordados, institucionalizados de modos diferentes, según las sociedades y sus tiempos. Estos sistemas ideacionales tienen influencia en la formulación y ejecución de políticas públicas, en las prácticas cotidianas con niños y niñas. Son construcciones producto de debates constantes entre agentes diversos: academia, Estado, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), productores, distribuidores y consumidores de conocimiento, instancias legitimadoras y los niños y las niñas. Retomando a Pierre Bourdieu (1997), estos agentes aportan su capital para el intercambio en un campo, desde argumentos científicos, socioculturales, saberes y prácticas, consolidándose como un espacio social.

Aproximaciones a la primera infancia desde las posturas higienistas y economicistas

En “El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina”, Ancheta y Lázaro (2013) evidencian el espacio que ocupan la educación y la atención a la primera infancia en las agendas políticas bajo la búsqueda de garantizar derechos y reivindicar apuestas por el desarrollo integral. Estos

³ El juego es desarrollado por Pierre Bourdieu en el marco de la comprensión de la noción de campo. Del juego hacen parte las luchas, la convivencia, las reglas, las inversiones de los capitales, la satisfacción o distanciamiento de los intereses o apuestas y las estrategias.

aportes conservan enfoques que históricamente reproducen miradas que hacen de la protección integral un paradigma:

[...] es, en cierta medida, continuar con la doctrina de la situación irregular pero enriquecida con el discurso de derechos. Esta posición hace de la protección el propósito y se oculta la intención de proporcionar a los niños, las niñas y los adolescentes las condiciones de ejercicio de sus derechos (Galvis, 2006, como se citó en Carreño, 2015, p. 18).

Las investigaciones relacionadas en esta tendencia nos ponen de cara a la atención integral y a la educación como derechos que se tienen garantizar en los primeros años de la infancia, proyectados para ser posibilidades en la futura adultez; para ello, se definen indicadores y se consolidan políticas. Con relación a la atención integral, se retoman los estudios de Ancheta (2019), “Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial”, para resaltar la importancia de los diagnósticos en la intervención, el rol de la familia en el tratamiento, la protección integral y el lugar de los niños y las niñas en primera infancia como beneficiarios de programas, proyectos y servicios. También para reforzar la idea del paso de la esfera pública a la privada esta misma autora plantea:

El movimiento por la salud y el bienestar infantil de la primera mitad de siglo actuó como medio para expresar la preocupación y consideración por el bienestar de los niños de personas ajenas, como modo de expresar la concepción de que los niños son valiosos no solo para sus padres, sino para la entera sociedad (Ancheta, 2010, p. 112).

Posturas que se empiezan a nutrir de discusiones, debates y reflexiones desde comienzos del siglo XX, con lo que imperaba en su momento, una preocupación desde el desarrollo como crecimiento económico y una visión puesta en lo biológico-higienista.

Se evidencia en este entramado dos variantes introducidas por estas visiones:

[...] la primera consiste en la expansión de las instituciones que contribuyen a salvaguardar la salud de la población y de la sociedad; la segunda trata de la introducción en la escuela de la preservación de la higiene mediante el auge de la puericultura y la extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantil, vacunación y difusión de normas de higiene (De Cero a Siempre, 2014, p. 15).

Complementando lo anterior, se relacionan producciones de entidades internacionales que instan al cubrimiento de necesidades alimentarias básicas, acceso universal a la educación y la garantía de protección social desde la primera infancia por parte de los Estados. Resaltando aquí el *Informe Regional de América Latina y el Caribe sobre Atención y Educación de la Primera Infancia* de la UNESCO (2010); el de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre la potencia del desarrollo de la primera infancia (Irwin *et al.*, 2007); la mirada a la primera infancia desde la neuroeducación por la Organización de los Estados Americanos (OEA) (2010); los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe por Araujo y López-Boo (2015) para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas reflexiones orientativas se ven proyectadas en lo territorial desde marcos normativos y documentos, informes y lineamientos, como: UNICEF y Procuraduría General de la Nación (2005) y Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009).

Las comprensiones de la primera infancia desde las perspectivas de economía y la higiene han sido las tradicionales en Colombia, desde donde se ha propendido por la generación de escenarios de construcción de políticas públicas y se proyectan los presupuestos para invertir en la primera infancia, en sus cuidados, atención, educación y desarrollo, no por los niños y las niñas en sí, sino por los beneficios que obtiene una sociedad al proyectar acciones para tener adultos en buenas condiciones de salud mental y física.

Los estudios que se basan en estos argumentos demuestran científicamente que cuando se cuida y se protege a la primera infancia, cuando se le garantiza atención integral y educación inicial de calidad en espacios confortables, acondicionados y dotados para el aprendizaje y la intervención desde diferentes áreas profesionales se generan los fundamentos para un posterior desarrollo saludable. Así lo argumenta la OMS (Irwin *et al.*, 2007):

A escala mundial, aquellas sociedades que invierten en la temprana infancia y las familias (sean pudientes o de escasos recursos) cuentan con poblaciones más alfabetizadas y con mayor conocimiento aritmético. Dichas sociedades gozan de los más altos niveles de salud y los índices más bajos de desigualdad en el sistema de salud del mundo (p. 5).

Desde estos estudios, principalmente los que aluden a las entidades internacionales, se demuestra que la inversión en el desarrollo de la primera infancia garantiza a las sociedades que tendrán una mejor mano de obra, más calificada, sana y preparada.

Esta inversión en cuidados, educación y recursos para la primera infancia asegura la formación de las competencias del capital humano que se requiere, ya que las aptitudes y habilidades fomentadas a través de programas de desarrollo no se limitan a los logros cognitivos; también comprenden logros físicos, sociales y emocionales.

[...] los programas de los Estados de bienestar en principio permitían el ciclo de vida de un prototipo de trabajador masculino, cabeza de familia, a través de las compensaciones y garantías para sustentar la reproducción de la familia nuclear. Este marco contextualizador resulta determinante para el bienestar infantil ya que es dentro del establecimiento de los programas de este inicial sistema de bienestar de los niños donde se construye la expectativa moderna de que las madres cuidarán y protegerán a los niños (Ancheta, 2010, p. 87).

Este tipo de perspectivas y acciones aún se reproducen, tendiendo por una primera infancia esencializada y su cuidado como un asunto eminentemente femenino, lo que perpetúa inequidades de género y visiones patriarcales.

Las lecturas desarrollistas y economicistas que instan a gobiernos y entidades públicas y privadas a invertir en la primera infancia, a disminuir las tasas de mortalidad, a hacer prevención, educación y atención inicial valora a niños y niñas a partir de escalas estandarizadas, y les proyecta como un producto futuro en el que, si se invierte ahora, garantiza tasas de retorno que efectivamente afectarán la economía y las dinámicas sociales, políticas y culturales. Irwin *et al.* (2007), en *Desarrollo de la Primera Infancia: un potente ecualizador*, lo comparten de la siguiente manera:

Los primeros años de vida son cruciales en el influjo de una serie de resultados sociales y de salud a lo largo del ciclo vital. Hoy en día, los estudios revelan que muchos de los desafíos afrontados por la población adulta (problemas de salud mental, obesidad/retardo en el desarrollo, enfermedades cardíacas, criminalidad, habilidad numérica y de lecto-escritura) tienen sus raíces en la primera infancia. Partiendo de la evidencia disponible, los economistas ahora sostienen que invertir en la primera infancia representa la inversión más poderosa que un país puede realizar, con retribuciones en el transcurso de la vida mucho mayores al importe de la inversión inicial (p. 5).

Es indiscutible que organizaciones como las mencionadas, los estudios desde las neurociencias y la economía continúan permeando las comprensiones de la

primera infancia, lo que implica tener a los niños y niñas en una mirada futurista, puesta no en ellos y ellas en el presente, sino en los adultos en que se convertirán y en la utilidad que representarán para las sociedades. Estas visiones dejan de lado asuntos relacionados con los niños y las niñas como sujetos políticos, agentes sociales con capacidad de acción y participación, y capaces de incidir en sus contextos.

Lo académico e institucional, dos escenarios que se identifican en este rastreo

Al dar cuenta desde donde se produce conocimiento relacionado con la primera infancia, la mayoría de los textos de este corpus se ubican en lo académico: tesis de maestría, doctorado y artículos científicos. En cuanto a los documentos institucionales, se relacionan informes de entidades internacionales y nacionales, lineamientos y políticas. En este juego, se evidencian consonancias entre lo que se produce desde ambos escenarios.

Se identifican dentro del conocimiento académico sobre primera infancia, estudios realizados en el marco de metodologías cuantitativas, centrados de ciencias de la salud y mediciones de impacto de educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. Sin embargo, en los estudios abordados, las metodologías predominantes son las cualitativas: estudios historiográficos, estados del arte, estudios documentales, análisis de discursos, estudios comparativos y, en menor proporción, metodologías más cercanas a los niños y a las niñas como estudios etnográficos, estudios de caso y narrativas.

Este juego entre lo institucional y lo académico favorece que los planteamientos, lineamientos, incluso las políticas en primera infancia destinadas a la educación inicial o a la atención integral, contemplan reflexiones contemporáneas.

El estudio del desarrollo infantil tuvo en sus inicios una alta incidencia de la psicología con teorías evolucionistas de maduración expresadas por Gesell, miradas de corte etológico como las de Lorenz, posturas psicodinámicas de Freud y Erikson, conductistas como las de Pávlov, Bandura y Walters, cognitivas de Piaget y Bruner, culturales con Vygotsky, y del construccionismo social con Gergen. Con estas y otras visiones se influyó de manera directa en las formas de abordaje, interacciones, crianza, educación, atención y cuidado a niños y niñas en primera infancia.

Estos abordajes se realizaron también desde la neuroeducación, en la que la primera infancia se describe como una etapa del desarrollo evolutivo, en la cual “[...] se asientan las bases para funciones cerebrales superiores como la

memoria, el razonamiento lógico, el lenguaje, la percepción espacial y visual, la discriminación auditiva, entre otras” (OEA, 2010, p. 55).

Desde las neurociencias se enuncia que es en la primera infancia donde se dan los mayores procesos de mielinización en las diferentes áreas del cerebro. Dicen expertos en esta área que comprender el desarrollo neuronal en la primera infancia llevará a determinar las relaciones que posteriormente se dan entre el sistema nervioso central, el aprendizaje y la conducta de niños y niñas en los diferentes ambientes y entornos que habitan.

Se asocia la importancia de la inversión en la primera infancia al denominado Desarrollo Infantil Temprano (DIT) y como este a su vez garantiza el bienestar futuro de las sociedades:

[...] los avances en las Neurociencias claramente indican que la gestación y los primeros 3 años de vida son fundamentales para establecer la base del desarrollo humano en forma secuencial, donde nuevas habilidades adquiridas se construyen sobre habilidades solidificadas anteriormente. Por ello, se debe invertir sustancialmente en mejorar el DIT de los niños desde que son concebidos (Pérez-Escamilla et al., 2017, p. 88).

Se resalta también desde este enfoque, que la primera infancia es la etapa donde niños y niñas desarrollan el vínculo afectivo. Estas comprensiones derivan en la importancia de construir entornos y ambientes que favorezcan la experimentación de su individualidad, capacidad de asombro, intuición, creatividad, autonomía y la posibilidad de cuestionar, dudar y cambiar de dirección cuando así lo quieran. En este sentido, el cuidado, la atención, la educación, la protección de los derechos y el acompañamiento de los niños y las niñas son compromisos permanentes y simultáneos de la interacción familia-sociedad-Estado.

Los estudios basados en un enfoque desarrollista, en sintonía con la psicología evolutiva, refieren asuntos de crecimiento y progresión del niño y la niña a partir de la valoración de escalas de medición de talla, peso y perímetro cefálico y criterios de comportamientos que indican niveles de acuerdo a estándares establecidos según las edades.

A partir de 1990, aparecen nuevas miradas a la primera infancia y al desarrollo infantil. Estas revisiones involucran aportes desde las dimensiones ética, política y estética. “Es necesario repensar una nueva concepción de desarrollo y dejar atrás la antigua de cambios progresivos, ligados con la edad” (MEN, 2009, p. 18).

Esta apuesta por el desarrollo en función de las personas, y no de las cosas, pone en crisis la idea del bienestar sostenido en la satisfacción de las

necesidades humanas. Incidiendo en ello, la producción académica, las acciones sociales y políticas públicas. Textos como los de Eming y Fujimoto-Gómez (2003), “Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales”; Cárdenas (2015), *Relatos y redes de política pública de niñez en Colombia 1991-2014*; y Pineda (2018), *Conocimiento y política pública: El caso de la política para la primera infancia en Bogotá-Colombia 2004-2008* describen cómo estas apuestas científicas y lecturas internacionales se vienen proyectando en acciones de aplicación, marcos normativos y lineamientos que tienen incidencia en los territorios.

Las ideas de desarrollo como sucesión invariable de etapas desconocen realidades específicas de algunos contextos. Los niños y las niñas son medidos de acuerdo a estándares —a veces internacionales— que indican por niveles su maduración, crecimiento, aprendizaje y desarrollo. Estas miradas empiezan a problematizarse y motivan reflexiones en torno al desarrollo como un proceso irregular, asociándose lecturas desde diversas disciplinas, dando lugar a investigaciones desde un enfoque de derechos, que igualmente se irá transformando.

En los contenidos de este corpus aparecen diversas dimensiones del desarrollo como la biológica, cognitiva, afectiva, moral, ética, estética y política. Los estudios van abriendo camino a reflexiones que indican la pertinencia de perspectivas que involucran la cultura, el medio social y la interacción como aspectos configurativos del ser humano a lo largo de su ciclo de vida, de hecho, desde apuestas más holísticas y complejas, se comienza a hablar de curso de vida.

En este sentido, se evidencia que los trabajos realizados principalmente desde la educación, se apoyan en otras áreas del conocimiento, como la filosofía, la sociología y las ciencias políticas para explicar asuntos como el desarrollo ético y moral de las niñas y los niños con aportes en subjetividad y paz: Cárdenas *et al.* (2014), *Significados y prácticas de construcción de paz desde la Primera Infancia*; Calle y Grajales (2015), *Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello*; Arenas (2017), *Mediaciones de la alteridad en las prácticas pedagógicas. Una apuesta para la construcción de paz imperfecta desde la primera infancia*; Carmona y Montoya (2020), “Memoria y construcción de paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018” indagan sobre las concepciones y prácticas de la participación desde el primer año de vida.

Restrepo *et al.* (2009), *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*, y Franco *et al.* (2013), *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación* investigan sobre la relación de las artes con la comunicación; Pineda y Orozco (2018a), “Estado del arte y abordaje del concepto de ludificación en el aprendizaje en primera infancia”, y (2018b) “La relación entre ludificación y primera infancia

desde la perspectiva del aprendizaje” refieren la influencia de los medios digitales, la gamificación y ludificación en la educación desde la primera infancia.

Bajo estas perspectivas, es posible entender el desarrollo infantil como un proceso individual y social de constitución de subjetividades en cada una de sus dimensiones, en un contexto social, político y cultural (Alvarado *et al.*, 2012).

Introduciendo aproximaciones interculturales a las concepciones, saberes y prácticas desde comunidades indígenas, se encontraron los trabajos de Moreno (2009), *Cómo ponerle piel al ser humano y “preparar el corazón” de un Embera Katío para ser un Embera Katío. Primera infancia tiempo para la siembra*, y Arboleda *et al.* (2014), *Saberes y prácticas de parteras de Buenaventura frente a la primera infancia*; Castillo y Caicedo (2012), con su trabajo titulado *Yo no me llamo negrito. Racismo, primera infancia y educación en Bogotá*, se acercan a una mirada de la afrocolombianidad.

Con todo esto, aparecen en escena apreciaciones sobre el desarrollo intra e intersubjetivo, a partir del cual se entiende que el ser humano crece y evoluciona en un proceso complejo, progresivo, cíclico y ascensional, que no es lineal ni homogéneo. También se mencionan frente a esta perspectiva, los procesos de relación del individuo con el medio, lo que pone en juego las mediaciones entre los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, empezándose a reconocer (aun de manera incipiente) la capacidad de acción, participación y decisión de niños y niñas en primera infancia. Así lo sintetiza Barona (2016):

[...] los niños son significados como actores o agentes sociales porque al tiempo que reproducen las relaciones sociales dominantes tienen la capacidad de agencia para modificar el mundo infantil. [...] como agentes sociales los sujetos infantiles son competentes, capaces y poseedores de conocimientos. Sin embargo, es importante resaltar que el alcance de sus transformaciones, participación e incidencia en el mundo no es el mismo con relación al mundo adulto; en esta medida, los contextos que los sujetos infantiles alcanzan a influir son sus propios micromundos: grupos de pares, familia (p. 69).

Todo ello lleva a pensar el desarrollo infantil como un proceso de ampliación de capacidades, de autonomía progresiva para actuar por sí mismos, participar con sentido en diversos contextos de la vida social y construir sentimientos de pertenencia a una colectividad.

Proyecciones para el campo de la primera infancia desde otras perspectivas

El notorio incremento en la producción de conocimiento en primera infancia da cuenta de un campo en términos de Pierre Bourdieu. A partir de lo revisado se identifica en este apartado posibilidades para el campo de la primera infancia, proyecciones que invitan a seguir fortaleciéndolo desde otras perspectivas:

Perspectivas de género. Ser niño / ser niña en primera infancia: en este sentido es pertinente realizar preguntas sobre lo que significa nacer niño o niña en determinados contextos; explorar cómo familias, escuelas y comunidades posibilitan, obstaculizan o condicionan el ser y estar en el mundo. Con estas perspectivas de género, desde la primera infancia, recorrer trayectorias con visiones más inclusivas e incluyentes de la sociedad y la cultura.

Perspectiva étnica: reconociendo nuestras esencias para la interculturalidad: interrogar sobre las visiones de la primera infancia en lo étnico o por las visiones étnicas de la primera infancia. Explorar más con relación a las prácticas y saberes que involucran la gestación, nacimiento, crianza, cuidado y educación. Estudiar las posibilidades y opacidades en clave intercultural, reconocer lo que permite reproducir y lo que se puede transformar a partir de la música, juego, arte, folclor, gastronomía, estéticas corporales de los grupos étnicos y la vinculación activa en ellos, de los niños y las niñas desde la primera infancia.

Perspectiva territorial. Superación de inequidades entre lo urbano y lo rural - el centro y las periferias: es fundamental la contextualización, dar cuenta de las realidades con visión crítica, reflexiva y propositiva. Fortalecer el reconocimiento de la participación de niños y niñas de la primera infancia en el marco de las diversidades político-ideológicas de las propias prácticas de participación. Preguntarse por el lugar de la familia y la escuela y apostarle a consolidar dinámicas diferentes que favorezcan una nueva institucionalidad, alternativa a la dominante.

Niños y niñas en primera infancia como sujetos políticos, actores sociales y agentes con capacidad para participar e incidir: suscitar cuestionamientos sobre desarrollo infantil y desarrollo humano. Generar reflexiones desde el enfoque de curso de vida, superando la fragmentación y parcialización. Profundizar sobre la tendencia a la infantilización, su cosificación y concepción de propiedad del mundo adulto, desde donde se siguen reproduciendo y se naturalizan prácticas de dominación y sometimiento, se vulneran derechos y se cometen hechos violentos.

Con relación a la educación inicial, la atención integral y el lugar otorgado a los niños y las niñas como beneficiarios pasivos frente a lo que los adultos y la institucionalidad le ofrece, es pertinente cuestionarse por las

interacciones, las relaciones intergeneracionales, la escucha y las mediaciones en el acompañamiento, crianza y cuidado. Son potentes las preguntas por la participación de niños y niñas desde la gestación y los primeros años de vida.

Será vigente por largo tiempo, indagar por la socialización y la subjetivación. Indagar por posibilidades de medición y seguimiento que superen las escalas de valoración que estandarizan y homogenizan. Explorar sobre los ambientes para el desarrollo, las condiciones, calidad, efectos e impactos, y, combinar alrededor de cada una de estas posibilidades desde perspectivas de género, étnicas y territoriales.

Conclusiones

La primera infancia como campo representa un escenario social, en el que se dan relaciones de fuerza, se genera, disemina y apropia conocimiento. El campo, según Bourdieu (1990), se constituye en un espacio de juego con normas y objetivos, en el que están presentes los intereses particulares de los agentes que invierten sus capitales.

Estos planteamientos, representaciones, imaginarios tienen influencia en la formulación y ejecución de políticas públicas, en las prácticas cotidianas con niños y niñas. Son construcciones producto de debates constantes que se nutren por los aportes de diversas investigaciones a nivel nacional e internacional, desde argumentos científicos, socioculturales, saberes y prácticas, consolidándose como un espacio social, como un campo. En este sentido, el desarrollo de los estudios sobre infancias convoca a no perder de vista los niños y las niñas como actores sociales, como sujetos con capacidad de agencia.

Las últimas décadas han representado avances en las reflexiones sobre nuestra diversidad étnica y multiculturalismo en esta Abya Yala —América Latina— en el que se viene reconociendo la riqueza cultural y los estilos de vida y se va favoreciendo paulatinamente la desestructuración de modelos hegemónicos de saber, poder y dominación, estereotipos de belleza, etc. Desde allí, es imperante fortalecer el campo de la primera infancia, con aportes socio críticos, deconstructivos y vinculando perspectivas étnicas e interculturales.

Las realidades de los niños y las niñas en primera infancia en ocasiones desbordan las reflexiones académicas y los planteamientos gubernamentales. Las problemáticas estructurales que se viven en las ruralidades y las ciudades, siendo tan diversos, desafían a investigar sobre las posibilidades de superación de brechas y desigualdades.

Este estado del arte menciona la distinción entre primera infancia como categoría epistemológica e histórica y los niños y las niñas en primera infancia

como seres humanos de carne y hueso. Como campo científico deberá seguir ahondando en los sistemas ideacionales, como el conjunto de discursos que le consolida como una construcción social configurada por los agentes del campo a partir de la producción, distribución, uso y apropiación de conocimientos, prácticas sociales y estrategias de intervención. Un gran desafío sigue siendo el reconocimiento de los niños y las niñas en primera infancia como sujetos políticos, actores sociales y agentes con capacidad para participar, decidir e incidir. Niños y niñas en presente, no adultos futuros.

Referencias

- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Contexto Ediciones.
- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M., y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
- Alzate, M. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Amador, J. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, 31, 240-256.
- Ancheta, A. (2010). *La educación y atención de la Primera Infancia en la Unión Europea: un estudio comparado*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=86840>.
- Ancheta, A. (2013a). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, Vol.(21), 145-178. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7618>.
- Ancheta, A. (2013b). El derecho a la educación y atención de la primera infancia. *Educación XXI*, 16(1), 105-122.
- Ancheta, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17102>.
- Ancheta, A., y Lázaro, L. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina. *Educación XXI*, 16(1), 105-122. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.719>.
- Araujo, M., y López-Boo, F. (2015). Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe. *El Trimestre Económico*, 2(326), 249-275.
- Arboleda, R., Minotta, S., Orobio, J., y Rentería, T. (2014). *Saberes y prácticas de parteras de buenaventura frente a la primera infancia* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y CINDE]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2416>.

- Arenas, C. (2017). *Mediaciones de la alteridad en las prácticas pedagógicas. Una apuesta para la construcción de paz imperfecta desde la primera infancia* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y CINDE]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3466/INFORME%20FINAL%20TESIS%20CLARA%20ARENAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Barona, L. (2016). *El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabarona_2016_sujetopolitico.pdf.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Calle, D., y Grajales, A. (2015). *Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y CINDE]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1305>.
- Cárdenas, Y. (2013). *Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9252>.
- Cárdenas, H. (2015). *Relatos y redes de política pública de niñez en Colombia 1991 – 2014*. [Tesis de Maestría, Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario]. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12197>.
- Cárdenas, N., Parra, A., y Rico, S. (2014). *Significados y prácticas de construcción de paz desde la Primera Infancia*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y CINDE]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1309>.
- Carmona, P., y Montoya, C. (2020). Memoria y construcción de paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018. *Infancias Imágenes*, 19(1), 46-57.
- Carreño, C. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14(2), 9-24.
- Castillo, E., y Caicedo, J. (21 de marzo de 2012). Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. [Ponencia]. *En la Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real”*, Bogotá, Colombia.
- Cousiño, F., y Foxley, A. (2011). *Políticas públicas para la infancia*. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- De Cero a Siempre (2014). Sentidos de la Educación Inicial. Documento No. 20. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Panamericana Formas e Impresiones S.A.

- del Castillo, S. (2009). *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales - CINDE]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/527/CastilloMatamorosSaraEloisaDel2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Díaz, C. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Pedagogía y Saberes* (37), 49-62.
- Duarte, J., Gallego, T., y Parra, P. (2011). Análisis de las investigaciones sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 65-103.
- Duarte, J., Gallego, T., Parra, P., y García, G. (2012). Estado del arte de las investigaciones y programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia realizados en los municipios de Medellín, Bello, Envigado, Sabaneta e Itagüí, del Valle de Aburrá, entre 1994 y 2005. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 719-721.
- Eming, M., y Fujimoto-Gómez, G. (2003). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 85-123.
- Franco, Y., Herrera, K., y Rojas, M. (2013). *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y CINDE]. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2259/Franco_Yazmi_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Gómez, L., y Rivera, L. (2019). *Representaciones sociales de la infancia desde la perspectiva de los niños y las niñas*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/11371/305.231%20G569.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Irwin, L., Siddiqi, A., y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la Primera Infancia: un potente ecualizador*. Informe final.
- Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* (11), 86-101.
- Llobet (2012). Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera norte*, 24(48), 7-36.
- Londoño, S., y Londoño, M. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*. Banco de la República.
- Martínez, M. (2018) Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria*, 16, 281-318.
- Martínez, C., Parra, S., Sogamoso, S., y Sanabria, N. (2012). *Primera Infancia: Una mirada a las concepciones, divergencias y convergencias desde un análisis a los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*,

- Secretaría de Educación Distrital y Secretaría Distrital de Integración Social*. [Tesis de pregrado, Universidad San Buenaventura]. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/72337.pdf>.
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los 10 últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* (22), 17-39.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf.
- Moreno, M. (2009). *Cómo ponerle piel al ser humano y “preparar el corazón” de un Embera Katío para ser un Embera Katío. Primera infancia tiempo para la siembra*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/439>.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2010) *Primera Infancia: una mirada desde la neuroeducación*. CEREBRUM. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primerainfancia-esp.pdf>.
- Ospina, M., Lobet, V., y Marre, D. (2014). *Pensar la Infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión*. CLACSO.
- Pérez-Escamilla, R., Rizzoli-Córdoba, A., Alonso-Cuevas, A., y Reyes-Morales, H. (2017). Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas a gran escala. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 74(2), 86-97.
- Phelps, S., & Campbell, N. (2012). Systematic Reviews in Theory and Practice for Library and Information Studies. *Library and Information Research*, 36(112), 6-15.
- Pineda, N. (2018). *Conocimiento y política pública: El caso de la política para la primera infancia en Bogotá-Colombia 2004-2008*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales, CINDE]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2294/CONOCIMIENTO%20Y%20POL%3%8dTICA%20P%3%9aBLICA%20EL%20CASO%20DE%20LA%20POL%3%8dTICA%20PARA%20LA%20PRIMERA%20INFANCIA%20EN%20BOGOT%3%81-%20COLOMBIA%202004-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pineda, E., y Orozco, P. (2018a). Estado del arte y abordaje del concepto de ludificación en el aprendizaje en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 17(2), 147-162.
- Pineda, E., y Orozco, P. (2018b). La relación entre ludificación y primera infancia desde la perspectiva del aprendizaje. Un estado del arte. *IEYA*, 4(2), 37-61.
- Raznoszczyk, C., Laplacette, J., Vardy, I., De Simone, M., Cunqueiro, G., y Esteve, M. (2013). Aportes de la investigación empírica al campo de la primera infancia [Congreso]. V *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires.

- Restrepo, H., Quiroz, I., Ramírez, G., y Mendoza, Y. (2009). *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y CINDE]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1400>.
- Reybet, C. (2009). *Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia*. *Aljaba*, 13(13), 115-128.
- Ruiz, B. (2001). Algunas reflexiones en torno al campo jurídico en relación a la infancia/adolescencia en riesgo vital. *BIRA: Boletín del Instituto Riva-Agüero*, 28(2001), 413-422.
- Scerbo, I. (2012). El campo de la literatura destinada a la infancia en Argentina enunciación de los desaparecidos. *Anilij*, 10, 195-206.
- UNICEF y Procuraduría General de la Nación. (2005). *La infancia, la adolescencia y el ambiente sano en los Planes de Desarrollo departamentales y municipales*. <https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/ProteccionInfanciaio.pdf>.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Voltarelli, M. (2018). Infancia sudamericana: estudios, saberes y producciones desde la perspectiva de la sociología de la infancia (*Quintas Jornadas de Estudios sobre la Infancia*).
- Voltarelli, M., Gaitán, L., y Leyra, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispanohablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309.



Socioafectividad y nociones sobre la problemática ambiental en primera infancia¹

Socio-affectivity and notions about environmental in early childhood

Autora:

Daniela Sánchez Colorado²

<https://orcid.org/0000-0002-8658-4224>

Recibido: 06/06/2020

Aprobado: 21/06/2021

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la relación que hay entre la educación ambiental y la dimensión socioafectiva en la primera infancia, durante la implementación de la estrategia didáctica llamada: “Si me enseñan, salvo el mundo”, en la cual se generó empatía por el ambiente, al comprender acontecimientos que afectan el medio natural y las consecuencias que tienen sobre los seres que en él habitan. Las experiencias y situaciones problemáticas implementadas demostraron que los niños y niñas en su etapa inicial pueden comprender escenarios complejos al socializar nociones del conocimiento natural y ambiental; además de la motivación por aprender, potenciar habilidades de pensamiento, ejercitar procesos cognitivos, crear hipótesis, relacionar su cotidianidad con situaciones externas relacionadas y buscar posibles soluciones, para llegar a la conclusión de la importancia de la enseñanza de la educación ambiental desde los primeros años de vida.

- 1 Artículo de reflexión resultado de la investigación *Educación ambiental para fortalecer la dimensión socioafectiva en la primera infancia*, Licenciatura en Pedagogía de la Primera Infancia, Facultad de Ciencias de la Educación, Corporación Universitaria Americana.
- 2 Licenciada en Pedagogía de la Primera Infancia, Corporación Universitaria Americana; docente del Comité Privado de Asistencia a la Niñez (PAN). danielasctt96@gmail.com.

Palabras clave: educación ambiental, cognición, primera infancia, estrategia educativa, afectividad.

Abstract:

The purpose of this article is to show the relationship between environmental education and the socio-affective dimension in early childhood in boys and girls, during the implementation of the didactic strategy called “If you teach me, I save the world”, in which empathy was generated by the environment and for understanding the problems and consequences that affect the natural environment and the beings that inhabit it. Experiences and problematic

situations during implementation, demonstrated that children in their initial stage can understand complex scenarios, mediated by their notions and socialization, they achieved motivation to learn, enhance thinking skills, exercise cognitive processes, create hypotheses, draw conclusions, relate their daily life to external problems and seek possible solutions to problems, in order to reach the conclusion of the importance of teaching Environmental Education from early childhood.

Keywords: environmental education, cognition, early childhood, educational strategy, affectivity.

Introducción

Este artículo surge de la reflexión derivada de los resultados de la investigación *Educación ambiental para fortalecer la dimensión socioafectiva en la primera infancia* (2020), cuyo objetivo fue fortalecer la dimensión socio afectiva a partir de la educación ambiental, con niños y niñas de tres (3) años, a partir de la implementación de la estrategia didáctica: “Si me enseñas, salvo el mundo”; investigación que se realizó durante tres (3) semestres en el Comité Privado de Asistencia a la Niñez (PAN) de la sede Centro de la ciudad de Medellín.

La investigación surge a partir de los siguientes interrogantes: ¿los niños y niñas pueden comprender situaciones sobre problemáticas ambientales de su entorno?, ¿en primera infancia se puede estimular la dimensión socioafectiva por medio de la educación ambiental?, ¿la educación ambiental permite fomentar la empatía en la primera infancia?

Generalmente se plantea que los adultos piensan que los niños y niñas, por estar en sus primeros años de vida y por no tener una visión histórica sobre lo que ha sucedido en la tierra, no entienden lo que ocurre a su alrededor, y quizás sea cierto. La primera infancia está sujeta a lo que los adultos recrean mediante palabras, gestos, interpretaciones y percepciones; es decir, si hay un escenario problemático donde las condiciones de vida no sean las más apropiadas, de inmediato pueden hacerles entender a los niños y niñas que es algo normal y naturalizarlo; pero, también pueden explicarles de manera creativa y comprensible

el cuidado del medio ambiente, promoviendo el cambio con actitudes y prácticas que establecerán las habilidades y destrezas necesarias para el resto de sus vidas.

Por esto, se plantea que desde la primera infancia se puede generar un cambio social desde las propuestas del desarrollo sostenible: aprender a saber, a ser, a vivir juntos, a hacer y a transformarse a sí mismos y a la sociedad. En esta etapa, también se puede resaltar que, si se quiere introducir una forma diferente de vida e ideas nuevas, se debe comenzar con la educación inicial, porque los primeros años de vida son cruciales para el futuro, dado que los niños y niñas son capaces de comprender temáticas ambientales y proponer soluciones adecuadas para su entorno (Hopkins, 2007, como se citó en Herbert, 2008, p. 63).

A partir de las investigaciones relacionadas con educación ambiental en la primera infancia se efectuó un rastreo en el que se encontraron algunos antecedentes, pero pocos estaban relacionados con la población de primera infancia. Si bien hay bastantes investigaciones enfocadas en la sustentabilidad del planeta tierra, la mayoría son llevadas a cabo en educación básica primaria y básica secundaria.

Prosser y Romo-Medina (2019), en su artículo *Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica*, llevaron a cabo una revisión bibliométrica de ciento setenta y nueve (179) artículos escritos en español en los últimos veinte años. La evaluación se efectuó a partir de las bases de datos SciELO, JSTOR, Redalyc, Dialnet, entre otras. Lo que los autores chilenos encontraron, entre otros resultados, es que dichas investigaciones se comienzan a realizar con niños y niñas a partir de los cinco (5) hasta los trece (13) y quince (15) años.

Por otro lado, Díaz *et al.* (2014) realizaron la investigación *Educación ambiental y primera infancia: estudio de caso Institución Educativa Normal Superior y Fundación Educadora Carla Cristina del Bajo Cauca*, en la que plantean que hoy en día hay dificultades ambientales, las cuales se manejan desde una postura pasiva. A partir de sus estudios en dos centros de desarrollo infantil, plantearon como objetivo principal descubrir los métodos que se han usado para enseñar educación ambiental y las percepciones de los niños y niñas con el medio ambiente, con el fin de realizar aportes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en primera infancia.

En cuanto a los resultados: “[...] se nota una desarticulación entre los enfoques pedagógicos y el discurso ambiental de las docentes” (Díaz *et al.*, 2014, p. 75). Al hacer una lectura profunda del Proyecto Educativo Institucional (PEI) evidenciaron que el discurso sobre educación ambiental es muy corto y hace poca relación a la formación ambiental de los estudiantes. Se puede apreciar además que hace falta profundizar la educación ambiental y resaltar la importancia de la misma en la primera infancia, porque la problemática ambiental no es ajena a los menores; de igual manera, evidenciaron que la formación de los maestros carece de elementos para acompañar la construcción del conocimiento con los niños y niñas.

Por su parte, González (2017) tuvo como objetivo en su proyecto *Estudio sobre la conciencia ambiental en niños de educación primaria en un entorno rural*:

Realizar una investigación sobre la conciencia ambiental en la población infantil. En concreto, se realiza un estudio exploratorio para conocer el grado de concientización ambiental que presentan los alumnos de un centro de educación infantil y primaria en un entorno rural con el fin de plantear una propuesta de intervención. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que los niños y niñas disfrutaban con la realización de actividades al aire libre en el entorno natural, son conscientes de que el ser humano necesita plantas y animales para un adecuado y completo desarrollo y bienestar físico, social y mental (pp. 7-8).

Esta investigación propone que el proceso de enseñanza y aprendizaje respecto al ambiente se obtenga de una manera más significativa al convivir en dicho entorno, porque así, los niños y niñas perciben todo lo que hay a su alrededor, desde los recursos naturales hasta las especies que los rodean. Aunado a esto, la motivación por aprender se ve reflejada en su comportamiento y forma de pensar.

En síntesis, es posible concluir que desde la academia hay una limitación en cuanto a los estudios realizados directamente con la población de primera infancia; circunstancia que potenció esta investigación, dado que los niños y niñas que fueron el centro de este estudio tenían tan solo tres (3) años.

Metodología

Este artículo de reflexión surge de la investigación *Educación ambiental para fortalecer la dimensión socioafectiva en la primera infancia*, con niños y niñas de tres (3) años de edad, la cual se realizó a partir del paradigma cualitativo, porque hay una participación directa de y con los niños y niñas, mediante los enfoques interpretativo y hermenéutico, con el fin de comprender sus puntos de vista y la razón de sus acciones.

Las experiencias diseñadas durante el desarrollo de la estrategia didáctica: “Si me enseñan, salvo el mundo”, a partir del diseño de escenarios problemáticos que se construían previamente³ por la docente investigadora, sin que ellos lo

³ Según los Lineamientos del Programa Buen Comienzo, los espacios comunes deben propiciar a través del juego y el arte, la exploración y experimentación, siendo espacios para fortalecer otros procesos que no se viven en las salas de desarrollo por los límites espaciales; es así como es importante disponer propuestas que fortalezcan la motricidad gruesa especialmente, pero también otras habilidades del pensamiento (Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación y Programa Buen Comienzo, 2020, p. 48).

supieran, los cuales se vivenciaron dentro del centro infantil haciendo énfasis en los fenómenos más comunes: agua contaminada, huerta con residuos, ecosistema degradado, creando experiencias que llevaron a los niños y niñas a observar la realidad, visibilizando situaciones que se viven en el barrio.

Dicha estrategia está compuesta por cinco (5) momentos: ambientación problemática, interacción espontánea, identificación del problema, consecuencias y soluciones. Este es un ejemplo del primer momento: se hacía una ambientación que reflejaba suciedad y contaminación, cuando los niños y niñas llegaban a dichos lugares, se observaban gestos de sorpresa, tristeza, asco y manifestaban: “quiero quitarle el mugre”, “voy a lavar para que se vaya esa basura”, “si preparamos la sopa con agua sucia nos murimos” (4/10)⁴.

Adicionalmente, se utilizaron diarios pedagógicos. Para el análisis de estos se hizo la codificación, agrupación, reducción de datos hasta llegar a las siguientes categorías: importancia de saber enseñar sobre el medio ambiente en primera infancia; una estrategia didáctica enfocada en la primera infancia: fortalecer las habilidades de pensamiento; motivación por aprender del ambiente; relación de la dimensión socioafectiva y empatía.

Desarrollo

Durante la implementación de la estrategia didáctica: “Si me enseñas, salvo el mundo”, los niños y niñas mostraban asombro, lo cual los llevaba a experimentar algunas sensaciones y emociones. De lo anterior, se puede afirmar que los seres humanos necesitan de experiencias significativas para que ocurra el proceso de aprendizaje, mucho más en la primera infancia, que es la etapa donde más conexiones neuronales existen. Aunado a lo anterior, Larrosa (2006) menciona:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (p. 89).

⁴ El paréntesis indica la fecha en que se recogieron las voces de los niños y niñas, en este caso el primer número siempre indica el día, el siguiente es el mes. No se ponen los nombres y en algunas ocasiones solo se pone una letra mayúscula para indicar que uno de ellos está hablando.

Con lo anterior, se reafirma la idea de lo importante que es traer las situaciones que ocurren en el mundo a los niños y niñas, reflejándolas en su cotidianidad y espacios cercanos; la comprensión de estas temáticas no depende únicamente de los niños y niñas, porque las experiencias son generadas por los adultos de manera intencionada, para que ellos desde su etapa inicial las experimenten alcanzando un aprendizaje significativo.

No obstante, al analizar las experiencias vividas a partir de la estrategia implementada, se concluyó, que en la primera infancia se desarrollan unas nociones frente a las cosas que suceden en su contexto haciéndolo visible en sus manifestaciones de interés y asombro, lo cual demuestra que los niños y niñas no son indiferentes ante las problemáticas que se viven en el ambiente y las diferentes especies que en él habitan, pues ellos mismos decían: “El pez no puede respirar en el agua sucia” (08/10), “Yo no quiero que el rey León se muera porque es mi amigo” (08/10).

Lo anterior permite dar respuesta a la primera pregunta de los niños y niñas, pues en sus primeros años de vida tienen la capacidad de articular los problemas ambientales con sus consecuencias. Se observó que los niños y niñas hacían un ejercicio mental tratando de comprender y reconocer situaciones, pero también consecuencias de carácter ambiental y emocional, expresando que los animales estaban tristes, que un lugar con residuos no era lindo, todo esto ponía en funcionamiento sus procesos cognitivos.

Posteriormente, se trae a colación lo que plantean Moreno y Sánchez (2008), cuando afirman que los procesos cognitivos son “[...] organizaciones internas que existen en la mente de las personas como el conocer, interpretar y ampliar el conocimiento partiendo de juicios afinados de la realidad percibida” (p. 11). Los niños y niñas en la primera infancia son capaces de asociar sus vivencias cotidianas, ya sea con su familia o simplemente con situaciones que vieron cuando iban hacia algún lugar o con lo que les enseña día a día en el centro infantil.

En una actividad que se llevó a cabo mediante un cuento, creado por la docente investigadora titulado “De camino a la escuela”, se narró la historia de una niña que contaminaba el río Medellín con residuos cuando iba camino a la escuela. En el desarrollo de la lectura, los niños y niñas mostraban una disposición participativa, porque las actividades se diseñaron mediante una pedagogía activa; algunos de sus aportes fueron los siguientes:

“Profe por allí había una cosa llena de basuras, por allí por el Metrocable”; “Si uno tira las basuras el río se pone negro”; “Mi papito pone la basura afuera”; “Mira que mi abuela tira todas las basuras en la calle”; “Mi papá trabaja con los amigos en la basura”; J. realizó un dibujo en el que indica lo siguiente: “Yo hice a mí, a mi papá y a todas las basuras. Acá puse el reciclaje” (17/10). Se logra apreciar que los niños y niñas de tres (3) años no son indiferentes ante los escenarios que

perciben en las calles o en sus casas, sino que poseen unos conocimientos previos que asocian con facilidad en el entorno educativo con las experiencias que les comparten a las maestras.

Cuando los niños y niñas realizan un proceso cognitivo de asociación pueden sacar conclusiones de lo que sucede a su alrededor; no tan solo con lo que viven en las experiencias, sino con lo que perciben de su contexto. Es entonces, cuando comienza un proceso de proponer qué escenarios o acciones pueden estar bien y mal, comprendiendo algunas consecuencias; por ejemplo, durante las narrativas e ilustraciones, los niños y niñas decían cosas tales como: “Voy a cuidar el planeta con los animales, no quiero que los animales estén tristes” (04/10). Es bastante gratificante, darse cuenta que, en la primera infancia se puede hacer un proceso educativo significativo y que los niños y niñas tienen unas nociones que les permiten realizar un proceso cognitivo, utilizando los dispositivos básicos de aprendizaje.

Por consiguiente, se encuentra que desde la primera infancia existe una comprensión de problemas ambientales y sus consecuencias en los seres que habitan la tierra. De ahí surgen varios interrogantes, una de ellas: ¿qué le falta al sector de educación inicial para contribuir a la mejora de la problemática ambiental? Sin duda alguna la respuesta a esta pregunta es: educar y formar a los niños y niñas frente a la empatía con el medio ambiente.

Se sabe que la familia es el primer entorno socializador de los niños y niñas, también la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades de pensamiento. Es por esto, que, si se les enseña a desarrollar temáticas con colores, letras, juegos y demás cosas: ¿por qué no enseñarles a cuidar y respetar el planeta en el que viven?, ¿por qué no enseñarles cómo se puede lograr el bienestar de la especie animal?, ¿por qué no mostrarles qué sucede si los residuos continúan en los ríos y en las calles?, ¿por cuál motivo no se puede diseñar una o varias estrategias para formar a los niños y niñas en una convivencia empática con la naturaleza, las especies y los recursos que componen el planeta?

Los seres humanos son emocionales, pero con el paso del tiempo esta sensibilidad se va transformando, teniendo como consecuencia la naturalización de hábitos inadecuados, a tal punto, de que un hábitat deteriorado sea usual. Por este motivo, hay que aprovechar en los niños y niñas esa transparencia, bondad y espontaneidad que les caracteriza, para que desde sus primeros años de vida vean lo importante que es aprender a cuidar el único planeta que tienen. Esto se resume en ponerse en los zapatos del otro, entender su situación y darse cuenta de que no se es tan ajeno a ello, eso es empatía.

Precisamente, si a los niños y niñas en la primera infancia se les sabe enseñar lo que sucede en su contexto, lo pueden comprender mejor. Lo anterior se puede analizar en las siguientes conversaciones narradas por los niños y niñas

en el desarrollo de la implementación de la estrategia didáctica: “No quiero que los animales estén tristes”; “Voy a regar las plantas con agua limpia, con la sucia no, porque se muere la planta” (04/10). “Si los pececitos se toman el pitriolio (petróleo) se mueren” (07/10).

Estos testimonios reflejan que cuando los niños y niñas comprenden las nociones sobre el ambiente, se genera empatía y, con ello, emociones, porque reconocen la problemática ambiental; es decir, desde los primeros años se desarrollan habilidades cognitivas y emocionales, que contribuyen a mejorar la situación adversa en la que se encuentra el ambiente. ¿Cómo puede lograrse este reconocimiento en los niños y niñas si el contexto es aparentemente normal? Sobre la infancia el Ministerio de Medio Ambiente de Chile (2018) dice que:

Debemos hacerlos partícipe de las problemáticas de nuestro planeta, a través de la observación directa de su realidad natural, cultural y social, reconociendo lo que está pasando en su entorno cercano y a partir de ello generar preguntas, plantear ideas y obtener conclusiones diversas en función del contexto local en que los niños se desarrollan (p. 17).

La docente investigadora creó la estrategia didáctica “Si me enseñas, salvo el mundo” para traer la situación del ambiente al centro infantil, porque allí puede acompañar el proceso y generar experiencias previamente diseñadas para la identificación del problema ambiental, que afecta a la naturaleza y los seres vivos, los cuales generaron diversas emociones, por ejemplo: ponerse tristes cuando la huerta estaba llena de residuos, preguntarse si el pez estaba triste en el agua sucia y observar otras partes del mundo en las cuales no hay agua, porque la naturaleza es contaminada y los recursos naturales no están protegidos por las personas.

En síntesis, cuando se originan sentimientos y emociones en los niños y niñas se generan aprendizajes y que, pese a su corta edad y experiencia, pueden vivenciar la empatía sin saber el significado de la misma. Es así como López *et al.* (2014) proponen: “Se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás” (p. 38).

Específicamente, esta afirmación complementa y justifica el proyecto realizado con los niños y niñas, en el que se podían observar lo que sentían las demás especies que estaban afectadas por la contaminación y demás escenarios que traían un problema para la supervivencia.

Discusión y resultados

En este apartado se exponen las categorías que surgieron del análisis reflexivo de los resultados de la investigación: importancia de saber enseñar sobre el medio ambiente en primera infancia; una estrategia didáctica enfocada en la primera infancia: fortalecer las habilidades de pensamiento; motivación por aprender del ambiente; relación de la dimensión socioafectiva y empatía.

Importancia de saber enseñar sobre el medio ambiente en primera infancia

Como bien se ha visto a lo largo del desarrollo de este artículo, la problemática ambiental no es ajena a los niños y niñas; por el contrario, se resaltan unas nociones y comportamientos de solidaridad con el entorno natural y las especies que en él habitan. También se resalta que al hablar de medio ambiente no se abordan únicamente los conceptos que tengan que ver con composiciones físicas y químicas, sino que también tiene que ver con los aspectos humanos. Para complementar esta idea, se hace énfasis en lo que afirman el Ministerio del Medio Ambiente (MMA) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2002):

El Ambiente, como un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre (s. p.).

Entonces, ¿por qué es importante enseñarles a los niños y niñas en sus primeros años de vida algunas nociones sobre el ambiente? Antes de responder esta pregunta, es importante tener claro que los seres humanos conviven en sociedad y hacen parte de una macroestructura: planeta, continentes, ecosistemas, países, ciudades, municipios, barrios, pueblos, escuelas, casas, familia, entre otras. En esta estructura también existen los recursos para subsistir: agua, oxígeno, fuego, alimentos. Como seres sociales, también hay una composición que está formada por la interacción entre pares y la convivencia con las demás especies que integran el planeta.

Es por esto que surge un cuestionamiento frente a la actitud que tiene el ser humano con los recursos que ofrece la naturaleza para la supervivencia; es como si no se tuviera una consciencia entre lo que compone al ser humano y las riquezas del ambiente y la naturaleza. Al tomar como ejemplo: si se necesita el oxígeno puro para respirar y mantenerse vivos, ¿por qué tirar basuras para contaminar y talar excesivamente los árboles? Se menciona este caso con el fin

de realizar una contextualización sobre la magnitud del tema; se puede ver con claridad la importancia de crear espacios para el aprendizaje sobre el ambiente; pero, ¿por qué con la primera infancia?

El Departamento Nacional de Planeación (DNP) responde a la pregunta mencionando: “La primera infancia es la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta los 6 años. Las experiencias vividas por los niños durante estos años influyen significativamente en sus posibilidades futuras” (2014). Por esta razón, son sumamente importantes las bases que se establecen durante los primeros años de vida, porque es el momento en el que las experiencias vividas crean unas conexiones neuronales que perduran por más tiempo en el cerebro y, por ende, en la vida de cada niño y niña (UNICEF, 2014, p. 4).

Existe una cita, algo cliché, pero que no deja de ser cierta: “Los niños y niñas son el futuro del país” y de manera personal, se agrega que no solo son el futuro, sino el presente y no únicamente del país, sino también del mundo.

Para dar respuesta al interrogante inicial, acerca de la importancia de la enseñanza sobre el ambiente desde la primera infancia, se establece que es importante enseñarles a los niños y niñas en sus primeros años de vida la educación ambiental, porque si se les brinda una visión más amplia sobre cuidar y valorar el único mundo en el cual habitan ellos, su familia y las demás especies, será mucho más fácil lograr un cambio social, un impacto positivo en favor de la vida.

En este orden de ideas, se cita nuevamente al Ministerio del Medio Ambiente de Chile: “Todas las experiencias y exploraciones que realicen en sus primeros años de vida, tendrán impactos en su maduración y futuro como adultos” (2018, p. 15). Esto afirma que el objetivo de fortalecer en los niños y niñas una idea sobre lo que es el planeta, lo verán como su casa y traerá como consecuencia un interés por comprender qué le sucede, cómo se generan todos estos cambios negativos que afectan su vida y la de las demás especies; así, cuando crezcan, se puede generar una consciencia que día a día busque soluciones para afrontar estos problemas y también unas habilidades que permitan la preservación de los recursos que se necesitan para sobrevivir.

Una estrategia didáctica enfocada en la primera infancia: fortalecer las habilidades de pensamiento

La estrategia didáctica que se llevó a cabo permitió evidenciar que los niños y niñas ponen en funcionamiento sus habilidades de pensamiento. Seguramente, son muy cotidianas en la vida de las personas y, por esto, se estiman como acciones mecánicas y fáciles de ejercer, pero la realidad demuestra que hay un proceso complejo en el pensar; y aunque estas habilidades se utilizan para ejecutar

acciones en la vida diaria, también permiten llevar a cabo otras que requieren cierto grado de dificultad y en esta investigación los niños y niñas se encontraron bajo escenarios problemáticos que los pusieron a prueba.

Según la Coordinación Estatal de Carrera Administrativa Capacitación y Actualización, “[I]as habilidades del pensamiento son las capacidades y disposiciones para hacer las cosas. Son la destreza, la inteligencia, el talento o la acción que demuestra una persona” (2011, p. 7). Al comparar esta definición con la actitud de los niños y niñas, se puede afirmar que la disposición que tomaron en el desarrollo de las actividades demostraba un gran interés por aprender, hacer preguntas, realizar comparaciones y pensar acerca de lo que veían. Es decir, en el transcurso de las experiencias y las problemáticas que vivenciaban en diferentes espacios del centro infantil los llevaba a pensar. A continuación, se muestran los testimonios de los niños y niñas en los que se evidencian cómo hacen uso de los procesos cognitivos:

“Si uno tira las basuras al río se pone negro” (17/10). Se percibe como la niña para pensar en este escenario, primero hace un proceso de recordar qué es un río, podríamos llamar a lo anterior “conocimiento previo”; luego, reconoce que hay un problema, pero simultáneamente está identificando las consecuencias del mismo. Aparte de la oración, también se leía en su rostro tristeza y asombro por la situación (empatía con la situación del ambiente), pues ellos mismos decían que el lugar estaba sucio y no era de ese color. La siguiente: “No me gusta la huerta fea, me gusta la huerta limpia” (24/10), se encuentra de nuevo información que ya poseía (de la huerta), pero de manera implícita busca la solución (me gusta la huerta limpia) y aquí adquiere una postura frente a lo que analiza (no la quiere sucia, sino limpia).

Quizás para muchas personas no es tan factible que puedan comprender las consecuencias del calentamiento global, deforestación y contaminación, inclusive ni siquiera saber de qué se trata, pero esta investigación refleja que todo depende de la didáctica, la cual sirve como medio para construir adecuadamente aprendizajes, respetando los procesos cognitivos de su ciclo vital. Es por esto que se plantean algunos aspectos importantes al llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”, en sí mismas posibilitan el aprendizaje (MEN, s. f.).

Dicho lo anterior, se afirma que la enseñanza en la educación inicial tiene unas bases claves que permiten el adecuado proceso de aprendizaje y que no se deben desconocer a la hora de enseñar cosas tan importantes como es el caso de cuidar el planeta en el que se habita.

Motivación por aprender del ambiente

Es muy valioso observar y analizar que la motivación fue un factor clave en el desarrollo de esta investigación. Antes de ahondar en el tema, Azcoaga, como se citó en Martínez *et al.* (2018), plantea que la motivación es “[...] el estado de excitabilidad óptima para iniciar un condicionamiento, como una de las condiciones del sistema nervioso central que hacen posible comenzar un proceso de aprendizaje” (p. 4). En consecuencia, se obtiene que tanto la teoría de la didáctica inicial como los procesos cognitivos se vuelven praxis con la estrategia didáctica; todo esto, mediante la motivación.

Se logra determinar que muchos factores influyeron en la aparición de esta categoría, por ejemplo, los espacios del centro infantil presentaron algunas variaciones en su aspecto, no había escenarios ni objetos característicos de los mismos: la huerta tenía muchos residuos, el lavamanos tenía suciedad, en la sala de expresión había papel azul simulando un río. También hubo un cambio significativo en la percepción visual de los espacios, los cuales permanecen limpios en cada momento del día, gracias a las señoras de servicios generales, pero para la comprensión de problemáticas, por el contrario, estaban llenos de mugre y objetos que les generaban todo tipo de sensaciones. Esto despertaba su interés por comprender qué sucedía, quién lo había hecho, por qué estaba así el lugar que mantenía limpio; así, en este pequeño diálogo se puede observar cómo este interés logra captar la atención del niño por completo y entre ellos formar aprendizajes significativos:

A: ¿Qué es eso? ¡Guacala! Ewww ¿Qué es esta basura?

D: ¡Qué cosa tan horrible tanto muguie [Mugre]! Taigamos [Traigamos] la escoba.

V: ¡Mira acá esta la caneca de la basura!

T: ¿Quién fue? ¡Yo sé! ¡El viento!

Y: Tenemos que recoger todas las basuras (24/10).

Como se mencionó en la metodología, para el proceso de la aplicación de la estrategia didáctica “Si me enseñas, salvo el mundo” se pensaron cinco momentos:

- I. Ambientación problema: se crearon espacios donde se evidenciaran de manera explícita las características de una problemática específica, con la intención de que los niños y niñas pudieran vivir una experiencia cercana para una mejor comprensión.

- II. Interacción espontánea: los niños y niñas se enfrentan ante dicha problemática; cuando llegan al lugar donde está el escenario, la docente investigadora está en silencio observando y simulando que no sabe qué sucede, aunque ella misma lo haya creado. En este espacio, los niños y niñas sacan sus hipótesis sobre lo que sucede, se interrogan, dialogan con sus pares. La idea es registrar cada gesto y cada palabra que ellos utilizan para hacer referencia ante el hecho.
- III. Identificación del problema: en este momento, la docente investigadora entra en acción, la misión es hacerles ver a los niños y niñas que lo que observan es un problema cercano a ellos y que perjudica sus vidas y la de los demás.
- IV. Consecuencias: es vital esta parte en la investigación, porque de manera didáctica se analiza a profundidad lo que puede suceder en la vida de cada especie viviente si la situación no cambia.
- V. Soluciones: para culminar, los niños y niñas piensan cómo se pueden solucionar las problemáticas abordadas, o si surgen más acciones para resolver la situación.

Se evidencia entonces cómo los momentos diseñados para la estrategia didáctica dieron un resultado satisfactorio y cómo se hace efectivo lo planteado con el resultado: ambientación en el lavamanos con sobras de comida y suciedad (problema), T dice: “no me cepillo los dientes porque está lleno de basuras” (interacción espontánea, gestos, expresiones); “no me quiero cepillar en la poceta porque el agua está sucia” (identificación del problema); “voy a lavar para que se vaya esa basura”, “quiero quitarle el mugre” (soluciones) (04/10).

Se logra entonces varias cosas mediante esta estrategia didáctica: motivar a los niños y niñas para que aprendan sobre el medio ambiente, potenciar habilidades de pensamiento crítico, lograr momentos de reflexión, movilización de procesos cognitivos, generar empatía hacia sí mismos, sus pares y las demás especies que componen el planeta y comprender problemáticas complejas para la edad. Las anteriores, se desarrollarán en los siguientes párrafos.

Relación de la dimensión socioafectiva y empatía

La dimensión socioafectiva hace parte fundamental de este artículo, porque muestra cómo la educación ambiental la fortalece. El MEN (2014) establece que:

El desarrollo socio-afectivo es, en un sentido amplio, aquella dimensión evolutiva que se refiere a la incorporación de cada niño y niña que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única (p. 30).

En la anterior afirmación, el concepto de la dimensión socioafectiva está mediada por un proceso de socialización, el cual no tiene una especificación única, sino que la componen diferentes factores que los niños y niñas experimentan en su vida cotidiana, de acuerdo a sus vivencias, contextos y pautas de crianza donde se va llevando a cabo un proceso que da como resultado una socialización basada en el vínculo afectivo de cada núcleo familiar, teniendo en cuenta la individualidad de cada ser.

Por otro lado, se encuentra como parte importante del proceso de aprendizaje en esta investigación la empatía, entendida, según López *et al.*, (2014), como: “[...] la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás” (p. 38). En consecuencia, permite evidenciar que la educación es un proceso que va ligado a la emocionalidad, que toca esa sensibilidad de cada ser humano; en este caso, de la primera infancia; al generar en los niños y niñas una emoción con cada experiencia y con cada escenario que se diseñaba, se genera paralelamente un aprendizaje significativo que puede quedar establecido en ellos al ponerse incluso en el lugar de otros seres vivos, poder leer rostros de dolor y tener nociones de situaciones que están bien o mal para ellos, según sus conocimientos previos.

Siguiendo este razonamiento y teniendo en cuenta que la enseñanza de la educación ambiental desarrolla en los niños y niñas las habilidades de pensamiento, procesos cognitivos, motivación por el aprendizaje, socialización, participación, formulación de hipótesis y fomenta además la dimensión socioafectiva por medio de sentimientos y emociones que a su vez se convierten en la acción de la empatía, ¿por qué no darle la importancia que apremia la enseñanza y el aprendizaje de la misma? Al respecto, Álvarez y Vega (2009) mencionan de la educación ambiental:

[...] ha de ser una educación “para cambiar la sociedad”; una educación que ayude a los individuos a interpretar, comprender y conocer la complejidad y globalidad de los problemas que se producen en el mundo y enseñe actitudes, conocimientos, valores, comportamientos, etc. que fomenten una forma de vida sostenible, de forma que se

procuren los cambios económicos, sociales, políticos y culturales que nos lleven a alcanzar un modelo de desarrollo que implique no sólo una mejora ambiental, sino también una mejora social, económica y política a nivel global (p. 246).

En conclusión, se podría decir entonces, que la relación de la dimensión socioafectiva aparte de estar compuesta por la socialización, está ligada a la empatía, la cual se evidencia en el reconocimiento de las experiencias que se dan mediante la interacción con los otros y consigo mismo.

Conclusiones

Desde una mirada pedagógica se concluye que no se le ha dado la suficiente fuerza a la educación ambiental y menos en la primera infancia. No se tiene en cuenta todo lo que se puede lograr en el desarrollo de dicha disciplina. Es importante analizar lo que se enseña a los niños y niñas en educación inicial, priorizar y saber las cosas que son necesarias (sin demeritar las otras disciplinas); por ejemplo, la preservación de los recursos, la empatía por la vida de los demás, el amor y respeto hacia la naturaleza, las consecuencias de no cuidar el planeta.

Es entonces cuando el papel del docente se ve desafiado a innovar, cuestionarse acerca de su metodología, de las cosas que les serán útiles a los niños y niñas para su vida, para conservar los recursos de los cuales viven ellos y sus familias. Pero no solo sería un asunto de los profesores, sino también de las instituciones educativas, tener una propuesta en su currículo que potencie y desarrolle esa empatía por cuidar su medio y lo que en él habita.

Del mismo modo, el contacto con el ambiente, posibilita que los niños y niñas puedan llegar a comprender algunas nociones de las problemáticas ambientales que se presentan; es por ello que se propone que los agentes educativos y centros educativos incluyan en su currículo un espacio y unas estrategias pedagógicas significativas que le permitan a los niños y niñas desde su primera infancia fortalecer la relación que hay entre el ser humano y el planeta para poder preservar los recursos naturales y las especies.

Lo anterior permite dejar la creencia de que se vive individualmente, además de cuestionar la idea de que el mal de pocos no afecta cada rincón del planeta; por el contrario, las personas viven en una relación constante con los demás; por ende, hay una necesidad de cuidarse entre sí, para tener una mejor calidad de vida y, por lo tanto, generar un impacto positivo en la sociedad.

Desde una mirada pedagógica se concluye que la educación ambiental no es una educación que se limita al bienestar de un escenario compuesto por

condiciones físicas, químicas y biológicas como muchas personas suelen pensar, sino que es una educación que abarca condiciones óptimas para las esferas que componen la vida de los seres; es decir, ayuda de manera indirecta a otros sectores para obtener una mejor calidad de vida.

En conclusión, la educación ambiental debería ser parte indispensable del PEI que se establece en las instituciones educativas, ya sean centros infantiles, centros educativos, preescolares y colegios. El hecho, es no desconocer el impacto que tendría la enseñanza de esta disciplina, porque desarrolla muchas habilidades y del mismo modo fortalece en los niños y niñas un modo diferente de percibir la vida.

Así culmina este artículo, dejando una reflexión sobre los beneficios de incluir la educación ambiental para formar mejores seres humanos basados en la empatía hacia los demás, sus espacios y todo el planeta; quizás no se logre cambiar todo en el mundo, pero si la calidad de vida de las personas que adopten nuevas prácticas, en sus espacios, sus viviendas, sus barrios. La educación tiene el poder de generar un cambio del que quizás todos sean beneficiados y debe fortalecerse desde la primera infancia y para la muestra de esto, se cuenta a continuación como una de las niñas que participó en la investigación un día iba con su madre por la calle y al ver que una señora tiró una basura al suelo se soltó de la mano de su madre y le dijo a dicha ciudadana: “Señora, no tire la basura al suelo, no ve que se pueden morir [morir] los peces” (relato madre a docente de su hija en reunión de padres).

Referencias

- Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación y Programa Buen Comienzo. (2020). *Lineamientos Conceptuales y Técnicos para la operación de las modalidades de atención del Programa Buen Comienzo*.
- Álvarez, P., y Vega, P. (2009). Actitudes Ambientales y Conductas Sostenibles. Implicaciones Para la Educación Ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260.
- Coordinación Estatal de Carrera Administrativa Capacitación y Actualización. (2011). *Desarrollo de Habilidades del pensamiento*. http://brd.unid.edu.mx/recursos/CLo2/3.Desarrollo%20de%20habilidades%20del%20pensamiento.pdf?603f00_
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Primera Infancia*. <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/pol%C3%ADticas-sociales-transversales/Paginas/primer-infancia.aspx>.

- Díaz, D., Castillo, L., y Díaz, P. (2014). *Educación ambiental y primera infancia: Estudio de Caso Institución Educativa Normal Superior y Fundación Educadora Carla Cristina del Bajo Cauca* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1508/1/JE0950.pdf>.
- González, R. (2017). *Estudio sobre la Conciencia Ambiental en niños de Educación Primaria en un Entorno Rural*. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/29546/TFG-O-1216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Herbert, T. (2008). Educación eco-inteligente para una vida futura sostenible. En Pramling, I. y K. Yoshie. (Eds.). *La contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable* (pp. 65-68). UNESCO.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.
- López, M., Filippetti, V., y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf>.
- Martínez, P., Aristides O., y Montánchez, L. (2018). Juan Enrique Azcoaga (1925-2015) pionero de la Neuropsicología del aprendizaje: In Memoriam. *CienciAmérica*, 7(1), 37-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6343764>.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politi-ca_educacion_amb.pdf.
- Ministerio del Medio Ambiente de Chile. (2018). *Guía de Educación Parvularia Valorando y Cuidando el Medio Ambiente desde la Primera Infancia*. https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/08/GUIA_Ed.-Parvularia_web.pdf.
- Ministerio Educación Nacional. (2014). *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_19.pdf.
- Moreno, M., y Sánchez, M. (2008). Los procesos cognitivos en la comprensión y abstracción de los aprendizajes. *Xihmai*, 3(6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821467>.
- Prosser, G., y Romo, I. (2019). Investigación en Educación Ambiental con menores en Iberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000401027&lng=es&nrm=iso.
- UNICEF. (2014). *Construyendo Cerebros Más Capaces: Nuevas Fronteras en el Desarrollo de la Primera Infancia*. <https://studylib.es/doc/4529494/construyendo-cerebros-m%C3%A1s-capaces>.



Escritura académica: errores frecuentes en artículos postulantes para la Revista Senderos Pedagógicos¹

Academic writing: frequent errors in candidate articles for the Senderos Pedagógicos Journal

Autora:

Astrid Efigenia Isaza Jaramillo²
<https://orcid.org/0000-0003-1890-5468>

Recibido: 24/11/2020
Aprobado: 26/08/2021

Resumen:

Este artículo de reflexión no derivado de investigación tiene como propósito dar a conocer los errores más frecuentes de redacción, coherencia, ortografía y uso incorrecto de citas que se evidenciaron en los textos postulados para la décimo primera edición de la Revista Senderos Pedagógicos. La reflexión surge a partir de la experiencia como Asistente editorial en la ejecución de la Práctica profesional II de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria; práctica realizada durante el segundo semestre del año 2020.

Palabras clave: escritura académica, corrección de estilo, edición de textos.

Abstract:

The purpose of this reflection article not derived from research is to make known the most frequent errors in writing, coherence, spelling and incorrect use of citations that were evidenced in the texts

¹ Artículo de reflexión no derivado de investigación.
² Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria.
astriefi@gmail.com.

postulated for the eleventh edition of the Senderos Pedagógicos Journal. The reflection arises from the experience as Editorial Assistant in the execution of Professional Practice II of the Bachelor's Degree in Basic Education with an Emphasis on Humanities and Spanish

Language of Tecnológico de Antioquia – University Institution; practice carried out during the second semester of 2020.

Keywords: academic writing, style correction, text editing.

Introducción

La Revista Senderos Pedagógicos (Resep) es un medio de divulgación y difusión nacional e internacional del conocimiento de las ciencias sociales, en el área de las ciencias de la educación, adscrita a la disciplina de educación general. La revista es liderada por el Grupo de Investigación Senderos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. La periodicidad de publicación es anual. Es editada en versión impresa y digital, con acceso libre y gratuito para lectores y articulistas. El objetivo de Resep es contribuir a la construcción de nuevo conocimiento desde el área de la educación y servir de plataforma para la divulgación y visibilización de investigadores emergentes y consolidados, interesados en aportar a la comprensión y solución de problemas de las ciencias sociales desde el campo de la educación y la pedagogía (Revista Senderos Pedagógicos, 2020).

Desde su inicio en el 2010, esta publicación se ha caracterizado por dar a conocer investigaciones relacionadas con las infancias, las pluralidades y la gestión educativa. En esta medida, la revista se ha ido fortaleciendo con artículos resultado de investigaciones que enriquecen la discusión, tanto de investigadores, como de personas que se forman en temas afines a nivel de pregrado y posgrado.

A la fecha se han dado a conocer diez ediciones en versión impresa y digital, con acceso libre y gratuito para lectores y articulistas. La revista abre convocatorias permanentes, con un cronograma definido para cada número; es una publicación científica arbitrada con pretensiones de indexación, por lo cual privilegia las siguientes modalidades de artículos: investigación científica y tecnológica, reflexión y revisión; además, se consideran: artículo corto, reporte de caso, revisión de tema, carta del editor, reseñas, entrevistas, ponencias, artículo de reflexión no derivado de investigación y artículo de opinión (Revista Senderos Pedagógicos, 2020).

Desde esa perspectiva, esta reflexión surgió desde la observación de los errores más frecuentes de redacción, coherencia, ortografía y uso incorrecto de citas que presentaron los artículos postulados para la décimo primera edición de Resep, lo que implica tener en consideración una serie de lineamientos

establecidos por la misma. En este sentido, este texto presenta de forma organizada, la importancia de publicar artículos científicos y la significación de la escritura académica.

Metodología

Durante la ejecución de la Práctica profesional II de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, se revisaron nueve (9) artículos postulados para la décimo primera edición de Resep. La metodología implementada en las observaciones fue a partir de un diseño de rastreo, en el que se determinó el cumplimiento de los requisitos para que el artículo continuara o no con el proceso de edición según las orientaciones del Editor y el Comité editorial³.

Para esta revisión se utilizó el formato de “Rejilla previa de evaluación previa” que determina un listado de requisitos para validar las postulaciones en la etapa de inicio; formato que establece:

- Información general: título del artículo, autor, tipo de artículo, fecha de recepción, fecha de revisión, pertinencia del artículo para la revista desde el criterio editorial.
- Cumplimiento de requisitos de formato: *Word*, tamaño de letra, pie de página, interlineado, espaciado, citas textuales y contextuales.
- Estructura: extensión del texto, extensión del título, resumen, palabras clave, traducción al idioma inglés tanto del resumen como de las palabras clave, escritura del artículo según la estructura solicitada por Resep.
- Referencias: cumplimiento de las referencias en concordancia al estilo de la American Psychological Association (APA), prueba de originalidad a partir de la verificación de autenticidad en el *software* Turnitin; firma del Editor y del Asistente editorial (Revista Senderos Pedagógicos, 2020).

De acuerdo al cumplimiento de cada uno de los requerimientos editoriales, el Editor y el Comité editorial determinan la pertinencia de la propuesta para que continúe con las próximas valoraciones; de lo contrario, se devuelve el texto

³ El equipo editorial de la décimo primera edición es el siguiente: Comité científico: Olga Patricia Ramírez Otálvaro, María Gladys Romero Quiroga, Norelly Soto Builes, Claudia Vélez de la Calle, Martha Vergara Fregoso; Comité editorial: Tatiana Goldrine Godoy, Eliana Verónica Romo López, Libia Vélez Latorre, Beatriz Elena Zapata Ospina; Director: Jorge Iván Correa Alzate; Editora: Carolina Moreno Echeverry; Asistente editorial: Astrid Efigenia Isaza Jaramillo; Fotógrafo: Galo Ibarra Palacios.

al autor señalando los motivos de rechazo. Posteriormente, el Editor envía el manuscrito a los pares evaluadores, dictamen en el que el árbitro seleccionado decide sobre la publicación del artículo que podrá ser: aceptar el artículo para publicar sin modificaciones, aceptar el artículo sin cambios sustantivos, aceptar el artículo con modificaciones mayores, no publicar el artículo (Revista Senderos Pedagógicos, 2020).

Para llevar a cabo el dictamen, el par evaluador tiene en cuenta las siguientes pautas definidas en la “Guía de evaluación – Artículo resultado de investigación”:

- Información del par evaluador: nombre, documento de identificación, ciudad, país, teléfono de contacto, correo electrónico, título de pregrado y posgrado, filiación institucional, dirección de correspondencia, Currículum Vitae Latinoamericano y del Caribe (CvLAC).
- Aceptación del código de ética por parte del evaluador: revisión de trabajos que correspondan a su formación académica y áreas de especialidad; seguir el mecanismo de revisión de los manuscritos basado en el método de doble ciego internacional, garantizando los estándares de anonimato; respetar el sistema de revisión doble ciego; realizar una revisión cuidadosa, analítica, objetiva e imparcial del artículo, ajustándose al formato de valoración de Resep; respetar el criterio de confidencialidad del dictamen de la evaluación; no realizar ningún tipo de distribución ni difusión de los trabajos evaluados; no obtener beneficios personales o apropiarse del contenido de los artículos evaluados; emitir comentarios al Comité editorial en caso de considerar que existe algún conflicto de tipo ético o de respeto por la propiedad intelectual que entren en conflicto en el material recibido.
- Información del artículo: título del artículo, tipo de artículo (resultado de investigación, reflexión o revisión) fecha de recepción por el par evaluador, fecha de envío por el par evaluador al Comité editorial.
- Valoración del artículo: se consideran las siguientes preguntas orientadoras:
 - ¿El título es conciso y da cuenta del contenido esencial del artículo?
 - ¿El resumen del artículo comunica de manera clara el contenido del artículo, dando cuenta de cada uno de los apartes (planteamiento del problema, objetivo, metodología, resultados y discusión y conclusiones)?
 - ¿La introducción plantea de forma coherente el contenido del artículo?

- ¿El artículo cumple con el rigor metodológico tanto en su estructura como en la pertinencia del método utilizado?
- ¿Los resultados, discusiones y conclusiones son coherentes?
- ¿El trabajo es una contribución al campo específico que analiza?
- Valoración técnica y redacción: se tienen en cuenta los siguientes criterios:
 - ¿Considera que el estilo de escritura cumple con los criterios de rigurosidad científica?
 - ¿El lenguaje utilizado es claro, conciso y facilita la lectura?
 - ¿La bibliografía utilizada es adecuada?
- Otras observaciones y comentarios para el autor: ¿considera que existe algún aspecto de tipo ético o de respeto por la propiedad intelectual que entren en conflicto en el artículo?
- Otras observaciones y comentarios para el autor: en este apartado, el par evaluador consigna las observaciones, sugerencias y modificaciones que debe tener en cuenta el autor para que la propuesta pueda ser publicada.
- Concepto final: en este campo, el par dictamina si se publica o no el artículo, o en su defecto establece las modificaciones a realizar para que este pueda darse a conocer (Revista Senderos Pedagógicos, 2020).

En caso de que el artículo sea aceptado, condicionado a la realización de modificaciones y ajustes, el Editor consulta al autor la voluntad de continuar con el proceso editorial. En caso de obtener una respuesta negativa por parte del autor, el artículo se entiende rechazado. De resultar positiva la respuesta del autor, se concede un nuevo término para realizar los ajustes y modificaciones, y devolver la nueva versión del escrito a el Editor de la revista. En caso de no estar de acuerdo con algunas de las recomendaciones puede argumentarlo por medio de una carta al Editor. Una vez revisadas las modificaciones se informa el resultado al autor. La decisión final de publicar o rechazar los trabajos depende directamente del Comité editorial (Revista Senderos Pedagógicos, 2020).

Según las nuevas versiones entregadas por los autores, se realizaron lecturas comparadas de los artículos que fueron revisadas por el par evaluador de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos en la “Rejilla previa de evaluación previa” y la “Guía de evaluación – Artículo resultado de investigación”; además de los comentarios sobre la escritura del texto, tanto de forma como de contenido. En estas verificaciones, se realizó un contraste detallado y minucioso de acuerdo a las sugerencias establecidas por el par y las correcciones ejecutadas por el autor. En ese sentido, se procedió a indicar si en realidad se llevaron a cabo las recomendaciones o, por el contrario, el artículo no cumplía con lo establecido por la revista para ser publicado.

Con base en lo anterior, una vez comprobado que en efecto el autor cumplió con las recomendaciones del par evaluador, se procedió a realizar los ajustes, y así el Editor y el Comité editorial se encargaban de tomar las decisiones finales de publicación.

Ahora bien, para la presentación de los aportes a esta reflexión se tuvieron en cuenta los errores más frecuentes de los artículos revisados en relación con la coherencia, cohesión y el uso adecuado de normas APA. Además, el contenido de esta reflexión está soportado en argumentos de autoridad de expertos en el tema, que contribuyen a mejorar la escritura académica para las personas interesadas en postular un artículo para la Resep.

Importancia de publicar y escribir artículos académicos

Uno de los propósitos de la investigación científica es publicar; por consiguiente, difundir artículos académicos e investigativos en revistas indexadas es de gran importancia para quienes profesan y se inician en la investigación. A esto se suma que uno de los objetivos de las labores científicas es promover el acceso a la investigación, posibilitando la circulación de conocimiento:

Los hombres y mujeres de ciencia cuando comienzan como estudiantes graduados, no son juzgados principalmente por su habilidad en los trabajos de laboratorio, ni por su conocimiento innato de temas científicos, ni, desde luego, por su ingenio o encanto personal; se los juzga y se les conoce por sus publicaciones (Day, 2005, p. 9).

Esto indica que, publicar textos académicos le proporciona al autor un reconocimiento en el mundo editorial y, por supuesto, en el campo universitario. Por lo tanto, publicar artículos establece resultados disciplinares favorables para la sociedad. Túñez *et al.* (2014), destaca “[...] el incentivo al trabajo conjunto entre autores y revistas para alcanzar la visibilidad de los artículos en distintos medios de divulgación” (p. 6). En este sentido, algunas de las causas más reiteradas para difundir las investigaciones son:

- Estimulaciones desde la comunidad académica.
- Proyección de metas investigativas a nivel profesional.
- Desde una postura institucional, la elaboración de artículos ayuda a la obtención de registros calificados y acreditaciones de calidad.

- De acuerdo a la cantidad y calidad de artículos publicados en revistas indexadas, favorece al autor en cuanto a la asignación de becas y recursos para próximas investigaciones.
- Las investigaciones entran a formar parte de comunidades científicas.
- Desde el campo laboral, se generan más oportunidades desde el medio editorial.

Dicho lo anterior, es necesario tener en cuenta que para llevar a cabo un proceso de publicación es muy importante “dar a conocer lo que se ha descubierto o comprendido (previa evaluación), con el fin de propiciar el diálogo entre el conocimiento y la sociedad” (Sánchez, 2011, p. 13). Situación que demanda un uso adecuado de la escritura, puesto que una de las características propias de la redacción es la claridad que se le proyecta al lector en lo que se quiere comunicar.

Según Day (2005), “[...] un artículo científico publicado resulta inútil si no es recibido y entendido por el público al que se destina” (p. 17). De ahí radica la importancia de escribir adecuadamente un texto académico e investigativo, puesto que se le está entregando a la comunidad científica y académica el resultado coherente de una investigación que puede ser referente de estudio para próximos investigadores; lo que significa que, si no hay un lenguaje sencillo, el lector no logrará conectarse con lo que se quiso establecer en el texto:

Sencillamente, la ciencia es demasiado importante para ser comunicada de cualquier otra forma que no sea con palabras de significado indudable. Ese significado indudable y claro debe serlo no solo para colegas del autor, sino también para los estudiantes que acaban de iniciar su carrera, para los científicos de otras disciplinas y, especialmente, para los lectores cuya lengua nativa no es la misma del autor (p. 18).

Si bien, el resultado final de una investigación equivale a la publicación, no se debe dejar a un lado todo lo que se requiere para publicar un artículo. Un autor puede tardar meses e incluso años en la recolección de datos; este arduo trabajo puede correr el riesgo de no lograr el objetivo de comunicación si el productor no es claro y específico con el lenguaje que desea transmitir. Parafraseando a Day (2005), en la redacción científica el lenguaje debe ser lo más claro y sencillo posible, así se difunde el sentido con el menor número posible de palabras. El estilo debe ser el más apropiado para cumplir esa labor; de esa manera, se logra establecer un vínculo comunicativo con el receptor.

Errores frecuentes en artículos postulantes

Durante la ejecución de la práctica se revisaron nueve (9) propuestas, desde la modalidad de artículos resultados de investigación, de reflexión y reporte de caso. Es muy usual que en el proceso de escritura intervengan dificultades lingüísticas, lo que ocasiona que el nivel intencional de comunicación no sea el esperado; como consecuencia de ello, se devuelve el artículo por parte del Editor y el Comité editorial de la revista. En palabras de Day (2005), “[...] si no se tiene un propósito claro, puede ocurrir que se escriba en seis direcciones distintas al mismo tiempo” (p. 32). En efecto, algunos de los errores encontrados en la redacción, coherencia, ortografía y el uso incorrecto en la citación, contribuyen que desde una primera lectura se generen confusiones que, sin lugar a dudas acarrea una devolución al autor por causa de no tener claridad en el propósito o en la intencionalidad del texto.

La corrección de estilo juega un papel muy importante dentro del proceso editorial, puesto que garantiza la calidad del contenido que se va a publicar. Este ejercicio de revisión es llevado a cabo por un corrector profesional, quien determina desde una lectura detallada imprecisiones de vocabulario y evita algunas muletillas en la expresión del escritor. Parafraseando a la agencia literaria Letras Propias (s.f.), un texto bien terminado y liberado de errores evidentes habla mucho de quien lo escribe; no solo se evidencia el esfuerzo del autor, sino el respeto y el valor que el lector aprecia del mismo.

En consonancia, la corrección de estilo consta de dos vertientes. La primera tiene que ver con la estructura o forma (ortografía y sintaxis); y la segunda, desde el contenido o fondo (semántica, retórica y estilística). Dentro de las funciones realizadas como Asistente editorial de Resep, los errores observados en las propuestas investigativas están relacionados con la forma.

Zavala (2012) manifiesta que la expresión “corrección de estilo” no es exacta, pues el término ha sido más usado por la falta de hallar un modismo más adecuado, ya que la palabra estilo se refiere a algo más personal que nadie puede corregir. Más allá de este planteamiento, el corrector de estilo se encarga de perfeccionar escritos originales para que estos puedan publicarse. Llegados a este punto, la función de un corrector de estilo se encuentra relacionada con la inspección ortográfica desde el uso correcto de los signos de puntuación, coherencia, cohesión y la adecuada escritura de la lengua.

De acuerdo a lo anterior fue muy usual encontrar errores ortográficos en la revisión de los artículos de la décimo primera edición, entre los más frecuentes están: uso incorrecto de la coma, generalmente separando el sujeto del verbo. Según la Real Academia Española de la Lengua (RAE) (s. f.): “Es incorrecto escribir coma entre el sujeto y el verbo de una oración, incluso cuando el sujeto

está compuesto de varios elementos separados por comas”. Si bien, el uso de la coma también tiene que ver con el gusto o la intención comunicativa de la persona que escribe, hay algunas excepciones que obligan su ubicación para la comprensión del lector y, de esa manera, evitar confusiones en el mensaje que se quiere transmitir.

A esto se suma la coherencia, cohesión, repetición de los mismos conectores textuales (así mismo, en ese sentido, por lo cual, por las cuales, en el cual, sin embargo), y la falta de uso de sinónimos en palabras como: religioso, aprendizaje, etapa, comportamiento; siendo estas algunas de las fallas más observadas en la revisión de los textos presentados a la revista. Si un texto no es coherente, significa que no hay claridad para el lector; para ello, se hace necesario establecer un buen uso de sinónimos y conectores que ayuden a enriquecer la escritura desde la estructura propia de los párrafos, como del contenido en general. Lara (2011) acuña que “[...] la disciplina que enseña a ordenar en forma lógica estas oraciones es la gramática. Así mismo, existe otra rama que ayuda a comunicar mejor las cosas: la ortografía. Gracias a ella, se puede utilizar bien el lenguaje” (p. 132). El correcto uso sintáctico, morfológico y semántico en la construcción de un texto permite que el lector pueda hallar el significado global de este.

En términos de estructura, algunos de los artículos de la décimo primera edición presentaron anomalías con la escritura del resumen, metodología, conclusiones, citación, referencias y bibliografía. En tanto que era muy frecuente encontrar incoherencias en el contenido de los textos. A continuación, se dará a conocer en detalle cada una de las inconsistencias mencionadas anteriormente.

Resumen

En relación al resumen, si bien, en este se debe dar a conocer de una manera breve el contenido de la investigación y hacia dónde se quiere llegar con la misma, fue muy usual encontrar resúmenes que no eran coherentes con el contenido. Por su parte, Sánchez (2011) manifiesta lo siguiente:

Un resumen bien elaborado es el párrafo más importante del artículo, y la primera información que evaluarán los editores y los árbitros. Permite que los lectores reconozcan con rapidez el contenido. El resumen, es una presentación abreviada y precisa del contenido de un documento, en el cual se debe evitar incluir interpretación o crítica (p. 154).

Es por esto que, al momento de diseñar el resumen, es muy importante seleccionar la información más relevante y omitir aquella de poca trascendencia en el texto. Parafraseando a Day (2005), el resumen debe dar claridad de los objetivos, nombrar los métodos empleados, mostrar los resultados y por supuesto enunciar las conclusiones más importantes.

Metodología

En cuanto a la metodología, se encontraron algunas inconsistencias relacionadas con el lugar, tiempo, la manera en cómo se llevó a cabo la investigación y los materiales utilizados. Este apartado es muy importante en el contenido del artículo debido a que describe detalladamente cómo se realizó el estudio de la investigación. Es decir, características de los participantes que constituyen la muestra, especificar el contexto y el medio en el que se lleva a cabo la investigación, los métodos de recolección de datos (entrevistas, *test*, talleres grupales, etcétera) y las técnicas de análisis empleadas. “El objetivo de la metodología es brindar la información necesaria para que el lector juzgue la validez y confiabilidad de los resultados” (Centro de Escritura Javeriano, 2020).

Conclusiones

Desde las conclusiones se interpretó que en algunos casos no tenían concordancia con los objetivos establecidos; además, fue muy frecuente encontrar citas en el desarrollo de las mismas. Las citas son fundamentales, puesto que le aportan solidez al contenido del trabajo; sin embargo, se recomienda no utilizarlas en las conclusiones, debido a que, en este momento del texto, el autor presenta una perspectiva crítica de la investigación; es decir, si se cumplieron o no los objetivos, comparaciones con los resultados de otros trabajos, además de recomendaciones para nuevas investigaciones.

Las conclusiones deben ser breves y deben precisar las aportaciones al conocimiento apoyadas en los resultados del propio trabajo, no de investigaciones ajenas. Además, no se basan en apreciaciones subjetivas, no se enumeran y no llevan abreviaturas, sino términos completos. Es necesario comprender que debe haber coherencia entre estas y la información descrita en el resumen.

Citas

Al mismo tiempo, en todas las propuestas se hallaron errores en el momento de citar a un autor o autores, entre los más repetitivos fueron:

- Tipo y tamaño de letra en citas de más de 40 palabras.
- Falta de paginación en citas cortas textuales.
- Confusión con el parafraseo y cita textual.
- Ausencia del año.
- Citas no coherentes con el contenido del trabajo.

El Centro de Escritura Javeriano (2020) afirma que “[...] las citas corresponden a las ideas que se retoman de otras fuentes de información de un texto, con una correcta atribución de los créditos de autoría” (p. 12). El estilo establecido por APA determina que en el momento de citar se debe considerar el tipo de cita que se quiere resaltar; es decir, cita textual (corta, larga), en la que se plasma la información tal cual como la designan los autores, y cita parafraseada, tipo de mención que explica lo que quiere decir el autor con palabras propias sin perder la esencia original.

Referencias y bibliografías

En relación a las referencias y bibliografías, generalmente las postulaciones no cumplen con la estructura solicitada por las normas APA. De acuerdo con el Centro de Escritura Javeriano (2020):

Las referencias son un listado con la información completa de las fuentes citadas en el texto. Son necesarias para la atribución correcta de los créditos de autoría y la localización y confirmación de la información en el caso de que un lector quiera acudir a las fuentes que sustentaron un trabajo (p. 22).

Esto quiere decir que todas las citas utilizadas en el texto deben estar referenciadas y todas las fuentes referenciadas deben ser nombradas en el mismo. También es muy importante tener en cuenta que este listado debe ubicarse en una hoja aparte una vez finalizado el escrito; además, el título debe ir centrado y en negrita, los autores se ubican en orden alfabético, se utiliza sangría francesa de 1,27 cm en la segunda línea y un interlineado de 2,0.

Entre los errores más apreciados en los textos se encuentran:

- Tamaño de letra.
- Título sin cursiva.
- Ausencia de la sangría francesa en la segunda línea.
- Ausencia del espaciado doble.
- Citas no referenciadas.

Tener en cuenta este tipo de fallas sintácticas y gramaticales a la hora de enfrentarse con la escritura académica favorecerá en gran medida la publicación de un artículo; además, los niveles lingüísticos alcanzados permitirán un reconocimiento de indexación en la editorial postulante.

Conclusiones y recomendaciones

Escribir no es una tarea fácil y más aún cuando se requiere de la comprensión del lector para lo que se quiere comunicar. La escritura académica ha permitido que muchas personas den a conocer sus investigaciones y que, a partir de estas, desde la academia se fortalezcan los procesos de aprendizajes y de escritura para aquellos que quieren incursionar en ese medio. Para nadie es un secreto que llegar a ser reconocido desde el ámbito editorial es un trabajo arduo y de dedicación; no solo desde lo actitudinal, sino desde las habilidades lingüísticas que le facilitan el camino al interesado en publicar, puesto que para ello es necesario pulirse en este campo para lograr las metas propuestas.

Para publicar un artículo en una revista se requiere de un proceso detallado de verificación, tanto de forma como de contenido, de ahí la importancia de tener en cuenta los parámetros establecidos por la revista para evitar contratiempos y devoluciones en la etapa inicial del proceso. Desde esa perspectiva y de acuerdo a los errores más frecuentes hallados en las revisiones de los artículos con intereses de publicación, se sugiere que una vez se inicie con la escritura de este tipo de textos, el autor debe tener a la mano una lista de conectores lógicos que le permitan unir las ideas de una manera clara y coherente; así, el texto empieza a tener un estilo adecuado y un lenguaje atractivo para futuros lectores. A esto se suma tener como referentes diccionarios de la RAE, tales como: americanismos, palabras comunes de la lengua castellana, panhispánico de dudas, entre otros, que le ayudarán a mejorar la redacción y cohesión en el escrito.

Tener en cuenta este tipo de estrategias facilitarán el proceso de edición; así el interesado también se evitará devoluciones y ahorrará tiempo en modificaciones que posiblemente pueden ser un detonante para desistir de la

publicación. Si bien no es un camino fácil de recorrer, publicar trae consigo una serie de reconocimientos tanto del mundo editorial, como del académico.

En definitiva, si dentro de las aspiraciones académicas se encuentran publicar un artículo, no hay que olvidar lo dicho en este artículo de reflexión no derivado de investigación. Seguramente muchas personas consideran que publicar es solo para los expertos; sin embargo, es importante tener en cuenta que este camino puede ser transitado por todos aquellos que deseen iniciarse en el camino de la investigación; la diferencia está en que se requiere disciplina, compromiso, práctica y fortalecer permanente las habilidades lingüísticas.

Referencias

- American Psychological Association (APA). <https://www.apa.org/>
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%AO>.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Organización Panamericana de la Salud. http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/actualizacion_sep_2013/capacitacion_docente/produccion_textual/trabajos_cientificos.pdf.
- Lara, M. (2011). *Fundamentos de investigación un enfoque por competencias*. Alfaomega.
- Letras propias. (s.f.). *Corrección de textos*. <http://letraspropias.com/correccion-ortotipografica-y-de-estilo/>.
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://www.rae.es/dpd/respecto>.
- Revista Senderos Pedagógicos. (2020). Orientaciones para los autores. *Revista Senderos Pedagógicos* | ISSN: 2145-8243 | E-ISSN: 2590-8456. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/about/submissions>.
- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Túñez, M., Valerezo, K., Marín, I. (2014). *Impacto de la investigación y de los investigadores en comunicación en Latinoamérica: el índice h de las revistas científicas*. Palabra Clave. Universidad de la Sabana. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/120816-vfpolitica_publindex_2.0_og_ao_miv.pdf.
- Zavala, R. (2012). *El libro y sus orillas: tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*. Fondo de Cultura Económica.



La herencia inmaterial del narcotráfico. A propósito de *Era más grande el muerto* de Luis Miguel Rivas¹

The immaterial heritage of drug trafficking. About *Era más grande el muerto* of Luis Miguel Rivas

Autor:

Hermes Osorio Cossio²

<https://orcid.org/0000-0003-0657-1106>

Recibido: 17/09/2021

Aprobado: 30/10/2021

Resumen:

En este artículo se efectúa un recorrido por las marcas que ha dejado el narcotráfico en la sociedad a partir del análisis y comentario de *Era más grande el muerto* (2017) de Luis Miguel Rivas. El escenario de la narración está ubicado en Villalinda, una recreación de la Medellín de los años ochenta y noventa del siglo pasado. La novela refleja con crudeza y humor los ideales, principios y aspiraciones que marcaron el derrotero de la sociedad en las últimas décadas, no solo en Antioquia o Colombia, sino en muchos países de la región. La frontera entre lo legal y lo ilegal, entre lo correcto y lo que no, cada vez aparece más difusa, los narcos pasan de las listas de la Interpol a las series de Netflix sin apenas diferencia en la valoración social. Esta obra permite por lo menos interrogar y cuestionar el brillo que series televisivas y demás quieren endosarle a estos personajes.

Palabras clave: literatura latinoamericana, análisis literario, problemas sociales, cultura de masas.

¹ Artículo de opinión.

² Doctor en Historia, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Lingüística, Universidad de Antioquia; Psicólogo, Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de Investigación en Historia Social (GIHS); docente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria.
hermes.osorio@tdea.edu.co

Abstract:

This article takes a walk for the marks left by drug trafficking in societies based on analysis and commentary of *Era más grande el muerto* (2017) of Luis Miguel Rivas. The story has place in Villalinda, a recreation of 80's and 90's Medellín from past century. The novel reflects with rawness and humor the ideals, principles and aspirations that marked society in last decades, not only in Antioquia or Colombia but in many Latin-American countries. The border between legal

and illegal, right and wrong, it appears commonly diluted, narcos goes from the Interpol lists to Netflix series with hardly any difference in social valuation. This novel takes us to ask ourselves and question the brightness that the television series and transmedia want to endorse on these characters.

Keywords: Latin American Literature, literary analysis, social problems, mass culture.

En el curso de Didáctica de la lengua castellana del segundo semestre del 2020 de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, implementé la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para hacer un recorrido por la historia de Colombia a través de su literatura. Inicialmente, por subgrupos se abordó cada uno de los periodos de la historia, ubicando los hechos más importantes y rescatando las obras representativas del periodo. Luego, de manera individual, se leyó y expuso una novela contemporánea que abordara alguno de los distintos eventos que marcaron la historia del último siglo en Colombia. Este artículo pretende retratar mi experiencia de lectura con la novela que elegí: *Era más grande el muerto* (2017a) de Luis Miguel Rivas³.

Uno de los temas más recurrentes en las obras literarias, desde la Conquista, pasando por la Colonia y la Independencia, hasta nuestros días, es la recreación de la violencia en sus múltiples manifestaciones. Unas formas de violencia son más visibles y estruendosas: el desplazamiento forzado, las masacres, la violación o la corrupción política; otras son tenues y soterradas, y en esta medida más incrustadas en nuestra concepción del mundo: la mercantilización del cuerpo, el afán del dinero fácil, los estereotipos de belleza que imponen y determinan conductas.

Muchas de las representaciones sociales de los colombianos están cifradas en una naturalización de la violencia, tanto que no perciben sus efectos, por más que por todos lados proliferen canciones, novelas, películas y series que ubican

3 Luis Miguel Rivas (Cartago, 1969). Escritor, libretista y realizador audiovisual colombiano. Ha colaborado con las revistas *El Malpensante* y *SoHo*; los diarios *El Colombiano*, *El Espectador* y *Universo Centro*. Ha publicado: *Los amigos míos se viven muriendo* (2007), *Tareas no hechas* (2014), *¿Nos vamos a ir como estamos pasando de bueno?* (2015), *Era más grande el muerto* (2017). En 2011 fue seleccionado por la Feria Internacional del Libro de Guadalajara como uno de “Los 25 secretos mejor guardados de América Latina”.

a los *narcos*, y a su santo patrón, Pablo Escobar⁴, como objetos de admiración a través del temor, el cual soporta las políticas de seguridad (Rodríguez-Blanco y Mastrogiovani, 2018, p. 96). Es un discurso paralelo en el que por un lado está el Estado, con sus leyes e instituciones, y por el otro están quienes realmente ejercen el poder; es decir, quienes gobiernan las aspiraciones y deseos de la población. Esas manifestaciones sutiles de la violencia, ese proceso mediante el cual el narcotráfico fue permeando las prácticas cotidianas es retratado con ingenio y agudeza por Luis Miguel Rivas en su primera novela.

“Era más grande el muerto” solía escucharse cuando alguien llevaba una prenda que le quedaba holgada, cuando de lejos se notaba que no le pertenecía. Al lado de este dicho había otra expresión que le hacía pareja, “el que con lo ajeno se viste, en la calle lo desvisten”. Ambos fraseologismos, o frases hechas, que conservan y expresan la sabiduría popular de las gentes y garantizan el entendimiento (Zuluaga, 1997, p. 631), enmarcan la narración. En efecto, *Era más grande el muerto* (2017a) es una novela popular, en el sentido que rescata el habla del pueblo; sin pretensiones ni complejos de inferioridad, escrita por un sinvergüenza; es decir, por alguien que no teme mostrarse quizá peor de lo que es. Lo que más resalta de la prosa es la inocencia y desparpajo con la que un narrador omnisciente y el personaje principal van contando una serie de hechos cotidianos y nimios en medio de un mundo social que se resquebraja a punta de balas y bombazos; eso sí, a ritmo de tangos, baladas, vallenatos, boleros y “música americana”.

La historia comienza con la descripción de los zapatos de Chepe: “Los zapatos más caros y más pinchados y que dieran más estatus que usted pudiera imaginarse en la Villalinda de esa época” (Rivas, 2017a, p. 9). Estos zapatos fueron a parar a los pies de Yovani, quien los compró en la morgue cuando ya Chepe no los iba a necesitar nunca más, y fue el motivo por el cual se conoció con Manuel, narrador y personaje principal de la historia. Este par de impávidos jóvenes, desesperados por conseguir plata “pa’la mecha”, viven una serie de peripecias y aventuras por andar vestidos con la ropa de un muerto que la organización mafiosa de la ciudad tuvo que matar en varias ocasiones; en esa ciudad se mata hasta a los cadáveres.

Estos zapatos de Chepe, que daban el mayor estatus que se pudiera imaginar, cierran también la narración. Manuel pretende conservarlos luego de que su amigo más cercano muriera por el estallido de una bomba: “Pasé los dedos por los taches de la suela y al llegar al talón halé. Descalcé a Yovani. Iba a meter los zapatos a la mochila cuando sentí a los policías encima y los dejé caer al suelo”. Manuel suelta los zapatos, acepta perder lo que daba más brillo en esa ciudad,

4 Pablo Emilio Escobar Gaviria (Rionegro, 1949 – Medellín, 1993). Fue un narcotraficante, terrorista y político colombiano, fundador y máximo líder del Cartel de Medellín.

la apariencia de una vida opulenta y llena de fantasías realizadas, y continúa su camino. La respuesta que le da a quien se acerca a pedirle dinero, describe su estado: “—No hay nada hermano” (Rivas, 2017a, p. 397).

La prosa es ágil y directa, sin digresiones, ni eufemismos. Presenta una variación ortográfica que remite a la invención de José Saramago⁵, quien utilizaba en sus relatos las mayúsculas después de coma para marcar o indicar la entrada de otra voz. Empero, el caso de Rivas es aún más radical, pues utiliza la mayúscula, con este mismo fin, pero sin estar antecedida de ningún signo de puntuación:

Acabé de desayunar y llevé el plato a la cocina con mi mamá detrás y lavé la loza oyendo el chorro cayendo en la vajilla mezclado con la voz chillona Es que no sirven es pa'taco ninguno de los dos, creen que la plata cae del cielo, no valoran todo el sacrificio que uno hace, y puse a secar la loza en la canastica de plástico rojo, y fui a lavarme los dientes [...] (Rivas, 2017a, p. 162).

La cantaleta de la madre es un ingrediente esencial en la dieta de Manuel, hasta la arepa le sabe a cantaleta. Si bien Manuel es quien cuenta la historia que se va desarrollando en un presente continuo, hay otro personaje sobre el que gravita la narración, uno que encarna el “patrón” del mal.

Claramente es una ficción, la obra no se inscribe en lo que se denomina novela histórica, o la novela-ensayo al estilo de Enrique Vila Matas⁶, o la novela-crónica como le gusta jugar a Javier Cercas⁷.

La historia transcurre en Villalinda, una recreación de la Medellín de los años ochenta y noventa del siglo pasado. Años aciagos de la guerra de los carteles de la droga y contra estos, época que podría definirse como la “era de Pablo Escobar”, ahora más promocionada que nunca en novelas, películas y series⁸ repletas de los lugares comunes que propagan la leyenda por todo el mundo. Contrario al manual de cómo triunfar con esas historias sin mucho esfuerzo, Rivas ofrece

5 José de Sousa Saramago (Azinhaga, 1922 – Tías, 2010). Fue un dramaturgo, novelista, poeta y periodista portugués. Premio Nobel de Literatura en 1998. Entre sus obras más relevantes se encuentran: *El Evangelio según Jesucristo* (1991), *Ensayo sobre la ceguera* (1995), *Las intermitencias de la muerte* (2005).

6 Enrique Vila-Matas (Barcelona, 1948). Ensayista y novelista español. Entre sus novelas más importantes están: *Historia abreviada de la literatura portátil* (1985), *Bartleby y compañía* (2000), *París no se acaba nunca* (2003).

7 Javier Cercas (Cáceres, 1962). Escritor, docente y periodista español. Entre sus obras más notables destacan: *Soldados de Salamina* (2001), *La velocidad de la luz* (2005), *Anatomía de un instante* (2009).

8 Entre las novelas más relevantes sobre Pablo Escobar se encuentran: *Amando a Pablo, odiando a Escobar* (2007) de Virginia Vallejo, *Noticia de un secuestro* (1996) de Gabriel García Márquez, *La parábola de Pablo* (2001) de Alonso Salazar, *Matar a Pablo Escobar* (2001) de Mark Bowden, *Pablo Escobar, mi padre* (2014) de Juan Pablo Escobar. Películas tales como: *Get Shorty* (1995), *Pablo Escobar: King of Cocaine* (1998), *Ciudadano Escobar* (2004), *Blow* (2001), *Escobar: Paradise Lost* (2014), *American Made* (2017), *Loving Pablo* (2017). Series de Netflix: *Pablo Escobar: el patrón del mal* (2012), *Narcos* (2015), *Sobreviviendo a Escobar, Alias JJ* (2017) (serie basada en el libro *Sobreviviendo a Escobar* (2015) de Jhon Jairo Velázquez), *Señores de la droga* (2018), *Entre auténticos narcos* (2018).

otra mirada a este fenómeno, acerca al lector a la consolidación del narcotráfico desde su propagación e implementación en las prácticas cotidianas. El escritor vallecaucano logra captar esa transición en las transformaciones urbanas con una sutileza llena de ingenio e ironía:

Uno podía ir por la calle y decir, Los de aquella casa de ventanales polarizados y balcones de mármol coronaron, Aquellos vecinos que tienen un solo garaje y echaron plancha apenas están comenzando, A los de esa casa que se quedó con el cuarto piso a la mitad y el hueco de la piscina sin terminar se les cayó el viaje, Estos del antejardín con enanos de colores y el jacuzzi en el balcón están trabajando con los más duros, El de la esquina que mantiene el mismo moridero de toda la vida no está en la pomada. Y así (Rivas, 2017a, p. 326).

El pegamento, la razón por la que se mantienen gran parte de los conflictos es la riqueza antes que la pobreza. Si bien Rivas quería contar la historia desde la perspectiva de Manuel, un chichipato en sus términos (Rivas, 2017b), un joven del común, sin plata, ni trabajo, ajeno al sicariato y al narcotráfico, al retratar a Don Efrén, uno de los “dones” y manda-callar de Villalinda, muestra que los que tienen mucho dinero igual se comportan como chichipatos. La narración muestra que, a los ricos, incluso más que a los pobres, les preocupa aparentar antes que ser. Así, Don Efrén quiere rodearse de arte y cultura, no como un fin en sí mismo, sino como un ardid o estrategia para alcanzar un propósito ordinario.

Don Efrén contrata a un asesor para que le diera clases de decencia, buenos modales y cultura. La misión del asesor es mejorar su imagen ante el público de la ciudad, pero principalmente ante los ojos de Lorenita, única mujer que se había atrevido a despreciarlo, y por bruto. Don Efrén solo pretendía que esta lo quisiese, así tuviera que incursionar en eso de la cultura para conseguirlo: “Vea, mijo, hágame el favor de ir a la librería y me trae tres volquetadas de libros de los más bonitos, y que cuando Salsa arrancó lo volvió a llamar, No, vea, mejor tráigame también feos, mezcladitos, que haya pa’todos los gustos” (Rivas, 2017a, p. 114). Pero no basta con esas excentricidades para que el patrón estuviera seguro de que el plan para conquistar a Lorenita funcionara, ya que el asesor le había dicho que no era solo cuestión de cantidad, sino de calidad, así que le encarga que le consiga el libro más caro del mundo:

- Y cuál es la güevonada que tiene pues esto pa’valer tanto –dijo al fin el patrón.
- Es por lo antiguo. Y por lo que está escrito, por lo que dice ahí –le contestó el asesor.

- Y cómo va a saberse lo que dice ahí si no se entiende.
- Es que está en inglés antiguo.
- Pues claro que debe ser inglés porque no se entiende. Yo tampoco soy tan bruto pa'no darme cuenta. ¿Pero qué dice ahí?
- Son los salmos de la Biblia.
- ¿Cómo así? ¿O sea que dice lo mismo que dice en la biblia que tengo en el nochero?
- Pues... sí señor.
- ¿Pagué cinco millones de dólares por un libro que ya tengo? ¡No me crea tan pendejo! (Rivas, 2017a, p. 114).

Pronto Don Efrén se impacienta con tanta cultura, deja el traje nuevo del emperador y se muestra tal como era: “Vea, mijo, no perdamos más tiempo. Yo no sirvo pa'esto. Le voy a ser sincero, para lo único que necesito la cultura es pa'levantarme una chimba que me tiene enyerbado y le gustan esas cosas” (Rivas, 2017a, p. 262). El duro de la ciudad, a quien la mitad de la ciudad teme y la otra lo admira, ese que se conquistó el corazón de los jóvenes, es tan solo un “vivo” que vive con la muerte encima y la riega por todos lados.

Si Colombia es un país de chichipatos, lo es no solo por los pobres que le venden el alma al diablo, creyendo que así realizarán sus sueños de ascenso económico, lo es principalmente porque muchos ricos (nuevos y viejos) saben que les basta con aparentar ser honestos para apropiarse de los recursos públicos; que amasan y amansan sus fortunas a costa de saquear las arcas de un Estado que los ampara y desvía la mirada para iluminar la delincuencia común y la inseguridad. Esta es la herencia inmaterial que nos dejó el narcotráfico, la cual han entendido muy bien los “nuevos narcos”, quienes ya no se van lanza en ristre contra el gobierno, sino que asisten como invitados de honor a la posesión presidencial.

Recrear el pasado reciente, como lo hizo Rivas en *Era más grande el muerto* (2017a), permite acercar al lector a la comprensión de la realidad nacional, sin patetismos ni melodramas. El humor es un poderoso antídoto para no sucumbir ante la desesperanza, ni caer en amarillismos taquilleros. Es importante conocer la historia, no como suele decirse, para no repetirla, sino precisamente para darnos cuenta de su repetición. El narcotráfico es hoy lo que es, una marca distintiva de los colombianos en el exterior, no porque existan otros Pablos, sino porque la sociedad en general, quizá sin ser consciente de ello, incorporó esos valores y principios: admiración por el vivo, desprecio por el bobo; justificar cualquier medio mientras dé dinero; preferir al “emprendedor” antes que al rigor en la formación o creer que sin tetas grandes no hay redención.

Más allá de esto, la lectura de esta novela y las discusiones que se tejieron durante el curso de Didáctica de la lengua castellana hicieron palpable la función

de la educación: contrarrestar con el amor a los libros y al saber, la pasión por la ignorancia. En tiempos en que vivir es una guerra de ratas por ascender en la pirámide del éxito, la educación, el amor por el saber, es lo único que nos puede librar por momentos del “sálvese quien pueda”. El amor, como la amistad, está hecho de esas simples acciones que nos dan felicidad, el rescate de estas simples actividades, tal vez puedan servir de talismán frente a la violencia que nos rodea.

Referencias

- Rivas, L. (2017a). *Era más grande el muerto*. Seix Barral.
- Rivas, L. (2017b). No somos un país de sicarios, somos un país de chichipatos. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/cultura/articulo/luis-miguel-rivas-era-mas-grande-el-muerto/540930/>.
- Rodríguez-Blanco, S., y Mastrogiovanni, F. (2018). Narrativas hegemónicas de la violencia. El crimen organizado y el narcotráfico entre el periodismo y la ficción televisiva. *Anàlisi*, 58, 89-104.
- Zuluaga, A. (1997). Sobre las funciones de los fraseologismos en textos literarios. *Paremia*, 6, 631-640.

Directrices para los autores

Los artículos postulados a la Revista Senderos Pedagógicos (Resep) deben cumplir los siguientes criterios de publicación, los cuales pueden ser consultados también en el *Open Journal System*: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/index>

1. Registro del autor en la plataforma OJS en la siguiente dirección: <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/user/register>
2. Los textos deben ser inéditos y originales, sin publicación previa en otros medios editoriales o de divulgación académica y sin postulación paralela para publicación en otra revista. (Ver formato de carta de originalidad).
3. Con el fin de asegurar la confidencialidad y transparencia en el proceso editorial, los artículos no deben contener el nombre ni otra información que revele la identidad del autor. La información personal se consigna en la ficha de autor. (Ver formato de ficha de autor).
4. Adjuntar como un archivo independiente la declaración de conflicto de intereses. (Ver formato de conflicto de intereses).
5. Anexar la carta de autorización para publicación de artículo. (Ver formato de carta de autorización).
6. El artículo debe estar escrito en tercera persona y tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, tablas, figuras, mapas y referencias.
7. El manuscrito debe presentarse en formato *Word* para Windows, letra Times New Roman 12 puntos, tamaño carta, espaciado anterior y posterior cero (0) puntos, interlineado doble, márgenes de 2,54 cm, escritos a una sola columna, alineación a la izquierda, sin justificar. Si el texto incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la edición; además, no deben superar las cinco (5) tablas y figuras en total.
8. La estructura que debe seguir un artículo de investigación es la siguiente: introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones.

9. El título no debe exceder las diez (10) palabras y quince (15) con subtítulo. El resumen debe ser máximo de 150 palabras; se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas. Las palabras clave deben ser entre tres (3) y cinco (5) y deben ser tomadas del Tesauro de la UNESCO: <http://databases.unesco.org/thessp>. El título, resumen y palabras clave deben traducirse al idioma inglés.
10. Las citas y referencias deben seguir las normas de la American Psychological Association (APA) en su séptima edición, las cuales pueden ser consultadas en la siguiente dirección: <https://apastyle.apa.org/>. Las referencias se ubican al final del documento, en orden alfabético y solo se colocan las citadas en el artículo. Se pide al autor que evite una excesiva autocitación y cualquier tipo de dato en el cuerpo del texto que ofrezca pistas sobre su identidad o la del grupo autorial.
11. Al emplear una sigla o una abreviatura, primero se registra su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis el término que será utilizado en el resto del documento.
12. Si se resalta en el texto alguna palabra y se emplea algún anglicismo, se recomienda que sea en letra cursiva. Sin embargo, en el primer caso, no se debe abusar de ésta.
13. Los números al interior del texto van en prosa, seguidos del número arábigo entre paréntesis. Ejemplo: se entrevistaron a tres (3) personas.
14. Los pies de página se utilizan para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto; deben ser cortos y en ningún caso deben utilizarse para citar autores. Se transcriben en Times New Roman de 10 puntos.

Envío del artículo

Los artículos y sus respectivos anexos deben enviarse a la dirección electrónica: senderos@tdea.edu.co, una vez el autor se haya registrado en la plataforma OJS de la Revista, indicando los siguientes aspectos:

La sección de la Revista a la que se postula el manuscrito.

- El autor de correspondencia.
- El orden en el que aparecerán los autores en la publicación (aplica para artículos colectivos).

Al postular el artículo deben anexarse, en archivos apartes, los siguientes documentos: carta de originalidad, ficha de autor, declaración de conflicto de intereses y carta de autorización para publicación de artículo.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no compromete a Resep y al Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.



Revista
Senderos
Pedagógicos

Tipografía: Freight Text Pro - Arial Rounded Mt
Materiales: Propalcote 300 gr y Bond 75 gr

Se imprimieron 200 ejemplares en los talleres
de Divegráficas S.A.S
Cra. 50 No. 35-62 Medellín, Antioquia
Teléfono: (+57 604) 322 50 96
En el mes de diciembre 2021

Sello Editorial Tecnológico de Antioquia
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Grupo de Investigación Senderos
Calle 78B No. 72-220. Medellín - Colombia, Suramérica.
www.tdea.edu.co

2021



Revista Senderos Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

- 1. Aproximaciones al rol de estudiante en un programa de posgrado virtual**
Carlos David Solorio Pérez
- 2. La metáfora: una aliada del aprendizaje**
Deiler Hernando Molina Rodelo
- 3. Aprender historia en la educación básica. Debates sobre el aprendizaje de la historia en México**
Enrique Bautista Rojas
- 4. Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020**
Sandra Milena Robayo Noreña
- 5. Socioafectividad y nociones sobre la problemática ambiental en primera infancia**
Daniela Sánchez Colorado
- 6. Escritura académica: errores frecuentes en artículos postulantes para la Revista Senderos Pedagógicos**
Astrid Efigenia Isaza Jaramillo
- 7. La herencia inmaterial del narcotráfico. A propósito de *Era más grande el muerto* de Luis Miguel Rivas**
Hermes Osorio Cossio