

**Johann Pirela Morillo, Yamely Almarza Franco y
Tomás Fontaines-Ruiz**

Compiladores



Información, educación y sociedad en la perspectiva 2030



CÁTEDRA UNESCO
para la lectura y la escritura



RED INTERNACIONAL
sobre enseñanza
de la investigación

Información, educación y sociedad en la perspectiva 2030

**Johann Pirela Morillo, Yamely Almarza Franco y
Tomás Fontaines-Ruiz**

Compiladores

Información, educación y sociedad en la perspectiva 2030



CÁTEDRA UNESCO
para la lectura y la escritura



RED INTERNACIONAL
sobre enseñanza
de la investigación

Universidad Euroamericana

Panamá, 2022

© Johann Pirela Morillo, Yamely Almarza Franco y Tomás Fontaines-Ruiz, Compiladores.
© Ediciones de la Universidad Euroamericana

Primera Edición: Año 2022
ISBN: 978-980-18-2463-3
Depósito legal: ZU2022000011

Esta obra está avalada y catalogada en la base de datos de la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB)



Coordinación Editorial:
Eduardo Atencio

Diagramación y Montaje:
Ediciones Clío
<https://www.edicionesclio.com/>

Diseño de portada:
Julio César García Delgado

Corrección de textos:
Jenny Ocando Medina

Los trabajos publicados son resultados de investigación y fueron previamente sometidos a dictamen de expertos bajo el método Doble Ciego. Esta obra no puede ser reproducida, íntegra parcialmente, por ningún sistema de recuperación, sea electrónico, mecánico, por fotocopia o por cualquier otro medio sin la autorización expresa de los editores de la misma.

378.007

Información, educación y sociedad en la perspectiva 2030/. Panamá: 2022, 270 p.

ISBN: 978-980-18-2463-3

INFORMACIÓN

EDUCACIÓN

SOCIEDAD

OBJETIVOS DE DESARROLLO SUSTENTABLE

AGENDA 2030

Libro de investigación.

Estamos transitando tiempos complejos, en los que fluyen reclamos, ausencias, emergencias y provocaciones, que nos obligan a reflexionar sobre la conveniencia de nuestras decisiones y sus consecuencias. En este sentido, las agendas de los organismos e instituciones nacionales e internacionales muestran la preocupación global sobre la relación hombre-ambiente y los riesgos que acarrearán para la sostenibilidad de la vida. Parece que los resultados obtenidos muestran una intensificación del daño ambiental y una serie de tareas pendientes para garantizar nuestra calidad de vida. En balance, el hombre sigue siendo el principal agente causal de su propio deterioro, pero también, el accionante de los procesos de mejora continua que progresivamente se van cristalizando.

Ante esta realidad, desde la Universidad Euroamericana nos ubicamos del lado de la solución y por ello, impulsamos un proceso de reflexión sobre la interacción de la información, la educación y la sociedad desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS). Pretendemos participar del diálogo crítico que mira lo educativo como un espacio de negociación de significados en el que se crean sujetos, conciencia, realidades e interacciones para potenciar nuestra sostenibilidad.

Este libro reúne a investigadores internacionales quienes leen las prácticas sociales y educativas de forma sistémica resaltando su participación en la cristalización de los productos esperados en los ODS. Centramos la mirada en los procesos y factores que condicionan el hecho educativo, a fin de avanzar en el incremento

de su calidad, destacando que la misma debe concebirse desde un enfoque inclusivo que enfatiza en la consolidación de la equidad, igualdad, estabilidad social, paz, justicia y solidaridad. También develamos la necesidad de construir nuevos órdenes y realidades discursivas, para alcanzar construcciones socioculturales que favorezcan la construcción de una ciudadanía global coherentes con consciencia ética y sensibilidad social y ambiental. En este marco de reflexión, la información, educación y sociedad, se conjugan como una triada que recobra gran fuerza desde las aspiraciones hacia el acceso universal al conocimiento, siendo ineludible para ello, la formación del docente, la incorporación de nuevas miradas sustentadas en el comportamiento ético, el incremento de la calidad educativa, el desarrollo de procesos eminentemente investigativos, la vinculación con el sector social y ocupacional mediante prácticas profesionales, el fortalecimiento de las bibliotecas como centro de consulta, la promoción de la educación alimentaria y nutricional, entre otros elementos que se construyen a la luz de los autores de la presente obra. Este libro es una oportunidad para sentirnos parte del debate y generadores de mejora.

Dra. Liliana Piñero Landaeta

Rectora Universidad Euroamericana

Contenido

Introducción11

Formación de calidad para un mundo sostenible.....17

Carmen Amalia Camacho Sanabria, Luís Jesús Rincón Ussa

El acompañamiento tutorial desde la educación de calidad35

Amparo Novoa Palacios

Posicionamientos éticos-políticos de maestras y maestros en la escuela rural colombiana50

Carlos Valerio Echavarría Grajales, José Hoover Vanegas García, Lorena González Meléndez, Julián Santiago Bernal Ospina

Referentes teórico-conceptuales para un programa de formación docente sustentado en la educación cívica y formación ciudadana75

Luis Fernando Sierra Escobar

Principios teóricos sobre el aprendizaje móvil (m-learning) del patrimonio cultural99

Yamely Almarza Franco, Johann Pirela Morillo

Agenda 2030, investigación formativa y prácticas profesionales. Un ejercicio de articulación en educación superior121

Johann Pirela Morillo, Yamely Almarza Franco, Vicente González García

La formación del bibliotecario: las bibliotecas y su relación con los ODS138

Estela Morales Campos

La enseñanza de la investigación como aliada de los objetivos 2030...164

Tomás Fontaines-Ruiz, Freddy Millán B, Amelia Sánchez Bracho

Obesidad y sobrepeso: educación alimentaria y nutricional en el entorno escolar como garantía de bienestar sostenible188

Ysabel Noemí Tejeda Díaz

Discurso docente como mediador para la construcción de ambientes propicios a la movilidad socioeconómica ascendente en aulas en paz 208

Dalia Reyes Valdés, Oralia Argüello Hernández

Los archivos y la información archivística en el centro de los ODS235

Ruth Helena Vallejo Sierra

Gestión académica curricular para una educación sostenible y de calidad250

Liliana Piñero Landaeta, Martha Zalime Mostaffá Durán, Eduardo Atencio Bravo

Introducción

La Agenda 2030, denominada también la agenda del planeta, expresa objetivos de desarrollo sostenible que se definen como horizontes de sentido, de reflexión y de práctica para la reconfiguración permanente de las acciones articuladas con la idea de Desarrollo Humano Integral y Sustentable que desde los ámbitos académicos tiene la potencialidad de asumirse como un eje transversal, en torno al cual se definan estrategias de formación e investigación. Se requiere entonces contar no solo con las plataformas institucionales en la educación superior para asumir que tales objetivos constituyen referentes estratégicos, si se quiere hacer patente el aporte diferencial que desde los espacios de educación superior podrían proyectarse y con ello avanzar hacia el logro de los objetivos y metas trazadas en la Agenda.

11

Teniendo como marco de acción los ODS, en este libro se reúnen voces autorizadas, de docentes e investigadores no solo del campo educativo, sino también del ámbito informacional, en las cuales se evidencian apuestas concretas acerca de cómo se podrían alinear diálogos entre educación, información y sociedad, con la mirada puesta en el logro de los principios de la Agenda 2030. De modo que en esta obra se integran capítulos resultados de investigación, alrededor de un proyecto interinstitucional que permitió conformar un escenario de reflexión y socialización de miradas sobre la calidad de la educación, sus apuestas formativas y la red de elementos que permiten asegurarlas como uno de los objetivos del desarrollo sostenible.

Carmen Amalia Camacho y Luis Jesús Rincón, en el capítulo titulado: Formación de calidad para un mundo sostenible, propone la necesidad de considerar las dimensiones multifactoriales y diversidad de condiciones que se requieren retomar la discusión y establecer a cuáles de los factores intervinientes en los procesos educativos se requiere dar mayor atención a fin de lograr avanzar tanto en el incremento de la calidad educativa como en la disminución de las problemáticas mencionadas. El capítulo explora en los aportes concretos de una educación de calidad y sus repercusiones en el desarrollo.

Por su parte, Amparo Novoa Palacios, reflexiona en torno al Acompañamiento tutorial en el marco de la educación de calidad, destacando como punto de partida, algunas aproximaciones etimológicas a las comprensiones del término calidad desde la educación y de la categoría acompañamiento tutorial. Y así llegar a establecer una correlación que posibilita nuevas lecturas del acompañamiento como campo de reflexión interpersonal, escenario de prácticas pedagógicas, que posibilita la transformación de los procesos en cuanto privilegia el desarrollo de la subjetividad y potencia la creatividad.

12

El equipo conformado por los investigadores: Carlos Valerio Echavarría, José Hoover Vanegas García, Lorena González Meléndez y Julián Santiago Bernal Ospina, en su trabajo titulado: Posicionamientos ético-políticos de maestras y maestros en la escuela rural colombiana, enfatizan en los discursos, los saberes y las prácticas pedagógicas que, de acuerdo con las perspectivas de los docentes, están relacionados intrínsecamente con la constitución de sujetos éticos, políticos y pacifistas. Esta investigación se realizó desde un enfoque metodológico mixto, lo cual permitió una triangulación entre el análisis multivariado de las capacidades políticas relacionadas con la construcción de paz y el análisis crítico del discurso de las narrativas de maestras y maestros sobre los vínculos entre pedagogía y paz. Luis Fernando Sierra Escobar presenta los Referentes teórico-conceptuales para un programa de

formación docente sustentado en la educación cívica y formación ciudadana, colocando en acento en la precisión de los principios teóricos relacionados con las competencias informacionales y la construcción de ciudadanías que se pueden incorporar en la propuesta sobre formación de docentes de archivística a nivel posgradual, reconociendo que la formación ciudadana como meta de la alfabetización informacional, debe empoderar a docentes del campo de las ciencias de la información

Yamely Almarza Franco y Johann Pirela Morillo exponen en su trabajo titulado: Principios teóricos que sustentan el aprendizaje móvil del patrimonio cultural una perspectiva analítica alrededor del aprendizaje móvil (m-learning), y cómo esta modalidad influye en los procesos de aprendizaje conjugando el aprendizaje formal e informal a través del uso de tecnologías móviles y de aplicaciones que en conjunto con didácticas adecuadas potencian el pensamiento crítico, aprendizaje colaborativo y comunicación entre los participantes.

13

En otro equipo de investigación en el que participan: Johann Pirela Morillo, Yamely Almarza Franco y Vicente González García, presenta el capítulo titulado: Agenda 2030, investigación formativa y prácticas profesionales. En el texto se expone un ejercicio de articulación desde la educación superior. El capítulo expone la experiencia de articulación de la investigación formativa con las prácticas profesionales, teniendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, consignados en la denominada Agenda 2030, como horizonte de sentido, de reflexión y acción, para el desarrollo de proyectos formulados y ejecutados desde el Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle, de Bogotá-Colombia. La premisa que orientó la experiencia señala que la educación superior debe entenderse como un espacio de alta potencialidad para generar proyectos y apuestas integradas con los criterios del desarrollo sostenible, traducido en un conjunto de objetivos y metas para un futuro en el cual, la producción y el crecimiento no comprometan la calidad de vida de las personas

Estela Morales Campos, desde la Universidad Nacional Autónoma de México, presenta el capítulo titulado: La formación del Bibliotecario: las bibliotecas y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este movimiento y la obtención de los ODS establecidos son una oportunidad especial para que las Bibliotecas estén presentes en la Agenda 2030 y que los bibliotecarios, sólidamente formados, enriquecidos con un serio programa de actualización, se encuentren muy bien informados sobre estos ODS. Cada una de las bibliotecas, las generales y las especializadas, en mayor o menor medida, son espacios democráticos y multidisciplinarios, dada la especificidad de muchas de sus tareas obligatorias, más las que de manera esporádica deberá abordar de acuerdo con los cambios cotidianos que promueve la sociedad, la ciencia, la tecnología, la guerra, las migraciones, las desigualdades, los cambios de la naturaleza, entre otros.

14 El capítulo de Tomás Fontaines-Ruiz, Freddy Millán y Amelia Sánchez-Bracho, titulado: La enseñanza de la investigación como aliada de los objetivos 2030, se propone La capacidad de dudar de lo dado y frente a ello, cuestionar hasta comprender su estructura y funcionamiento, para luego, atrevernos a diseñar secuencias operativas de investigación con la que podamos poner en práctica la relación, creación y donación que subyacen al compromiso. La propuesta sugiere que investigación es acción y que su uso intencional la convertiría en una herramienta para el despertar del pensamiento analítico y crítico.

Ysabel Noemí Tejeda, analiza en su texto la Agenda 2030, de modo particular el objetivo 3, relacionado con la Salud y bienestar, estableciendo que “Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades”, constituye una búsqueda permanente para una vida sostenible y responsable. En este sentido, se plantea que existen importantes avances en respuesta a diversas causas de morbimortalidad, sin embargo, en la población impera una desigualdad importante en el estado nutricional, en

ambos extremos, tanto por exceso como por defecto, además del imponente aumento de la esperanza de vida.

Dalia Reyes Valdés y Oralia Argüello Hernández proponen una discusión que reconoce la consecución de ámbitos de paz como elemento indispensable para lograr la educación de calidad –Objetivo 4 de desarrollo sustentable en la Agenda 2030–, y se parte del discurso docente como punto axial en el logro de este programa, si se tiene claro que el elemento de éxito en los procesos de convivencia radica en la construcción de ambientes de aprendizaje, favorecedores tanto a los aprendizajes esperados como a la autoconstrucción proyectiva en el ámbito social y económico, una prospectiva que el docente podrá estimular y reencaminar a partir de la comunicación controlada, mediada por su discurso.

Ruth Helena Vallejo Sierra propone una interesante reflexión acerca del papel que cumplen los archivos, la información archivística y los datos en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entendiéndose que se trata de valorar la importancia de la información como un elemento transversal para ayudar al logro de la Agenda 2030. Aspectos como la transparencia, buen gobierno, rendición de cuentas, respaldo a la toma de decisiones gubernamentales y especialmente en acceso a la información, permiten evidenciar los alcances, logros y dificultades en la implementación de los objetivos y metas expresadas en esta Agenda. Por ello, se analiza cómo la función archivística contribuye al logro de los ODS y con ello una línea de discusión acerca de la implementación de esta función no solo desde una perspectiva estratégica, sino también con una mirada de desarrollo social y sustentabilidad.

El equipo conformado por Liliana Piñeiro Landaeta, Martha Zalime Mostaffá y Eduardo Atencio Bravo realizan un ejercicio analítico basado en premisas conceptuales que orientaron la configuración de un constructo, cuya explicación plantea procesos generadores y condicionantes de la academia en el contexto de la Universidad Euroamericana, posicionándose el currículo como

un elemento de gran interés frente a la concreción del objetivo de desarrollo sostenible 4, orientado a la educación de calidad; de lo cual se enfatiza en la idea de universidad como construcción política, filosófica, estratégica, pero por sobre todo, sociocultural.

Como puede observarse los trabajos que se integran en esta obra colectiva colocan de relieve no solo resultados de investigación, sino trazos que suponen la articulación de caminos desde la educación y la información para avanzar hacia sociedades cada vez más incluyentes, conformadas por sujetos ético-políticos que actúen empoderados, en torno a criterios que también promuevan espacios para la construcción del tejido social, asumiendo como vectores de transformación los Objetivos de Desarrollo Sostenible expresados en la Agenda 2030.

Formación de calidad para un mundo sostenible

Carmen Amalia Camacho Sanabria

cacamacho@unisalle.edu.co

Luís Jesús Rincón Ussa

ljincon@unisalle.edu.co

Universidad de La Salle. Bogotá-Colombia

Resumen

La formación es uno de los conceptos fundamentales cuando de preservar la vida se trata; tal vez sea esta la razón por la cual las diferentes sociedades, a través del tiempo, han dedicado muchos de sus capítulos a construirla, organizarla y generar las condiciones educativas necesarias para que las nuevas generaciones accedan, no sólo al conocimiento sino a la toma de consciencia sobre lo que significa vivir en comunidad. Los siglos transcurridos, las innumerables teorías y modelos educativos propuestos y la cantidad de políticas públicas formuladas en el intento por garantizar la calidad educativa, no han sido suficientes para alcanzar el óptimo en los procesos formativos; situación agravada por las situaciones de inequidad, injusticia, pobreza, disminución de recursos naturales, alteraciones climáticas, conflictos armados, entre otros. En estas condiciones se requiere retomar la discusión y establecer a cuáles de los factores intervinientes en los procesos educativos se requiere dar mayor atención a fin de lograr avanzar tanto en el incremento de la calidad educativa como en la disminución de las problemáticas mencionadas. Este texto apuesta por retomar la figura del maestro, su ser y quehacer, como uno de los pilares esenciales, tanto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como en la calidad educativa en general; en este sentido se aboga por generar las condiciones adecuadas para su desarrollo personal y profesional.

Palabras clave: Sostenibilidad, calidad educativa, desarrollo profesional docente.

Sostenibilidad y calidad educativa

El miedo por el futuro ha sido uno de los sentimientos más arraigado en los seres humanos, no sólo por la incertidumbre de lo por venir, sino porque no podemos prever las circunstancias en las que nos encontraremos; estos temores en lugar de disminuir con los avances científicos y la globalización se hacen cada vez más fuertes, no sólo por la imposibilidad de pronosticar el futuro sino porque ahora, más que antes, somos conscientes de la finitud de los recursos y la inminente obligación de protegerlos.

18 En las complejas dinámicas del mundo actual: consumo, inequidad social, desarraigo, desplazamiento, injusticia, calentamiento global, entre otros; el tema de la sostenibilidad se toma el escenario como un aspecto fundamental para garantizar a las nuevas generaciones la posibilidad de obtener los recursos para su subsistencia y bienestar. En este sentido, se amplía el concepto de sustentabilidad¹ no sólo como la preservación y protección de los recursos naturales, sino en el marco del desarrollo sostenible, en donde adicionalmente se incluyen otros procesos con el fin de satisfacer las necesidades vitales de la sociedad actual, atendiendo a factores culturales y medioambientales, sin poner en riesgo los de quienes están por venir. Tanto el desarrollo sustentable como el desarrollo sostenible hacen referencia a la gestión eficiente de los recursos naturales del planeta y de la responsabilidad social necesaria para su preservación.

Desde los mismos postulados de la Unesco, y en el ámbito de la educación, la aspiración de conformar sociedades comprometidas con el desarrollo sostenible exige, reducir las condiciones de vulnerabilidad, desigualdad, exclusión y violencia presentes tanto al interior de las comunidades como de las sociedades en general; especialmente en aquellas poblaciones que por sus condiciones de pobreza sienten más profundamente las condiciones de inequidad

1 El concepto de sustentabilidad fue inicialmente presentado en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el medio ambiente. Declaración de Estocolmo 1972. El de sostenibilidad, fue incorporado en la cumbre de la Tierra: Declaración de Johannesburgo en el 2002.

y exclusión. A la educación se le demanda encontrar el equilibrio entre los aspectos positivos previstos por el mundo actual: desarrollo tecnológico, interconexión robusta; mayores vías de intercambio, cooperación y solidaridad entre pueblos y países y la disminución de la intolerancia cultural, religiosa, política, étnica, de género, entre muchos otros aspectos que contribuyen a incrementar la inequidad entre pueblos y países. (UNESCO, 2015 p.10).

De cara a estas problemáticas, cada vez más evidentes en casi todos los países del mundo, son muchas las iniciativas que se generan en procura de sociedades equitativas y justas, entre ellas es indispensable mencionar la Asamblea General de la ONU que el 25 de septiembre de 2015 adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual es en un amplio sentido, un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, con la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia y la equidad social. Esta estrategia, suscrita por los Estados miembros de las Naciones Unidas, reconoce que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza, ya que en tanto esta prevalezca no podrá haber desarrollo sostenible; también se hace una apuesta por erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia. Para los fines de este texto no expondremos los 17 objetivos, ni las 169 metas que configuran el mencionado documento, sino que centraremos nuestra atención en el objetivo 4. “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.16). Este objetivo se desagrega en los siguientes postulados:

- De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

- De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
- De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
- De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
- De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
- Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

- De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños
- Estados insulares en desarrollo. En un plazo más corto se propone:

De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los país africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo. (ONU, pp. 19-20)

Aunque la agenda de las Naciones Unidas plantea unos objetivos que deberán ser cumplidos por todos los países miembros, es recurrente al afirmar que estos deben ser leídos como propósitos universales que podrán ser adecuados a los retos y características propios de cada país en su búsqueda del desarrollo sostenible; lo cual es reafirmado por UNESCO (2015) al plantear que:

21

La educación tiene que encontrar los medios de responder a estos desafíos, tomando en consideración las numerosas cosmovisiones y los sistemas de conocimiento alternativos, así como nuevas fronteras de la ciencia y la tecnología, por ejemplo, los avances de las neurociencias y las novedades de la tecnología digital. Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje. (p.10)

A estos enunciados se unen las voces de organismos internacionales dedicados al análisis de las políticas públicas y su impacto, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE y el Banco Mundial, quienes han establecido que una mayor cobertura y una educación de calidad, a mediano y largo plazo redundará en la disminución de las desigualdades sociales, menores niveles de pobreza, mayores salarios, menores

tasas de desempleo, mejores niveles de salud, disminución de tasas de mortalidad, mayor capacidad de innovación industrial y desde luego una mayor participación de la sociedad en su rol político y social dentro del Estado. Desde estas perspectivas, se atiende a una definición que trata la calidad como una promesa sin responsabilidad de cumplimiento en el corto plazo, y sólo como algo realizable en un futuro incierto en tanto es imposible una definición acabada del concepto de calidad de la educación no sólo por su carácter abstracto, ambiguo e impreciso, sino fundamentalmente, por su dimensión de proyecto abierto, inacabado y en continuo movimiento hacia su propia realización.

22

La calidad nos remite a unas cualidades que están siempre en construcción y a la espera de una realización más cabal; por tanto, no podemos definirla como una entidad con una naturaleza acabada, absoluta e idéntica a sí misma. (Roa, 2003. P.23). El concepto de calidad es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas (Arrien, 1995) (como se cita en Tünnermann, 2009, p. 12).

Ante la complejidad de definir y especialmente de garantizar la calidad de la educación desde la implementación de políticas públicas, estrategias institucionales o planes de gobierno, sería necesario apostar por una visión humanista de la educación retomando lo propuesto por La UNESCO, en su texto *Replantear la Educación ¿hacia un bien común mundial?* en donde se afirma que

La educación no puede resolver por si sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. Por lo que respecta a la educación y la institución, suponen dejar

atrás el utilitarismo, el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. Esta visión hace hincapié en la inclusión de personas que frecuentemente son discriminadas: mujeres y niñas, poblaciones autóctonas, personas con discapacidades, migrantes, las personas mayores y las poblaciones de países afectados por el conflicto. Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. Esta visión humanista tiene consecuencias a la hora de definir el contenido de la enseñanza y las pedagogías, así como la función que corresponde a maestros y otros educadores. Su importancia es aún mayor a causa del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías en particular las digitales. (UNESCO, p.10)

En este contexto es indispensable revisar el papel de la educación de cara a hacer posible el desarrollo sostenible en sociedades más justas, en donde sea posible el equilibrio social, la justicia y el bienestar para todos. Más allá de las diversas teorías, escuelas, modelos y tendencias educativas, podríamos plantear que la verdadera educación es aquella que nos permite desarrollar nuestras máximas potencialidades, pero, sobre todo, nos posibilita conocernos interiormente. Ese conocerse implica desde muchas miradas poder pensarse desde lo que se es, lo que se quiere y las potencialidades que se tienen para alcanzarlo; explorar nuestras capacidades para hacernos dueños de nosotros mismos requiere un proceso de acompañamiento familiar, social y educativo; desde esta convergencia, es conveniente que cada uno de los estamentos involucrados en la formación de las nuevas generaciones asumamos con consciencia, proactividad y corresponsabilidad el papel que nos corresponde y caminemos con convicción hacia la construcción de nuevas formas de convivencia y desarrollo; para esto es necesario pensar, una vez más, en los componentes del sistema de educación de los diferentes países, repensar el concepto de calidad educativa y apostar por el maestro como uno de los núcleos fundamentales del proceso formativo.

El papel del maestro en la construcción de un mundo sostenible

Es necesario, para contribuir a la construcción de un mundo sostenible, repensar la manera como fuimos formados y cómo estamos formando a las nuevas generaciones. Pasamos de ser una sociedad excesivamente estricta y poco dialogante, a convertirnos en una sociedad permisiva e indiferente. Requerimos recuperar lo bueno de nuestras tradiciones e incluir lo novedoso, a fin de superar las debilidades actuales. Es urgente, más allá de las pruebas, mediciones y ranking; revisar nuestra praxis educativa. Tal vez el exceso de estándares, el imperio del mercado y el consumo nos ha llevado a olvidar la esencia del acto educativo para supeditarlo al cumplimiento del programa, la mecánica de las pruebas o la aprobación de las evaluaciones. En este camino acelerado e inmediateista, tal vez, estemos perdiendo de vista el horizonte.

24 Como consecuencia de este panorama nos encontramos con maestros fatigados, estudiantes indiferentes y padres desconfiados. Hemos bajado los brazos abandonándonos a la desesperanza; son muchos los eventos en donde los maestros nos quejamos del sistema, los padres de los maestros y los niños y jóvenes de todos nosotros. Es necesario recomponer la esperanza, retomar fuerzas y emprender el camino. Para esto, necesitamos sanar como sociedad y como personas, pero ¿cómo sanar una sociedad si no sanamos como personas? ¿Cómo enseñar a pensar y discernir a nuestros estudiantes si los maestros estamos más ocupados en labores administrativas que en pensar cómo propiciar el aprendizaje en nuestros estudiantes? Eurydice (2008) expone que:

diferentes trabajos de investigación coinciden en señalar la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor, son la causa fundamental de su agotamiento. Nuestros profesores están sobrecargados de trabajo, obligándolos a realizar una actividad fragmentaria en la que simultáneamente deben debatirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar los distintos roles que les pedimos asumir. (p.27).

En concordancia con lo expuesto por Esteve (2015),

Formar a nuestros profesores en la capacidad de analizar el cambio social, en la habilidad para volver a orientar estrategias y metodologías de enseñanza y, sobre todo, en la capacidad de adaptación a un entorno cambiante resultan hoy esenciales para orientar la formación docente... Además de saber su materia hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. (pp.21-22)

Además de las anteriores demandas y, en el marco de las problemáticas sociales modernas, también se le exige que contribuya a la toma de consciencia sobre las implicaciones del cuidado del medio ambiente, la preservación de la cultura y la formación política y ética de los futuros ciudadanos y profesionales; sin embargo, continuamos formando a los maestros en las mismas prácticas educativas tradicionales y a nivel laboral, exigiendo la elaboración de una serie de proyectos y tareas que superan los tiempos de dedicación a su labor docente y en consecuencia los conducen a descuidar lo que debería ser el centro de sus acciones: la formación de sus estudiantes. En este punto vale la pena recordar que,

25

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad de enseñanza llegue a todos los alumnos, es decir, que haya una mayor equidad educativa. Pero estos objetivos y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones. Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven, porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y comunicación y la cantidad de estudiantes escolarizados, pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores se mantienen prácticamente inalteradas. (Vaillant, 2015, p.29)

Son muchas las cuestiones para analizar en relación con el papel de la educación en la configuración de sociedades responsables y

comprometidas con la preservación de la vida, y una fundamental es el rol del maestro y cómo éste se siente en relación consigo mismo. Al decir de Vélaz y Vaillant (2015),

La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones. (p. 11).

26 Son muchas las teorías que se ocupan del tema de la formación del docente y las implicaciones nocivas que tiene el hecho de pretender solucionar todas las problemáticas sociales interviniendo sobre el currículo; por ejemplo, en muchos de los países de América Latina la pretensión de disminuir la violencia y los problemas sociales incorporando cátedras de formación ciudadana o de paz, como un tema más del plan de estudios, sin una estrategia amplia en donde no sólo sea el maestro el responsable de estos procesos, sino la institución y la sociedad en general; olvidando que los cambios culturales ocurren cuando todos los individuos de una comunidad o sociedad actúan en torno a un propósito común.

En efecto, en el marco de estas tendencias y desde el reconocimiento de la importancia de la formación de los profesores como factor que incide de forma significativa en el aprendizaje de los estudiantes y por ende en la calidad educativa, surge la necesidad de revisar, replantear y adecuar los modelos de formación para los profesores. Estos modelos de formación según Avalos (2009), involucra dos visiones en pugna: un enfoque que concibe al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Esta última visión responde a la conceptualización más reciente centrada en el concepto de desarrollo profesional. Sea cual sea la postura que más nos convenza, no podemos negar que

el quehacer del docente es altamente complejo y en este sentido, su profesionalización y cualificación debe ser uno de los aspectos más importantes el momento de formular políticas públicas educativas, destinar recursos, o iniciar cualquier proceso de innovación educativa al interior de las instituciones.

En muchos países del mundo los cargos docentes son ocupados no sólo por licenciados, deficientemente formados en áreas pedagógicas, didácticas y de evaluación, sino por profesionales provenientes de otras disciplinas que si bien pueden tener una sólida formación disciplinar carecen de los elementos pedagógicos necesarios para garantizar un desempeño adecuado en el ámbito educativo: muchos de ellos utilizan un repertorio limitado de estrategias y de evaluación porque no han recibido formación en planificación pedagógica, diseño curricular, metodologías y recursos didácticos y mucho menos sistemas y técnicas de evaluación.

De ahí la necesidad de repensar los modelos de formación de profesores, el concepto mismo de formación y las relaciones que se establecen entre la teoría y la praxis, porque parece que las teorías y esfuerzos realizados resultan insuficientes si no se abordan algunos cuestionamientos esenciales: ¿Cómo aprenden nuestros estudiantes? ¿Qué los motiva a aprender? ¿Cuál es el papel del docente tanto en el tema de la motivación como en la generación de alternativas de aprendizaje? ¿Cómo ser consecuentes con los condicionamientos del entorno frente a estos procesos?, como respuesta podríamos arriesgar algunas hipótesis: es indispensable pensar el rol del docente no sólo como transmisor de un conocimiento específico, sino como un científico que permanentemente está diseñando escenarios, rutas y experiencias de aprendizaje que le brindan al aprendiz, no solo el acceso a información y los datos, sino que posibilitan el desarrollo pleno de las capacidades de los estudiantes para construir y gestionar sus procesos de aprendizaje y proyectar su desarrollo profesional en corresponsabilidad con la sociedad y en procura del bien común.

Independientemente de las orientaciones conceptuales y de sus diferencias, enseñar y aprender son procesos complejos que no se pueden sintetizar en fórmulas ni en metodologías que ignoren las condiciones, características y necesidades de quienes intervienen, o al margen del objeto y condiciones de la enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, la calidad educativa y, particularmente la formación de los docentes debe reconocer el contexto y sus actores primarios, asegurando que las actividades didácticas sean coherentes con los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar y las características y procedimientos propios de los contenidos que se esperan enseñar por medio de estas.

28

Las actividades didácticas, como pauta de intervención en el aula, deben ser seleccionadas, diseñadas, aplicadas y evaluadas de manera intencional y consciente; no todas las didácticas potencian todos los contenidos o habilidades por lo que es necesario conocer sus potencialidades y adecuarlas a las necesidades formativas específicas, en la medida en que las didácticas potencian aprendizajes particulares pueden también convertirse en mecanismos adecuados para la valoración de estos.

Son muchos los aspectos para tener en cuenta en la formación permanente de los docentes y uniéndonos a Vaillant (2015),

Uno de los primeros pasos a la hora de repensar el desarrollo profesional docente tiene que ver con la dignificación de la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquellos docentes que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia. Para que la reformas funcionen habría que construir un “ambiente profesional” que mejore la capacidad del sistema educativo para retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que evite que el sistema de ascensos aleje al docente del aula. (pp. 36-37)

Es indispensable, además, que los factores de evaluación o estímulo a la profesión docente no sólo contribuyan efectivamente a mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación,

sino que no sobrecarguen al maestro obligándolo a descuidar su labor como formador. Algunas veces, especialmente en educación superior, se pretende que el maestro sea un destacado y posicionado investigador, un buen administrador y un excelente docente, olvidando que el maestro es un ser humano con capacidades, pero también con limitaciones, y forzarlo a desempeñarse simultáneamente en tantas áreas puede ser contraproducente y en lugar de contribuir a la calidad educativa se puede ir en detrimento de esta.

Efectivamente, en las condiciones del mundo actual, mediado por rankings, pruebas de competencias y una serie de factores que pretenden medir la calidad educativa, es fundamental ubicar los factores de mayor importancia al momento de diseñar políticas educativas, programas de formación docente y procesos de gestión curricular, a fin de generar las condiciones para su implementación y especialmente, para que los actores involucrados tengan las condiciones adecuadas para su desarrollo. Una sociedad que apuesta por el desarrollo sostenible requiere de maestros comprometidos, conscientes y motivados con estos procesos y para ello es necesario crear las condiciones que posibiliten un desarrollo continuo, equilibrado y pertinente de la formación y el desarrollo profesional. Crear las condiciones pasa repensar las estructuras y dinámicas organizacionales y administrativas de los sistemas, las instituciones y los procesos educativos de tal manera que estos abran paso a la creatividad, la innovación y empoderen a los docentes como verdaderos agentes sociales de cambio y transformación. Esta reingeniería también debe permitir el surgimiento de prácticas culturales permanentes que aseguren la transformación de la mentalidad y cultura educativa evitando su anquilosamiento y movilizándolo las prácticas educativas para mantener su sintonía con las dinámicas y problemáticas sociales del momento.

Reconocer al profesor como agente fundamental para garantizar la calidad educativa implica que este cuente con las condiciones para diseñar, implementar y evaluar procesos de innovación

pedagógica y metodológica situados, los cuales mejoren los procesos de aprendizaje propios de las disciplinas, aseguren la formación de ciudadanos éticamente responsables, comprometidos con la equidad y la justicia social; la preservación de la vida en todas sus formas y el equilibrio entre todos los sistemas sociales. Aunque resulte asombroso en sociedades globales y ampliamente tecnologizadas, se puede afirmar que el destino de la sociedad y la humanidad descansa, en mucho, sobre los hombros de los educadores.

Ante este panorama la profesionalización de la labor docente adquiere gran importancia. La cualificación, pertinencia y coherencia de la práctica profesional-docente se debe asumir como un proceso continuo y reflexivo el cual está determinado por las variables sociales y culturales; es decir, es un proceso situado. Además, implica empoderar al profesor como sujeto y agente de su propio desarrollo y crecimiento profesional.

30 Como conclusión, diremos que es fundamental retomar el ser del maestro; acompañarlo a reencontrarse y posicionarse como sujeto de conocimiento, a recuperar su capacidad de elegir sobre lo fundamental y lo accesorio cuando de educar se trata. Desarrollar un pensamiento crítico requiere conocimiento, discernimiento y argumentación, lo cual supera la mera capacidad de adquirir, transmitir, y articular información y datos. A nivel curricular, la discusión no debería versar sobre la necesidad de incluir más asignaturas de ciencia, humanidades, ciudadanía o formación para la paz en los currículos, sino arriesgarnos por diseñar otras formas para facilitar a nuestros estudiantes el alcance de su madurez intelectual, para que sean ellos mismos quienes definan su camino y encuentren la senda hacia el apasionante camino al conocimiento y la cultura. Parafraseando lo propuesto por François de Closets en su libro: *La felicidad de aprender y cómo la asesinamos* (1996), poco importa lo que se enseña, lo verdaderamente importante es lograr despertar en nuestros estudiantes la curiosidad y la motivación por aprender.

En este contexto, la pregunta inevitable sería ¿cómo despertar la curiosidad y el gusto de aprender en sociedades donde la información nos avasalla y al parecer todo está dicho? La misma pregunta, parece tener implícita la respuesta y es que la pasión proviene de la curiosidad, de la necesidad de adentrarnos en el misterio de algo o de alguien y esto nos recuerda el viaje de Alicia en el país de las maravillas²; y sobre todo al conejo, ese personaje que aparece y desaparece, acompaña y provoca. Tal vez los maestros deberíamos ser como el conejo de la historia: traviosos, curiosos, arriesgados para convocar al misterioso mundo del conocimiento y no al tedioso viaje hacia la memorización de datos, acontecimientos y conceptos sin contexto ni finalidad, donde el estudiante asiste como espectador pasivo, sino al viaje experiencial, donde la aventura, el riesgo, la hipótesis y sobre todo las búsquedas tienen sentido.

Como el conejo de la historia, los maestros deberíamos dejarnos llevar, acoger con entusiasmo el camino y aventurarnos en el acompañamiento del viaje que los estudiantes deben hacer, especialmente hacia sí mismos. ¿Pero en dónde dejamos el miedo? Sí, el miedo en el que hemos crecido nosotros mismos: a la violencia, al abandono, a la autoridad, a lo desconocido, y en el contexto actual, a no ser capaces.

Lamentablemente por la configuración de nuestras sociedades, y en mucho por los esquemas educativos en los que hemos sido formados, el temor a cometer errores y aceptar que somos falibles se convierten en una culpa que debemos ocultar y en consecuencia en un impedimento para arriesgarnos por nuevas formas de acceder al conocimiento y de interrelacionarnos con otros. Estamos llenos de información, teorías e incluso títulos, pero muy pocos de nosotros tenemos la capacidad para expresar sentimientos, inconformidades, defender posturas, argumentar ideas y esto sí es una responsabilidad ineludible de la educación. Ya sea por

2 Novela de fantasía escrita por Charles Lutwidge Dodgson, bajo el seudónimo de Lewis Carroll.

los métodos pedagógicos implementados o simplemente por su ausencia, la educación no ha cumplido su papel como formadora de criterio al fragmentar no sólo el conocimiento sino al ser humano. Es importante reconocer que no podemos ser buenos en todo, ni abarcar en su totalidad el conocimiento científico, social o humanista, pero lo que si pudiéramos desarrollar es la capacidad de búsqueda, de argumentación, de reflexión y de compromiso; promoviendo desde nuestro ser como maestros la verdad, la bondad, la justicia y la consciencia social, desde la coherencia entre nuestras declaraciones y nuestras acciones.

Como maestros debemos asumir nuestro papel, reinventarnos, arriesgar y defender aquello en lo que creemos. El mundo necesita maestros con convicción, carisma y valentía para asumir que la educación lleva implícita una postura política en donde es necesario militar en defensa de quienes no tienen voz, formar el pensamiento y el corazón de nuestros pueblos y esto sólo es posible cuando formamos el criterio. Debemos perder el miedo a no tener siempre la razón o la verdad, púes como el mismo Freire lo declaró,

32

...sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre del lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia. (p.29)

Una educación de calidad que contribuya a la preservación de la vida en todas sus formas y aliente a la convivencia pacífica de todos los pueblos y países del mundo, requiere sanar nuestras heridas sociales y personales; para ello debemos perdonarnos y perdonar, abandonar nuestros miedos y recuperar la fe en las acciones del día a día. Agradecer nuestra vida y la vida de quienes el destino nos ha encomendado y aceptarnos con nuestras debilidades y fortalezas para poder aceptar las de quienes nos rodean.

No podemos hablar de convivencia pacífica, y menos construirla, si no empezamos por crear las condiciones de equidad y justicia social tan necesarias en un mundo como el nuestro; como bien lo expresó el escritor Carlos Castro Saavedra en su poema rostro de la paz:

“La paz es trabajar
y recibir salario justo,
sentir que el día crece
como un hijo que estudia en una escuela
y va a ganar el año,
pelar una naranja
sin miedo de que estalle entre las manos
y ver la tarde sobre el monte,
no como fuego que se apaga,
sino como la tarde simplemente.
Paz es pan en la mesa,
vestido limpio, almohada blanda
y alma que no se agita
cuando entre un relámpago a la casa
y le anuncia a la gente que va a sonar un trueno.
Un niño que dibuja una manzana
es lo mismo que la paz, o un hombre que dice a
sus amigos:
Voy a casarme con mi novia
y ya compré la cama y los manteles. (p.55).

33

La paz, la sostenibilidad y la vida requieren del compromiso de todos y de cada uno de nosotros, para generar condiciones de bienestar necesarias, incluyentes y accesibles para todos. Los gobiernos, los pueblos y los individuos debemos trabajar por conseguirlo, de no hacerlo, estaremos condenados como las estirpes de la Familia Buendía a no tener “una segunda oportunidad sobre la tierra”.

Referencias bibliográficas

Avalos, B. (2006). “El nuevo profesionalismo, formación docente inicial y continua” en el Oficio del Docente. Vocación, trabajo y profesión del siglo XXI, Buenos Airesm Siglo XXI/IIPE-UNESCO/ Fundación Osde.

Castro, C. (1998) EN: Cuadernillos de Poesía. Poemas a la paz y a la vida. (selección). Editorial Unipanamericana.

De Closet, F. (1996). *Le Bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*. Editorial Seuil, Francia.

Esteve, J.M. (2015). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. en: Vélaz. C, y Vaillant. D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana. (p.p 17-27)

Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*, Bruselas, Eurydice European Unit.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S.A. Sao Paulo. Brasil.

Organización de Naciones Unidas, (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América latina y el Caribe*. CEPAL

34 Roa, A. (mayo de 2003). *Acreditación y evaluación de la Educación Superior Colombiana*. Estudio realizado para IESALC-UNESCO. Colombia.

Vélaz. C, y Vaillant. D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana.

UNESCO, (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Impreso por UNESCO.

El acompañamiento tutorial desde la educación de calidad

Amparo Novoa Palacios

amnovoapa@lasalle.edu.co

Universidad de La Salle-Bogotá

Resumen

Se plantea una reflexión en torno al acompañamiento tutorial en el marco de la educación de calidad, cuyo punto de partida es la aproximación etimológica a las comprensiones del término calidad desde la educación y de la categoría acompañamiento tutorial. Y así llegar a establecer una correlación que posibilita nuevas lecturas del acompañamiento como campo de reflexión interpersonal, escenario de prácticas pedagógicas, que posibilita la transformación de los procesos en cuanto privilegia el desarrollo de la subjetividad y potencia la creatividad. Se emplea un método de investigación documental, que se orienta a revisar diversas concepciones sobre el acompañamiento tutorial y la educación de calidad. Complementado con un análisis de carácter correlacional hermenéutico. Se llega a concluir que la educación de calidad debe entenderse como educación inclusiva que favorezca la igualdad, la equidad, la estabilidad social en términos de paz, justicia y solidaridad. Y que el acompañamiento tutorial es un proceso que potencia el trabajo personal con un espíritu colaborativo, en que la acción de enseñar y aprender se constituye en un hecho de transformación individual y colectiva. Donde el acto educativo se identifica en la relación del ser mismo con su entorno y con los otros para recrearlo creativamente. Descubriendo que la calidad fundamenta el aprendizaje de cada disciplina en una perspectiva capaz de actualizarse y abierta al desarrollo de un pensamiento innovador, que tiene como horizonte la persona libre y autónoma.

35

Palabras clave: acompañamiento tutorial, educación de calidad

Introducción

El presente capítulo presenta argumentos que resaltan la importancia del acompañamiento tutorial a partir de la educación de calidad. Desde donde se potencializa el acompañamiento como un vínculo intersubjetivo que genera procesos relacionales en un espacio y tiempo determinado. Hablar del acompañamiento en términos de calidad, implica reconocer la construcción de una racionalidad epistémica como medio para crear conocimiento de carácter innovador, haciendo de lo antropológico y pedagógico escenarios vitales para articular sentidos y significados en torno a problemas que surgen de la realidad. En este sentido, el diálogo emerge como camino para posibilitar nuevas comprensiones del contexto y, a la vez se constituye en una exigencia social y existencial como elementos fundantes de un proceso formativo, que cualifica el encuentro marcado por un yo que transita hacia el nosotros, donde lo individual se resignifica en lo colectivo con el fin de construir el bien común, siendo éste consustancial a la dignidad como único derecho innato a hombres y mujeres.

36

Así pues, pensar el acompañamiento tutorial desde una educación de calidad lleva a tomar conciencia de que la dignidad es lo que da la calidad a la educación y no la economía. Ya que la dignidad es un valor absoluto con el que la persona cuenta, es fin y principio para su realización, todo lo demás es un medio y debe ser puesto al servicio del desarrollo de la humanidad.

Para ampliar más estas ideas introductorias es necesario indagar sobre lo que se ha entendido por educación de calidad y en este contexto ver el acompañamiento tutorial. Por consiguiente, la estructura que se sigue presenta en un primer momento, la exploración sobre las comprensiones que hay del término calidad desde la educación, a la par se indaga acerca del acompañamiento tutorial. En un segundo momento, se establece el valor agregado que la educación de calidad da al acompañamiento tutorial a partir de establecer un nivel correlacional entre estas dos categorías y así llegar a las conclusiones.

Se emplea un método de investigación documental, que se orienta a revisar diversas concepciones sobre el acompañamiento tutorial y la educación de calidad. Complementado con un análisis de carácter correlacional hermenéutico.

Educación de calidad

Desde la perspectiva etimológica el término calidad viene del latín *qualitas*, que es una derivación del latín *qualis*, cuyo sentido remite a cualidad o modo de ser. Aristóteles realizó un estudio sistemático sobre la naturaleza de la calidad, no obstante sería muy extenso explorar sus sentidos y no es el objetivo del presente capítulo. Sin embargo, variedad de investigaciones aportan a la comprensión de este término y recogen diversas posiciones epistemológicas, lo que evidencia diferentes acepciones que conllevan a la pluralidad de interpretaciones.

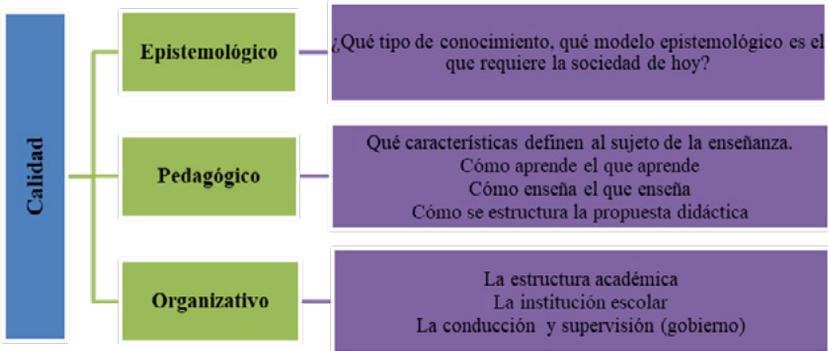
Según Bondarenko Pisemskaya (2007) el concepto calidad en el contexto de la educación muestra diversidad de significados y lo presenta como una categoría filosófica y pragmática. Es un concepto multidimensional y polifacético empleado en diferentes disciplinas, específicamente en el contexto empresarial y educativo. Con respecto al primero evitan definirla de una forma directa y lo hacen por medio de palabras clave, conceptos descriptivos, consejos útiles y la enumeración de los atributos imprescindibles para una compañía excelente. En cuanto al segundo se aborda el concepto de forma parcializada, ambigua y no ahondan en el sentido filosófico de la calidad. (: 615; 620).

Para Braslavsky (2004) el concepto de calidad desde lo educativo es un factor que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad. (:22) Y desde aquí infiere dos categorías fundamentales para explorar lo que significa calidad, y es qué significa oportuno y qué significa felicidad. Lo oportuno “consiste en obligar a una interpretación humana de la racionalización técnica de la calidad de la educación de acuerdo a la cual una

educación de calidad es pertinente, eficaz y eficiente.” (: 23) Y la felicidad o “el bienestar es más permanente e incluye la capacidad de atravesar momentos de confusión, tristeza y sufrimiento para conquistar objetivos deseados de proyección y trascendencia en sus más diversas formas.” (:23) Así pues, una educación de calidad debe considerar la humanización de las personas a partir de su bienestar y su pertinencia.

Por otra parte Aguerrondo (1993) señala que la calidad se puede reconocer en un sistema educativo cuando supera el reduccionismo eficientista configurado a partir de criterios que emergen de la lógica económica. No obstante, una mejor educación para la población, se construye desde criterios que se originan en la lógica pedagógica. De ahí que se evidencie que no es un concepto neutro. Más bien es un término ideológico que nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad. La autora afirma que para comprender mejor el concepto de calidad desde lo tecno-pedagógico se debe tener presente tres ejes fundamentales: Veámoslo en la siguiente figura.

38



Elaboración Propia. Fuente: Aguerrondo, la calidad de la educación

Al hacer referencia a lo epistemológico en orden a elevar la calidad de la educación se pregunta por el tipo de conocimiento, el modelo epistemológico que requiere la sociedad actual. Es un aspecto clave de la propuesta pedagógica preguntar por la concepción epistemológica, pues ella fundamenta el aprendizaje

de cada disciplina en una perspectiva capaz de actualizarse y abierta al desarrollo de un pensamiento innovador. En cuanto a lo pedagógico se puede definir que se aprende por ensayo y error, por premio y castigo, por estímulo y respuesta, o que se aprende porque el sujeto construye activamente el objeto de aprendizaje. Es decir, se puede tener en la base de las opciones un modelo conductista o un modelo constructivista.

En la actualidad, decimos que tiene calidad el sistema educativo cuando la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo. Y el eje organizativo alude a la estructura académica que comprende los niveles, los ciclos y la extensión del periodo escolar. También contempla la organización del espacio, es decir la forma como se concibe su desempeño en el entorno social y en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Y por último habla sobre la configuración del gobierno escolar.

Por otra parte, la UNESCO (2008) plantea que el conocimiento y la educación son factores fundamentales para el desarrollo sostenible y el crecimiento económico. Además enfatizan que toda persona debe tener derecho a una educación de calidad, una educación inclusiva que favorezca la igualdad, la equidad y que impulse la estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos. (: 5) Para la UNESCO la educación es un derecho para transformar vidas y el acceso debe ser compatible con la calidad. Aparece como tema en *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, (*Aprender a Ser: El mundo de la Educación del Hoy y el Mañana*). Con una meta concreta: erradicar la inequidad y el establecimiento de una democracia igualitaria.

39

La democratización de la educación sólo es posible a condición de liberarse de los dogmas de la pedagogía tradicional, de instituir un diálogo libre y permanente en el acto educativo, de que éste engendre un proceso personal de toma de consciencia existencial y oriente en todo momento al que aprende hacia la autodidaxia, en una palabra que el enseñado se transforme de objeto en sujeto. La educación es tanto más democrática cuanto más reviste el carácter de una ascensión libremente buscada, de una conquista, de una creación, en vez de ser -con genero-

sidad o tacañería- una cosa dada o inculcada. La igualdad de la enseñanza pide una pedagogía personalizada, basada en una investigación minuciosa de las aptitudes individuales. La igualación se oportunitades no es sinónimo de nivelación [...] asegurar oportunidades iguales a todos y cada uno no consiste, como en general todavía se cree, en garantizar un trato idéntico a todos, en nombre de una igualdad formal, sino ofrecer a cada individuo un método, un ritmo y unas formas de enseñanza que le acomoden. (Faure et al, 1973: 139)

Hay que destacar que la educación de calidad supone generar procesos personales en que el estudiante aprende sin depender del instructor, con oportunidades iguales y desde una pedagogía personalizada que implica generar un ambiente de confianza desde los intercambios, el diálogo y la comunicación, a la vez, que se estimula a preguntar, indagar, argumentar y valorar. Todo esto potenciado por un trabajo personal y en un espíritu de colaboración con el fin de que el estudiante se convierta en el principal actor de su propio aprendizaje.

40 Esto sugiere mirar el acto educativo y el sentido que éste encierra para una educación de calidad. La idea central es que la acción de enseñar y aprender es un hecho de transformación individual y colectiva y se relaciona con el ser y el quehacer de la persona. Lo cual se favorece por un proceso de interacción e interrelación entre el educando y el educador. Igualmente se comprende como una cuestión que se constituye en un proceso de conocimiento y de transformación haciendo posible un escenario integrador entre teoría y práctica. No obstante para que este acto tenga realmente un valor educativo debe ser:

Significativo: un acto ha de tener sentido, individual y social, para que alguien se decida a realizarlo. Consciente: el acto es consciente cuando el sujeto se da cuenta de lo que hace y por qué lo hace. Libre: un acto es libre cuando el sujeto que actúa ha aceptado sin coacción externa y por razones suficientes la realización de este hecho, ya sea por sugerencia o iniciativa propia. (García Hoz, 1993: 67)

Resulta relevante que el valor educativo del acto se trasluce siendo significativo, consciente y libre además de poseer un carácter reflexivo que posibilite comprender la acción práctica a partir de

criterios morales y éticos, “la reflexión hace presente un ser ante sí mismo y en el conocimiento engendrado por tal presencia nace la conciencia en su sentido más estricto.” (García Hoz, 1998: 39) hasta llegar a sujetos que pueden actuar y responder por sus actos.

El acompañamiento tutorial

Puede resultar curioso abordar el acompañamiento tutorial a partir de un contexto espiritual como punto de partida, pero la razón de tal intento estriba en que lo espiritual apunta más allá de las instituciones religiosas y se posiciona en la textura humana y específicamente en la identidad que configura las biografías de las personas. De ahí que lo espiritual esté vinculado hacia el interior de las personas pero también hacia la configuración del pensar. En consonancia con Arendt en su obra *la vida del espíritu* (1974) desarrolla sus ideas sobre lo que significa pensar y se detiene en el pensar por sí mismo, el ponerse en el lugar del otro y el estar de acuerdo con uno mismo.

Considera el pensar como un ejercicio en un escenario de interrelación entre la percepción y la facultad de crear esquemas o imágenes. Para la autora el proceso del pensamiento inicia en la vida misma, en la experiencia y en la observación, aspectos que deben relacionarse para encontrar coherencia entre lo que se dice con lo que se observa, Además todo esto tiene sentido en la importancia de pensar por sí mismo para comprender el mundo, adquiriendo relevancia la narración y la valoración como pilares de este pensar.

La acción de pensar según Steiner lleva al ser humano más allá de sí mismo para establecer conexiones con la realidad, con el mundo. En este sentido, el pensar se constituye en un ejercicio para ser personas libres y autónomas. “Observación y pensar son los dos puntos de partida para todo impulso espiritual del hombre, en tanto él es consciente de tal impulso. Tanto el uso del sentido común ordinario, como las investigaciones científicas más complejas se basan en estos dos pilares de nuestro espíritu.” (1999, :19-20). Lo que significa que la actividad del pensamiento emana de lo espiritual, “La experiencia de

la actividad de pensamiento es probablemente la fuente original de nuestra noción de la espiritualidad” (Arendt, 1974,:60).

Con estas ideas expuestas, de que el pensar y lo espiritual se vinculan al interior de la persona, se puede hablar de que el acompañamiento en cualquier campo y específicamente en el que aquí interesa que es la educación, remite en sus orígenes a lo espiritual, y acontece “como una relación formal permanente entre dos personas implicadas” para “discernir [...] mociones en la persona [...] todo ello desde una relación cercana y afectiva [...] intentado que ellas logren clarificarse desde lo que pasa en su interior.” (Cuesta, 2007,: 80-81) En consecuencia el pensar y la espiritualidad como condiciones inherentes al ser humano confluyen al campo de la educación como aprendizaje y enseñanza a lo largo de toda la vida. De ahí que:

La espiritualidad también es posibilidad de educación; desde ella el ser humano avanza en la manera como entiende el mundo, como asume la cultura, como comprende su propia vida. Hay quiénes se pasan toda la vida sin lograr encontrar el estatus quo de su existencia, porque el autoconocimiento también es un acto que exige la unión de razón y espíritu. A medida que se crece en el espíritu, se puede llegar a trascender la existencia a un nivel superior, en lo personal, en lo emocional, en lo relacional, en lo profesional. (Palacio Vargas, 2015:473)

42

Pues bien, el acompañamiento desde el contexto de la educación vincula motivos para progresar y crecer, favorecidos por esa dimensión trascendente que impulsa al ser humano a salir de sí para encontrarse con el otro. En otras palabras, el acompañamiento sólo es posible cuando el yo se fusiona con el nosotros, para conjugar el desarrollo formativo de la persona desde su dimensión existencial, espiritual e intelectual, haciendo que la existencia singular se pluralice por medio de los vínculos que se pueden establecer al interactuar con los demás. Y así lograr ciertas claridades desde el tejido humano donde se configura procesualmente nuestra identidad.

Por otra parte, resulta sugerente saber que la palabra compañero viene del latín y deriva de comedere (comer) y panis (pan) en

relación de “comer el mismo pan”, en este contexto etimológico las palabras acompañar y compañía tienen esa misma raíz. En la palabra compañero el prefijo con (com) significa “al mismo tiempo que” y se ve con claridad en palabras como: confiar, conllevar, compartir. Es así que la palabra compañero puede vincularse al compartir que sólo es posible con dos personas. Según el RAE acompañar es “estar o ir en compañía de otra u otras personas”. De ahí que el acompañamiento implica una relación de cercanía, de caminar al mismo tiempo con el otr@ desde el interior, para descubrir su sentir, pensar y actuar.

Según Novoa y Pirela (2019) el acompañamiento presupone caminar en un escenario de crecimiento que lleva consigo unirse a otro para guiar dejándose guiar e ir hacia el objetivo planteado, el cual se caracteriza por articular la libertad con la autonomía y la exigencia con la flexibilidad, aspectos que se implementan cuando existe disposición para mediar y encontrar soluciones a los problemas cotidianos.

43

Ahora bien, si se matiza el acompañamiento desde la tutoría para hablar del acompañamiento tutorial se vehicula unos significados de sentido muy afines a lo dicho. Al explorar el significado de la palabra tutoría se entiende como el cargo de tutelar, la cual se relaciona con la palabra tutor que viene del latín tutor y del verbo tueri cuyo sentido es observar, vigilar, proteger. Como lo afirma Coronado Padilla (2019) en el prólogo al libro *Miradas sobre el acompañamiento tutorial*:

La tutoría desarrolla su potencialidad humanizadora en este marco de referencia, mediante el trabajo colaborativo, a partir de la interacción dialógica. Así, la tutoría es intercambio, relación cara a cara, conversación a dúo para descubrir algo [...] Con la conversación académica tutorial se instaura en la cotidianidad los diálogos organizados, sistemáticos, pero abiertos, sobre los temas centrales de las tesis doctorales. Algunos son perennes, de siempre, otros son nuevos. Sean lo uno o lo otro, son medios para repensar lo rutinario o lo establecido. Así, se inician conversaciones que incluyen tanto los discursos teóricos en boga. Las problemáticas que afloran de las nuevas sensibilidades y los sucesos

históricos en curso, como las exigencias de transformación que suscitan los escenarios y tendencias contemporáneas. (: 11-12)

En esa misma línea, el acompañamiento tutorial hace referencia a la conexión que lleva a la comunión con alguien por medio del diálogo, lo que supone un vínculo intersubjetivo en condición de apertura, acogida y escucha. Del mismo modo, se fundamenta en la relación interna entre las dos categorías -acompañamiento y tutoría- en un contexto educativo-académico en el que la función de la tutoría está determinada por el acompañamiento entre el que acompaña y el acompañado. En que la acción educativa se potencia por el acto educativo, el cual adquiere relevancia por develar un proceso que se orienta a la transformación individual y colectiva, en el cual se afianzan capacidades para que el estudiante pueda afrontar los problemas cotidianos.

44 Así se infiere que el acompañamiento tutorial es acto educativo en cuanto relaciona el ser mismo con su entorno para recrearlo creativamente, haciendo de la educación una autoeducación, “toda educación es, en definitiva, autoeducación, por lo que deberá suscitar, de un modo u otro, la acción del propio sujeto sobre sí mismo, respetando siempre su libertad” (Ruíz Corbella, 2011.: 47) En otras palabras, es considerar al ser humano como una realidad educativa donde la educabilidad demanda educatividad , lo que significa que toda persona es capaz de enseñar a otro pero también es capaz de aprender. “Todos podemos influir en otros, enseñar intencionadamente o no, aportándoles datos, destrezas, habilidades, hábitos, actitudes, etc. a lo largo de las relaciones cotidianas con nuestros iguales.” (Ruíz Corbella, 2011:70)

Es importante señalar que en la exploración sobre el acompañamiento tutorial se ha llegado a una aproximación multidimensional que expone argumentos de orden antropoepistémico, pedagógico y didáctico. Aspectos que permiten indagar sobre la naturaleza del mismo en la formación doctoral a partir de diálogos que se han gestado en la comunidad académica sobre el ser, el deber ser y el hacer de la formación doctoral como una

apuesta para motivar la producción de conocimiento pertinente a los contextos educativos, sociales y culturales del siglo XXI. De ahí que sea fundamental presentar lo esencial de dichas dimensiones:

La dimensión antro-po-epistémica: se centra en la categoría de encuentro como lugar donde desaparecen las posturas yoístas para dar paso a la configuración de unas *nosoístras*, da preeminencia al encuentro como el lugar donde se origina la comunidad y se posiciona el sentido auténtico de acompañar, también necesita cualificarse con el cultivo de disposiciones actitudinales que posibiliten el proceso. Para tal efecto, se requiere que las actitudes se reflejen en comportamientos, es decir, la actitud toma rostro en la conducta.

La dimensión pedagógica: se describe desde criterios de simetría, circunstancialidad y comovilización, asumiendo el acompañamiento como una acción pedagógica mediada, que considera elementos psicológicos, cognitivos y afectivos que fundamentan la comprensión de los alcances e impacto de la instrucción desde las perspectivas de la construcción de trayectorias personales y académicas.

45

La dimensión didáctica: ofrece una mirada operativa del proceso y se propone el diálogo, abordado desde una óptica de intercambio de experiencias e información sobre los modos de plantear las secuencias de trabajo para la construcción de espacios de consenso y disenso, y los debates, producto de la formulación de incidentes críticos, la arqueología intelectual –una apuesta por la profundización y la búsqueda exhaustiva de maneras de explicar y comprender los objetos y sujetos de estudio– y las cartografías teórica, epistemológica y metodológica. Por último, se plantearon los informes de avance, documentos que evidencian los procesos y productos planteados.

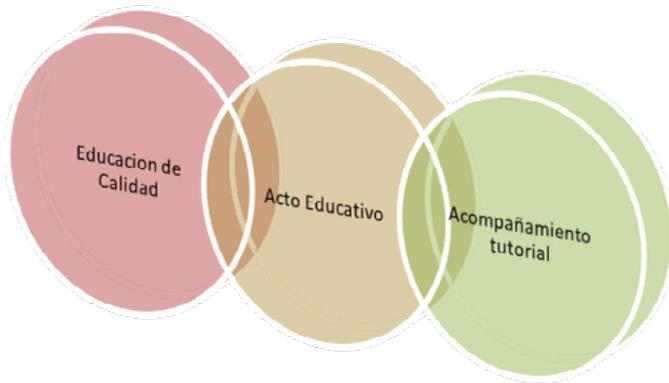
Correlación entre el acompañamiento tutorial y la educación de calidad

Es evidente que existe una relación estrecha entre estas dos categorías que se han explorado. Se puede ver cómo la educación de calidad, se enmarca en procesos personales, en que la idea

fuerza gravita en la acción de enseñar y aprender, es un hecho de transformación individual y colectiva, que emerge de un proceso de interacción entre el educando y el educador a través del diálogo libre y permanente en el acto educativo. En este sentido, se puede ver que la educación de calidad toma rostro en el acto educativo, y éste en el escenario de acompañamiento tutorial, se constituye en un medio para humanizar el proceso de formación como aspecto integrador de la teoría y la praxis. Y a la vez, genera un proceso de enseñanza personalizada que favorece el crecimiento humano e intelectual cimentado desde el interior.

El acompañamiento tutorial es esencial al encuentro entre el tutor y el tutoriado, pues dicho encuentro supone lo personal mediatizado por la enseñanza y el aprendizaje, que al estar revestido de condiciones de calidad hacen del acompañamiento algo digno, motivante y formador. De este modo, el acto educativo en el acompañamiento se identifica en las actitudes, el comportamiento y en lo humano que envuelve el encuentro. Veámoslo en la siguiente figura:

46



Elaboración propia.

De esta manera, el acompañamiento tutorial desde la educación de calidad permite un campo de reflexión en torno a potenciar los encuentros interpersonales entre el tutor y tutoriado teniendo presente la realidad en todos sus niveles, ya que la calidad transita hacia la construcción de sentidos en nuevas realidades. De ahí, que

sea fundamental superar el reduccionismo instrumental del acto educativo en el contexto del acompañamiento tutorial y así suscitar la reflexión en un marco más amplio que considere los contextos específicos y sus necesidades visualizadas en desigualdades educativas y sociales. Lo que evidencia que el acompañamiento tutorial debe ir más allá de los logros cognitivos o el alcance de los objetivos de enseñanza-aprendizaje, para involucrar el reconocimiento de las demandas que existen en la sociedad y que son identificadas en la formulación de los problemas que se van a investigar para ser transformados y plantear alternativas de solución.

Asimismo el acompañamiento tutorial desde la educación de calidad permite pensarlo como una práctica pedagógica que posibilita la transformación de los procesos en cuanto privilegia el desarrollo de la subjetividad, potencia la creatividad y favorece escenarios democráticos participativos e inclusivos para crear conciencia ciudadana.

Por otra parte, el acompañamiento tutorial desde la educación de calidad se configura desde un marco axiológico que prioriza la construcción permanente de la confianza donde sea posible reconocer la capacidad de los otros y así asumir conjuntamente responsabilidades conducentes a la transformación de la educación y la sociedad.

47

Conclusiones

La educación de calidad considera como premisa fundamental que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades. Con el fin de humanizar a las personas a partir de su bienestar. Lo que debe considerar el derecho a una educación de calidad comprendida como educación inclusiva que favorezca la igualdad, la equidad y que impulse la estabilidad social, la paz y la resolución de conflictos.

En esta perspectiva el acompañamiento tutorial adquiere sentido en cuanto que es un proceso que se orienta a potenciar el

trabajo personal en un espíritu colaborativo, en que la acción de enseñar y aprender se constituye en un hecho de transformación individual y colectiva. Donde el acto educativo se identifica en la relación del ser mismo con su entorno y con los otros para recrearlo creativamente, haciendo de la educación una autoeducación.

La concepción epistemológica que emerge del acompañamiento tutorial desde la educación de calidad, fundamenta el aprendizaje de cada disciplina en una perspectiva capaz de actualizarse y abierta al desarrollo de un pensamiento innovador. En que el pensar se constituye en un ejercicio para ser personas libres y autónomas.

Por último, no sobra reiterar, que el acompañamiento sólo es posible cuando el yo se fusiona con el nosotros, para conjugar el desarrollo formativo de la persona desde su dimensión existencial, espiritual e intelectual y que al tener como marco de referencia la educación de calidad posiciona el proceso formativo en un horizonte reflexivo que considera los contextos particulares que demandan transformaciones oportunas reguladas por valores que promuevan la participación y la solidaridad.

48

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1993) La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. Recuperado de: https://www.academia.edu/20668967/La_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n
- Arendt, H. (1974) La vida del Espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política. Madrid; Mariarsa.
- Bondarenko Pisemskaya, N. (2007) Acerca de las definiciones de la calidad de la educación Revista Educere, vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, pp. 613-621, Universidad de los Andes Venezuela.
- Braslavsky (2004) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Cuesta, J.D. (2007) Diccionario de Espiritualidad Ignaciana. Sanrander: Sal Terrae

- Coronado Padilla, F. H. (2019) Prólogo. Tutor, tutoriado y tutoría doctoral. En Novoa Palacios, A. - Pirela Morillo, J. Miradas sobre el acompañamiento tutorial. Bogotá: Unisalle, pp. 9-14
- Faure, E. et al. (1973) Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: UNESCO/ Alianza
- García Hoz, V. (1993). Introducción general a una pedagogía de la persona. Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1998) Tratado de educación personalizada. La práctica de la educación personalizada. Vol. 6. Madrid: Rialp S.A.
- Novoa Palacios, A- Pirela Morillo, J. (2019) Miradas sobre el acompañamiento tutorial. Bogotá: Unisalle
- Palacio Vargas, C.J. (2015) La espiritualidad como medio de desarrollo humano. Revista Cuestiones teológicas, 42 (98), pp. 459-481
- Ruíz Corbella, M. (2011) ¿Qué es la educación? La educación y sus rasgos característicos en la sociedad del conocimiento. En López Jurado, M. (Coord.) Educación para el siglo XXI. Bilbao: Desclée De Brouwer, pp. 37-60
- Ruíz Corbella, M. (2011) Agentes educadores y la profesionalización de la educación en el siglo XXI. En López Jurado, M. (Coord.) Educación para el siglo XXI. Bilbao: Desclée De Brouwer, pp. 61-82
- Steiner, R. (1999) Filosofía de la libertad. Fundamentos de una concepción moderna del mundo. Madrid: Rudolf Steiner editorial
- UNESCO (2008) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, 30 de abril.

Posicionamientos éticos-políticos de maestras y maestros en la escuela rural colombiana[#]

Carlos Valerio Echavarría Grajales*

cechavarria@unisalle.edu.co

José Hoover Vanegas García**

hovg@autonoma.edu.co

Lorena González Meléndez***

loregom2@hotmail.com

Julián Santiago Bernal Ospina****

julianbernalospina@gmail.com

50

RESUMEN

Este escrito pretende mostrar las diversas *comprensiones que maestras y maestros* de siete (7) territorios rurales colombianos de los departamentos de Putumayo, Caldas, Choco, Huila, Casanare, Atlántico y Bolívar tienen con respecto al papel de la educación en *la construcción de paz*. En concreto, se hará énfasis en los discursos, los saberes y las prácticas pedagógicas que, de acuerdo con las perspectivas de los docentes, están relacionados intrínsecamente con la constitución de sujetos éticos, políticos

“Narrativas de paz en contextos educativos rurales. Voces de maestros y maestras”, cuyo objetivo es indagar por las capacidades políticas, éticas y ciudadanas de 600 maestros y maestras de instituciones educativas rurales de Casanare, Huila, Choco, Putumayo, Caldas y Atlántico. Con esta investigación se pretende identificar los saberes pedagógicos y didácticos relacionados con la construcción de paz en la escuela rural. Finalmente, se busca conocer las perspectivas teóricas y pedagógicas que deben estructurar los procesos de formación de maestras y maestros rurales. Esta investigación está financiada por Colciencias CT:039-2018 y cofinanciado por la Universidad de La Salle, Universidad Autónoma de Manizales y Universidad de Caldas. Por parte del grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la paz, participan en calidad de investigadores: Carlos Valerio Echavarría Grajales (investigador principal); Coinvestigadores: Adriana Otálora-Buitrago, Irene Sofía Romero-Otero, José Luis Meza, Paola Ruíz Gómez, Diana Esperanza Carmona, Lizeth Lorena González-Meléndez y Julián Santiago Bernal-Ospina; del grupo intersubjetividad en educación superior, el coin-

y pacifistas. Esta investigación se realizó desde un enfoque metodológico mixto, lo cual permitió una triangulación entre el análisis multivariado de las capacidades políticas relacionadas con la construcción de paz y el análisis crítico del discurso de las narrativas de maestras y maestros sobre los vínculos entre pedagogía y paz. En términos de hallazgos se enfatiza que la construcción de paz en la escuela rural está incorporada como una experiencia de dignificación, reconocimiento y de posicionamiento ético, político y pedagógico de maestras y maestros.

Palabras clave: educación rural, construcción de paz, saberes, discursos y prácticas pedagógicas, posicionamiento político de maestras y de maestros.

Introducción

Teóricos e investigadores sociales de estas últimas décadas sostienen que la explicación de fenómenos como la cultura, la educación, el tejido social, la identidad, la legitimación de estructuras de poder y, en general, lo que atañe al acontecer humano ha entrado en un curso distinto en lo referido a la investigación en ciencias sociales, educativas y pedagógicas. Las realidades sociopolíticas, las preguntas acerca de cómo vivir interdependiente en sociedades desiguales, la sofisticación de los medios de control e irrupción en la vida íntima, los impactos de

51

vestigador Libardo Pérez Díaz; del grupo de investigación mundos simbólicos estudios en educación y vida cotidiana, el coinvestigador: Hernán Humberto Vargas López, del grupo de investigación ética y política, el coinvestigador: José Hoover Vanegas García.

- * Ph.D en Ciencias sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales, Colombia. Profesor e investigador titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Líder investigador del Grupo de Investigación Educación Ciudadana, Ética y Política para la Paz de la Universidad de La Salle. Ha publicado recientemente artículos y capítulos de libros en temas relacionados con la formación política para la construcción de paz.
- ** Ph.D en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor e investigador titular del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Manizales, miembro del grupo de investigación Ética y Política de la UAM. Coordinador de la Línea de investigación en Desarrollo de la Conciencia del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la UAM. Ha publicado recientemente artículos y capítulos de libros en temas relacionados con la fenomenología de la corporalidad.
- *** Politóloga con énfasis en gobierno y relaciones internacionales de la Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Educación Ciudadana, Ética y Política para la Paz.
- **** Magíster en Construcción de paz de la Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Educación Ciudadana, Ética y Política para la Paz.

la digitalización en la constitución de las relaciones son apenas algunos esbozos de la necesidad de reconocer en los desarrollos de la ciencia social diversos modos de comprender, explicar y tomar postura crítica frente a cómo las sociedades actuales se vienen configurando. Un aspecto central de la comprensión de la naturaleza de la vida social y cultural contemporánea lo aportan los estudios del discurso y, dentro de ellos, las teorías del posicionamiento (Davies y Harré, 1990; Harré y Van Langenhove, 1991; Hollway, 1984; Echavarría y Carmona, 2018; Carmona, 2019), a partir de las cuales se problematiza el *lugar de poder* que asumen los seres humanos en las interacciones y conversaciones cotidianas. Este último, campo disciplinar que da cuenta de epistemes en la que coexisten sin mayores problemas una filosofía del lenguaje, de la educación y la pedagogía y un pensamiento crítico que se interroga por el conocimiento, los saberes, las verdades preestablecidas y esencialistas, las formas de estructuración, ejercicio y distribución del poder y los modos críticos desde los cuales se somete a juicio lo sedimentado como verdad absoluta (Nietzsche, 1945; Foucault, 2010; Derrida, 2010; Gadamer, 2017).

52

Los posicionamientos son producciones discursivas

Desde este punto de referencia, el posicionamiento político, ético y pedagógico de maestras y maestros rurales pretende constituirse como una categoría teórica, a partir de la cual someter a discusión crítica las variadas producciones discursivas en las que están significadas las prácticas pedagógicas, las experiencias del saber y los constructos normativos referidos a la convivencia, la paz y la ciudadanía. En palabras de Hollway (1984), describir la posición del sujeto en el conjunto de significados que circulan como *prácticas discursivas* que aluden a lo comúnmente aceptado, a cómo son vistos y constituidos los sujetos, a lo que está bien recibido y lo que implica asumir cierta posición en determinado contexto de conversación. En palabras de Brock (2019), una de las claves analíticas que se infiere de la teoría del posicionamiento está relacionada con el sentido de sí mismo y de la gramática como comprensión del sujeto en la cultura. Así, un posicionamiento ético, político y pedagógico

es una construcción social, cultural, situada en comunidades conversacionales y referenciada en repertorios de distinto orden: conocimientos, saberes, sistemas de creencias. Para Henriksen (2008), las teorías del posicionamiento enfatizan en la interacción, el movimiento –desplazamientos de sentido– y la fluidez. Toma distancia de la teoría de roles por cuanto asumir un rol obedece a una función estática que cumple el sujeto en la conversación y la integración; no obstante, halla valor de poner en consideración una dialéctica entre rol y posición, específicamente ve la necesidad de un enfoque que permita pensar en términos de firmeza como de lentitud, así como en términos de dinámica y cambio, concretamente para estudiar cómo las reglas y las estructuras institucionales, por ejemplo, se interrelacionan con las dinámicas de la interacción social y los sujetos adoptan y ponen en práctica lo determinado normativamente. En estas formaciones discursivas se estudia con detenimiento no solo la fluidez de la interacción, también se explora los roles y posicionamientos en conflicto, dando especial atención a como se despliega el poder en las situaciones. Una de esas formas está relacionada con la capacidad de agencia, al respecto, Martin (2019) se enfoca en la teoría de los posicionamientos en relación con la teoría de la agencia personal. Toma la noción de agencia como una capacidad central en los seres humanos. Basado en Mead, la agencia es un tipo de comprensión y de capacidad configurada en la interacción social, que involucra el intercambio de discursos, la integración de posiciones y la perspectiva de la acción. Posiciones en términos de sistemas de creencias compartidas, por tanto, como posturas y sitios socioculturales relacionales; así como orientaciones situadas, delineadas en episodios, rutinas y formas interacción.

53

Los posicionamientos constituyen sujetos en contextos de conversación e interacción

Sobre la noción, *contexto* de conversación, de interacción y producción discursiva, van Dijk (2012) es enfático en afirmar que “no es la situación social objetiva la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición

subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua". (pág. 13). Por tanto, los contextos discursivos son *constructos (inter) subjetivos producidos y actualizados* continuamente en las interacciones de los participantes como miembros de grupos y comunidades. "Si los contextos representaran condiciones o límites sociales objetivos, todas las personas de la misma situación social hablarían de la misma manera". (pág. 14). Los contextos son constructos subjetivos, lo cual explica *la singularidad* de cada texto o conversación en contexto. Estos planteamientos coinciden con Marková (2019) acerca de la constitución de sujeto en relaciones únicas; en singularidades dinámicas producidas en y desde el lenguaje y la comunicación, así como en formas plurales de interacción y de construcción de significados en situaciones locales concretas.

Ahora bien, los posicionamientos políticos, éticos y pedagógicos bajo esta idea de contexto son comprendidos como *perfilamientos subjetivos* que se corresponden con lo deseado y lo esperado, ya sea como parte de una representación común o como una posición contestaría, de resistencia o de irrupción a aquello que es valorado como dominante, hegemónico y adverso a la dignificación o postura política que se defiende. En las formaciones discursivas, afirman Charaudeau y Maingueneau (2005) se producen las sujeciones y el cuestionamiento del sujeto como sujeto ideológico. Un elemento fundamental del análisis de los posicionamientos consiste en identificar dichas sujeciones y los modos de ser sujeto crítico-antagónico, de alianza y conciliador, de dominación o subalterno. Por su parte Sargeant (2011) explora la relación enseñanza aprendizaje y como esta puede afectar la retroalimentación y la evaluación dependiendo del posicionamiento que se asignan como estudiantes y asignen a sus profesores. El análisis arrojó tres temas posicionamientos reflexivos: posicionamiento ocupacional, familiar y cultural y discursivo y encarnado. Esta constitución de sujeto local, enraizada en marcos simbólicos, cosmogonías, cosmovisiones incluyen múltiples formaciones discursivas que determinan lo que puede y debe ser dicho. Esto es una posición

dada en una situación dada. Así el posicionamiento de la maestra, el maestro como sujeto político, ético y del saber se explicita en un conjunto de significados aceptados como correctos, adecuados, o por el contrario inadecuados e incoherentes con la posición que se espera que el o ella asuma a propósito de ser parte del mismo contexto educativo y comunitario en el actúa.

Los posicionamientos definen reglas de juego que delimitan los relacionamientos entre interlocutores

Brinkmann (2019) plantea que la teoría del posicionamiento y sus perspectivas de los derechos están fundamentadas en que los sujetos en relación son dependientes, racionales, en cuanto implicados normativamente; acepta la existencia de valores morales objetivos en tanto condiciones para la vida social y la comunicación entre interlocutores. Finalmente, afirma que esta orientación normativa debe estar complementada en una idea de otredad y sensibilidad ante el sufrimiento humano y la adversidad. Kayı-Aydar (2019) propone indagar en una interacción los vínculos entre posicionamientos, desplazamientos posicionales y derechos y deberes. De acuerdo con Louis (2008), las posiciones definen lo que es posible socialmente, por su puesto, sin incurrir en faltas, reprobaciones o castigos. Signan, así mismo, en el transcurso de la conversación grupos emergentes de derechos, reglas de juego de acceso a repertorios culturales, pautas de acción particulares que producen significados de aprobación social. En este sentido, el posicionamiento ético, político y pedagógico de una maestra, de un maestro como sujetos de saber pedagógico y de la enseñanza, así como defensores de un derecho que preservan, cuidan y cualifica y como protectores de los bienes públicos se interpreta en referencia a cómo los otros sujetos los posicionan, para ser y ser vistos como pertenecientes a un grupo que los reconoce, valora y respeta. Dennen (2011) asume el posicionamiento como medio discursivo a través del cual evaluar el quehacer pedagógico de un docente, en términos de su presencia e identidad. En las interacciones de aula, maestras y maestros siempre se están expuestos a ser legitimados

o no por quienes *valoran sus actuaciones*, ya sean como quienes enseñan y lo hacen bien, dignifican y son justos, participan y congregan o, simplemente porque son considerados personas no gratas. O casos muy extremos son *objetivos militares*.

“Un posicionamiento se entiende entonces como la “construcción de historias personales que hacen inteligibles las acciones de la persona y que convierten las acciones mismas en actos sociales determinados, en los cuales los miembros de una conversación tienen lugares específicos” (Harré y Langenhove, 1999, p. 395, citado por Echavarría y Carmona, 2015, pág. 159). Tomando como referencia estos autores, planteamos que un posicionamiento político es una construcción discursiva que se interroga por los modos de ser sujeto político, por consiguiente, indaga por las formas mediante las cuales un sujeto tiene la necesidad de constituirse como tal. Preguntarse por los posicionamientos políticos, éticos y pedagógicos de maestras y maestros rurales llevó a interrogarnos, a cuestionarnos y a problematizar críticamente los modos de producción discursiva de ser sujeto, del ser maestra y maestro rural. Dicho en otras palabras, nos orientó hacia la identificación de saberes y de conocimientos encarnados; enunciaciones y relacionamientos constitutivos de ser sujeto, esto es, lo performativo y la performance en lo pedagógico de la vida cotidiana escolar. A esto es lo denominamos modos de ser, de hacer, de sentir e interactuar maestra/maestro rural: *entramados de sentido, de historias, relatos* donde ellas y ellos, seres humanos en interacción entran sus historias, relatos, experiencias, así como reglas de producción del lenguaje que los constituye como sujetos de saber-poder, comprometidos con la democracia y agentes de cambio a través de la enseñanza.

56

Nuestro interés

Es en el marco de este giro discursivo que nos preguntamos por el sujeto que usa el lenguaje y por las realidades que produce. Esto es, maestras y maestros invitados a conversar sobre su quehacer. Nos hablan de pedagogía, de la enseñanza, de los logros y fracasos

de sus acciones. También nos transitan por historias, anécdotas y experiencias en las que ellos están involucrados con sus entrañas. Hemos sido testigos de su fuego, de sus tristezas y nostalgias, así como de sus críticas más sentidas al sistema educativo que, parece constreñirlos con sus exigencias de calidad sin ofrecerles las condiciones éxito para lograr eficazmente lo esperado. En sus cartas, audios, fotografías y reflexiones, las maestras y los maestros nos delinear las fisuras que tiene la escuela rural colombiana, así como la posición y el posicionamiento que ellas y ellos tienen con respecto a lo que interpretan como una problemática educativa y las estrategias pedagógicas de cambio que proponen. A la manera de Nietzsche (1945) maestras y maestros que se cuestiona por la *fuerza de verdad de los conceptos* que comúnmente usan, como explicaciones de lo real o comprensiones de sí mismos en la historia, en las relaciones sociales y los entramados culturales. Así mismo que problematiza con su cuerpo incómodo, a veces silencioso y en otras ocasiones contestatario.

Acerca de los hallazgos

En este escrito presentamos a manera de *poéticas de la ruralidad* los diversos posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos de maestras y maestros. Nos detenemos en su palabra siempre como una fuente de nuestras comprensiones. Esperamos, a la manera de Sontag (2012) socavar la indiferencia y capturar el juicio crítico: ético, político y estético de nuestros lectores. Cabe aclarar que no pretendemos un desarrollo exhaustivo, se trata de una provocación sobre la cual seguir conversando en próximos escritos. Tampoco se busca ofrecer una explicación multicausal de las experiencias pedagógicas rurales y sus vínculos con la construcción de paz. Nos concentramos en ahondar la fisura. En llevar el palpito de un discurso encarnado de maestras y maestros que conocimos en sus propias aguas. En sus lugares de actuación. Ellos, ellas nos relataron sus vidas y su vida dedicada a la enseñanza. Veamos, entonces que nos cuentan:

Una escuela precaria [...] pero con un cálido rostro de humanIdad

Tanto la maestra como el maestro y la escuela representan lo público en los territorios rurales. Una escuela que, en principio es considerada como una posibilidad, pero que en la medida que pasa el tiempo resulta como objeto de críticas y de representación simbólica del abandono del Estado: “las necesidades de infraestructura, de recursos, de docentes y de ayudas didácticas actualizadas” “los estudiantes no tienen suficientes campos deportivos” “avances tecnológicos” “la redistribución inequitativa de los materiales” “el reconocimiento de los docentes o sea mayor el incentivo e interés económico para mejorar día a día la calidad educativa de nuestros niños a través de proyectos”. (Taller pedagógico con maestras y maestros del sur de Bolívar). Podría inferirse que se trata de una narrativa que promete esperanza “la escuela está y los niños llegan a ella. Es una oportunidad”, pero que infortunadamente se diluye a través de la historia misma. Se transita de una representación simbólica de presencia del estado en el territorio, hacia una representación precaria de un bien público. Este posicionamiento de una oferta precaria lleva a una posición de descredito, de desconfianza. Se pierde el poder vinculante. Al final, representa abandono, inequidad, olvido, falta de reconocimiento y, en muchos de los casos, injusticia. “El descuido del gobierno con las instituciones educativas para que exista igualdad porque exigen resultados iguales en toda la nación, por decir, nos miden con el mismo racero, pero no hay equidad en las instituciones” (Maestra escuela rural del Casanare). Esta trama, además de ilustrar una antilogía entre la condición que hay y el resultado de calidad que se espera (Echavarría et al, 2019), enfatiza reiterativamente -aliter- en una crítica al Gobierno y al Estado por causar mediante sus políticas de redistribución de los bienes y las oportunidades *experiencias de inequidad*, descuidos que pueden ser evitados y situaciones que pueden considerarse como parte central de la toma decisiones y, así, subsanar, normativas que en su implementación crean situaciones de inequidad: por ejemplo, los modos de evaluación de la calidad educativa en la escuela rural.

Las experiencias de la precariedad hecha carne: dormir en el suelo, trabajar con las uñas, cocinar en el mismo lugar donde se enseña, son fuente de sustento de esta crítica a un Estado que en sus normativas ha estipulado una promesa pública de ofrecer una educación de calidad para todos. A manera de ilustración, en Colombia, Ley General de Educación de 1994, Artículo 1 –objeto de la Ley–, se establece la educación como un proceso de formación permanente, que se fundamenta en una concepción *integral* de los seres humanos, de su *dignidad, derechos y deberes*. Artículo 4, como un servicio de calidad y acceso público. Concretamente para los territorios rurales, la Ley en su Artículo 64 alude a una modalidad de educación campesina y rural que, en virtud de hacer efectivo los artículos constitucionales 64 y 65 –acceso a la propiedad, a la educación y productividad– oferta un servicio que, en concordancia con los planes de desarrollo, a porte a la formación técnica. Un proceso que contribuya a mejorar las condiciones humanas de trabajo y calidad de vida, así como a incrementar la producción de alimentos en nuestro país. Para ello, según Artículo 65, es responsabilidad de las entidades públicas regionales promover Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, ajustados a las particularidades de las regiones y localidades. en contraste con lo dicho, parece ser que el vacío no está en los planteamientos que hace la Ley, con respecto a la naturaleza de la educación, sus intencionalidades y particularidades en los territorios rurales. Por lo menos esta no es la discusión que se propone desde los relatos de las maestras y maestros de escuelas rurales. Su denuncia ético-política es que tengan que trabajar por una escuela precaria, sin las condiciones mínimas necesarias – de infraestructura, pedagógicas, curriculares y de cualificación docente– para alcanzar estándares de calidad internacionales. Esto es una paradoja que no solo pone en apuros a los maestros y las maestras. Posicionan a un docente que trabaja con las uñas. Lo cual desata una posición crítica desde el cual se lleva a juicio a quienes tiene la responsabilidad de garantizar y restituir con calidad este derecho.

En contraste, en discurso contra hegemónico y en agencia, el maestro, la maestra representan el rostro de humanidad, que le da vida a lo público y lo estructura como una condición de dignificación de la historia de niñas, niños y jóvenes. El eje fundante de su quehacer pedagógico es crear ambientes de aprendizaje favorables, que contribuyan al desarrollo humano de la niñez y la juventud. Los impactos de esta labor deberán estar expresados en resultados de aprendizaje significativo. No obstante, particularmente en las escuelas rurales dispersos¹, que tienen aulas multigrado, este quehacer adquiere una vestimenta adicional: el rostro del cuidado, del reconocimiento y la dignificación. Es así, como muchas comunidades rurales ven a los maestros, a las maestras de sus hijos: seres humanos cercanos, que pueden pedirles consejos y que les ayudan en los momentos de mayor conflictividad. “Por acá en la vereda, uno es profesor, amigo, quien aplica las inyecciones y da consejos a las parejas” (maestro, escuela rural del Casanare). En términos de posicionamientos la narrativa del maestro enfatiza en un tipo de relacionamientos con la comunidad que traspasa las paredes de la escuela. Él va al encuentro de los niños, de las niñas, sus familiares y vecinos de la institución que solicitan su presencia, no solo como aquel que puede enseñarles algo que está escrito en el currículo, sino y sobre todo, como aquel ser humano cercano, buena escucha y que sabe de muchas cosas, por ejemplo, dar consejos, escribir una carta para hacerle solicitudes de apoyo a la escuela por parte de los gobernantes, aplicar inyecciones y organizar campeonatos veredales. Esto en contraste con una escuela que físicamente está llena de fisuras.

60

1 Informe Misión Misión para la Transformación del Campo (2015). “La Misión parte de unas categorías de ruralidad cuidadosamente construidas, que deben ser incorporadas en el conjunto de las políticas públicas como herramienta para llevar a cabo intervenciones diferenciadas en las distintas dimensiones del desarrollo rural. Estas categorías respetan las divisiones político-administrativas, parten del sistema de ciudades y utilizan la densidad, el tamaño de las cabeceras y la distribución de la población entre la cabecera y el área dispersa como criterios básicos de clasificación. De acuerdo con esta clasificación, la vida rural sigue teniendo un peso muy elevado: cerca del 60% de los municipios que tiene Colombia deben considerarse como rurales” (pág. 8).

Carácter transformador de la escuela

Sin duda, la gran mayoría de maestras y maestros se consideran agentes de cambio. Especialmente aquellos que dedican grandes jornadas de trabajo a congregar a la comunidad para trabajar en beneficio de la escuela. Lugar de encuentro, aprendizaje y, en muchos territorios colombianos, de ocio y de deporte. Estábamos en el sur de Bolívar una población cerca a las serranías de San Lucas. El día, caluroso, estamos ansiosos por conocernos en la interacción de un taller sobre la construcción de paz y la convivencia escolar. Después de un largo trayecto de casi dos días desde Bogotá hasta San Pablo, luego Santa Rosa y luego Buena vista, llegamos a la vereda. Allí estaban, maestras y maestros nos esperaban, interpretamos, con mucha alegría. Así lo sentimos al ser recibidos con una deliciosa taza de café y un pan de tienda. Luego, nos dirigimos al salón de clase. Aunque era pequeño, pudimos organizar, las sillas buenas, en círculo. El tablero estaba descolgado de la pared y lo soportaba dos sillas, así que quedaba más o menos de 50cm del piso. Era un poco incómodo escribir en él, lo que nos llevó a ponerlo en el suelo e invitar a todos las maestras y los maestros a sentarnos en el suelo alrededor de él. Iniciamos preguntándonos que significaba que un maestro, una maestra es un sujeto del saber y que contribuye a transformar la realidad de niñas y niños. Aunque en principio estuvieron de acuerdo con nuestra postura, uno de los maestros levanto la mano, me miro detenidamente y me preguntó ¿profesor es posible transformar en contextos donde la violencia y guerra son tan graves? Me dispuse a responder. Solo alcance a decir que la escuela tiene límites y no logra resolverlo todo, especialmente no logra evitar la guerra. Antes de iniciar mi segunda postura, el profesor levanta un poco su voz, como queriendo indicar que aún no había terminado de preguntar. Así que me senté y me dispuse a escucharlo:

“Colombia siempre ha sido un país violento. Siempre ha sido violento y cada día se va aumentando la delincuencia y la violencia. ¿A La educación en colombiana le ha quedado grande cambiar la cultura? No, en cuento a la violencia como tal. Aunque los discursos de los derechos han avanzado, el caso por ejemplo de los homosexuales y, de los niños, afir-

me yo, pero profesor, me dijo el maestro. Pero a pesar de la educación sigue habiendo violencia. Violencia fuerte, más que todo en los barrios marginales –hace referencia una ciudad colombiana– en ciertos niveles el maestro trabaja y lo hace muy bien, pero cuando el maestro trabaja en estratos bajos, muchas veces el maestro trabaja amenazado. Pedagogía que bueno, pero el gobierno tiene que transformar la pobreza. Los gobiernos transforman la sociedad desde la pobreza, reitera. Un niño en caso marginado, que no tenga que comer, ¿qué ganas de ir al colegio tendrá? Y, muchas veces no le regalan un almuerzo, pues los políticos son tan corruptos demasíadamente que no les dan una comida. Pues ese niño al ver en una tienda un pan, lo primero que se le ocurre es robar. O si tiene la oportunidad de meterse a una pandilla para resolver su problema de hambre y de pobreza, pues la cosa es más difícil, pues el jefe, el patrón *al más llevado le da dinero y le debe un favor*, entonces lo manda a atracar y si usted mata le doy más. ¿Entonces el niño dice, pa qué estudio? Vea profe, por acá el profe Antonio tiene un proyecto de deporte sano, dizque para transformar esa realidad de las cuestiones ilícitas y uno de sus alumnos le dijo, profe yo no voy a venir a eso. Mi papa tiene un cultivo y allá gano más raspando, \$7000 por arroba, me dan la comida –ríen los otros maestros– y yo gano más que usted profe. No le invierten a la gente pobre y los gobernantes se dejan comprar por el narco tráfico, de qué forma... *Nos queda difícil transformar la realidad*". (maestro rural del Sur de Bolívar).

62

En esta narrativa se construye un posicionamiento de un maestro con muy buena voluntad, buenas ideas, e incluso con iniciativas pedagógicas que bien pueden resultar sugerentes para sus estudiantes. Sin embargo, la realidad de pobreza que enfrentan algunos de sus alumnos lleva a relatar más bien la desesperanza y quizá a sentirse impotentes ante una condición que, ciertamente, no está en sus manos resolver. De nuevo la crítica se agudiza. El maestro, la maestra se posiciona como sujeto de saber, pero de un saber que no resulta lo suficientemente llamativo para algunos niños, niñas y jóvenes, pues su situación es tan precaria que están casi obligados a tomar caminos más rápidos. En esta narrativa también es posible inferir un posicionamiento ético-político relacionado con un cuestionamiento ético por la situación de pobreza, de injusticia y de inequidad que enfrenta la niñez y la juventud rural, así como sus y sus familias. Un posicionamiento

político que problematiza las acciones públicas, la inversión y la corrupción, así como los efectos negativos que tiene una gestión pública precaria. Desposee de la vida, precariza las condiciones y hace que ciertas vidas no sean viables.

Lo que nos problematiza

Pues bien, esas son el tipo de situaciones y condiciones que tienen que sortear maestras y maestros rurales, de ahí nuestra hipótesis nuclear: *la educación rural no es un concepto urbano* (Echavarría et al, 2019). Un freno de mano a algunas políticas educativas y a muchas de nuestras actitudes que, amparadas en un único modelo de desarrollo, imponen una cosmovisión de enseñanza y aprendizaje. De ahí, entonces que proponemos de manera adicional, desmarcarnos de la categoría de *brecha social*. Es imperativo, si es del caso, invertir la categoría de desarrollo como lo propone Escobar: dejar de ver el pacífico empobrecido a ver el pacífico posible. –Postura con la que se pretende reconocer que se vive lo real *como presencia de nuestra experiencia* (Escobar, 2018. Citando a Maturana). Y que tiene implicaciones en interrogarnos por la forma en que vivimos nuestras vidas, por la manera como construimos nuestros mundos y por los designios que le damos a la política. Así mismo, reconocernos como parte de un territorio y de un continente, de una cultura y de una multiplicidad de culturas. De un mundo entre humanos y de un mundo entre vivos. Interrogarnos críticamente por las ideas con que crecimos y que encarnan nuestros actos. A la manera de Escobar (2018): ¿Qué puede ser más real que el mundo donde plantamos nuestros pies? (p.13). Surge entonces la necesidad de comprender la educación rural no como una reproducción del mundo tal y como lo conocemos. Es necesario hablar de “otro posible”. De otro entendimiento. “No podemos resolver los problemas de una era con el mismo esquema mental con que fueron creados (Escobar, 2018, p17). Para él, las circunstancias que atraviesa esta región no son por falta de desarrollo sino por exceso del mismo a favor de los grandes capitales y en detrimento de la voluntad de los pueblos indígenas y afro descendientes. La idea que defendimos en este momento fue que,

si no conocíamos y antes que nada distinguíamos profundamente las realidades, tenderíamos a imponer nuestros modelos mentales. En las ciencias sociales, sin ir muy lejos, a esto se le ha llamado colonización del pensamiento. La colonialidad de saberes arrasa con las tradiciones. No puede ser que en nombre del conocimiento y la ciencia se pierdan los entramados que distinguen las culturas. Si la educación rural no es un concepto urbano ¿Qué es? ¿Qué demanda conocer la lógica social, cognitiva e histórica de su aparición? Nuestra labor es indagarlo sistemáticamente, sin tregua. Nuestro compromiso ético y político es mostrar las distintas perspectivas de cómo se mira, se vive, se experimenta y se tejen las ruralidades. Cuando ponemos en juego nuestras teorías en las ruralidades hay elementos que se sostienen y otros se reconfiguran. Figurémonos que un maestro en tiempos de cosecha articula tal o cual producto para enseñar. Semillas de maíz por caso. Les pide a los estudiantes que lo traigan y con este les enseña conteo, seriación, suma y resta ¿qué pasa si cambia el maíz por piedras? Esto no parece ser lo que demanda una enseñanza en contexto. Subyacen varias preguntas ¿cuál es el papel de la ciencia en las ruralidades? ¿Qué discurso pedagógico debe apropiarse el maestro a partir de ella? Si un entomólogo estudia el genoma de la broca aplica la ciencia y hace nueva ciencia. En la escuela esta no se impone, se crea, se comprueba y se valida ¿Por qué los maestros y maestras rurales no aprenden a investigar su propio campo de conocimiento? ¿Cuánta ciencia somos capaces de hacer sin ideologizar? Habría que empezar por aceptar que la ciencia no se ha hecho tanto desde nuestros territorios. Se ha impuesto. Maestros y maestras y distintos profesionales, han sido instrumentos de la ciencia más que sus productores. Los saberes de las ruralidades colombianas poco se han reconstruido en virtud de un proyecto emancipatorio. Por demás, los intentos han sido peligrosos y mortales.

64

Algunos de nosotros nos sentimos mal cuando sin saber inglés nos hablan en inglés; pero nos sentimos, casi todos peor, cuando llegamos a la Comunidad Wounaan en el Chocó y no sabemos Wounaan. A la luz de esta sensación, advertimos que no llevamos

a las ruralidades colombianas ninguna verdad. Que, las escuelas allí no necesitan acumular más libros en sus estantes sino vernos más la cara para confrontarnos y construir saberes conjuntamente. Imaginar otra ciencia nos puso de cara a juicios morales como estos: llevar a los estudiantes de pregrado a enseñar lenguas extranjeras o mejor: a descifrar cuáles eran las semánticas de la lengua Wounaan ¿Cuál de las dos perspectivas generaría más desarrollo? Valió debatirnos entre esta máxima: *menos ciencia universalista, más ciencia local*. Me pregunté hace poco en un seminario de maestría ¿Qué pasaría si distintos perfiles disciplinares se agrupan en la escuela rural por un año?

En otro momento, a este sin sabor lo llamamos antilogías. “La primera, entre la precisión normativa y la incertidumbre evaluativa. En este punto se somete a discusión ese imaginario casi aséptico e impoluto de que lo que está instituido, normalizado y regulado es verdad de obligatorio cumplimiento. Por lo menos así es visto por un buen grupo de maestros y maestras que ven las políticas educativas como discursos dominantes e impuestos desde las altas esferas y, ante los cuales, dependiendo de la situación laboral en que estén, habrá que obedecer sin reparo alguno.

65

La segunda, entre la univocidad educativa y la polisemia de la educación rural. Concretamente, se aventura la idea de que la educación rural no es un constructo urbano, puesto que se trata de una modalidad de educación que acarrea desafíos muy particulares concernientes con las condiciones pedagógicas y de calidad con que se oferta este derecho a las comunidades y con las situaciones sociales, culturales, económicas y políticas que enfrentan los niños y las niñas para beneficiarse de esta aparente oportunidad.

Se habla de una polisemia en virtud de reconocer los variados modelos mentales que se tejen en torno a lo educativo y a los saberes pedagógicos de las y los maestros, los cuales se constituyen in situ y bajo condiciones de *incertidumbre y seguridad, desazón y alegría, imposición y libertad, seguridad y contingencia*. Se trata de un saber encarnado, in vivo, cotidiano y de resistencia. Un saber que surge de

la reflexión crítica, pero también de la adaptación a las condiciones de abandono, soledad y penurias, diría una maestra, cuando narra su aflicción por tener que dejar a sus seres amados durante una temporada, porque la escuela donde trabaja es tan alejada que requiere vivir allá, o cuando cuenta que con frecuencia los padres de familia no son los suficientemente responsables con la educación de sus hijos y descargan en ella todo el compromiso de que las niñas y los niños generen muchos aprendizajes". (Echavarría, et al, 2019).

Estamos en apertura ante la vida y la manera como en ella se tejen diversos sentidos desde la especial y vital existencia humana. Particularmente de aquellas maestras, de aquellos maestros que suelen pasar grandes temporadas intentando entender de que se trata su labor. De comprenderse en el tejido social y cultural localizado y en un territorio alejado de su calor familiar y amoroso y, en muchas ocasiones, de sus referentes de identidad:

¿Qué implicaciones tiene investigar la educación rural en Colombia?

66 **(1). Retornar al sentido originario de la educación,** comprendida como una práctica social de cara a las realidades del país, con una apuesta ético-política de dignificación, de justicia y reconocimiento de la diversidad humana y con un contundente propósito de dignificación del maestro, de la maestra como sujetos del saber transformadores de la cultura y la sociedad. Esto es: el Posicionamiento ético-político y pedagógico

(2). Hallar otros horizontes epistémicos de comprensión del hecho educativo rural, de manera tal que pueda desocultarse la particularidad de la educación rural que se transparenta en las estadísticas y cifras acerca de la brecha de calidad educativa en Colombia. Recordemos que la educación rural no es un concepto urbano.

(3). Proponer una estrategia de formación de maestras y maestros articulado a la investigación pedagógica. Formar no es capacitar. Se trata de hallar en las polisemias de una educación rural colombiana una articulación fundamental entre: (i) **producir**

conocimiento, (ii) **formar** los actores implicados y, (iii) **generar** transformación para la innovación en, desde y con la escuela. Ahora levantando las palabras: ¿Qué entrañan estos elementos?

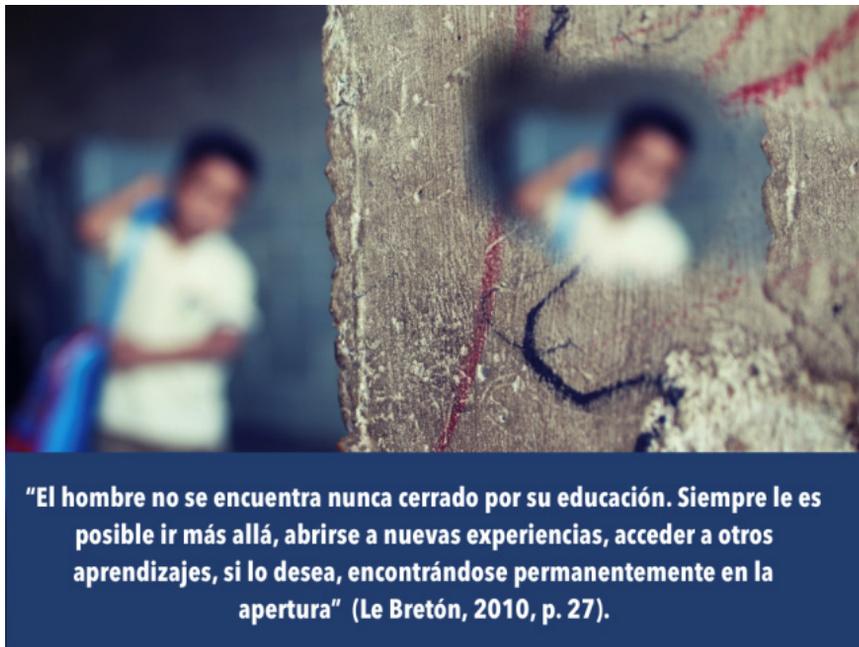
A) Un replanteamiento epistemológico sobre las maneras de comprender lo educativo y lo pedagógico.

B) Un desplazamiento de las grandes estadísticas que nos explican una realidad invariante a perspectivas más situadas, encarnadas, humanizadas y en-rostradas en los maestros y maestras, -en la escuela, la comunidad, sus infancias y juventudes.

C) Un des-ocultamiento del tema rural-urbano no solamente como una compleja brecha o deuda social. Sino como irrupciones, grietas y fisuras. Con epistemologías más comprensivas, socio-críticas y enfocadas en lo representativo, lo simbólico-ritualizado y lo corporeizado.

Detengamos la mirada

En la fotografía 1 esta signada la esperanza. La no renuncia. Él es el rostro que nos exige responsabilidad ética. Mientras otros niños y jóvenes están es sus casas porque no pueden estar en la escuela, este niño se hace presente cada mañana. Él es Juan y disfruta de sus clases. Sus maestros se sienten orgullosos, piensan que el saldrá adelante. Y con ese ejemplo podrán decirles a otros niños, a otros jóvenes que estudiar si paga. Con lágrimas en los ojos el profesor Jesús de una escuela rural del Atlántico nos cuenta que a uno de sus estudiantes lo mataron por estar metido en juegos oscuros, pero también nos relata la historia de uno de sus estudiantes que logro terminar todos sus estudios y ahora es un doctor muy importante. “me siento feliz, orgulloso. Por lo menos uno de esos niños de la vereda logró salir adelante” (Maestro escuela rural de Piojó, Atlántico).



68 **Ontopologías de la ruralidad.** El valor ontológico de un ser maestro, en tiempos espacios y territorios específicos de las ruralidades, más que nada dispersas, sigue siendo un desafío para las ciencias sociales, puesto que estudiamos muchos autores, *pero poco la escuela rural* en su densa particularidad. -El individuo hace cuerpo con la cultura. Llegamos al mundo inacabados. Al nacer nuestro horizonte es infinito. La naturaleza del hombre se realiza en la naturaleza que lo acoge. Así, sentimientos y emociones no son procesos fisiológicos. Son relaciones y significados. Debemos reconocer que en nuestra corporeidad está inscrita la historia y la cultura, y abre la posibilidad de asumir el cuerpo como vehículo de subjetividad social. Lo cual exige, además de una postura crítica, el desarrollo de una conciencia corpórea, como un campo discursivo particular y como epistemología de los sentidos. En la fotografía 2 está el rostro de la maestra, preocupada por su quehacer, que como ya lo dijimos, constantemente está obligada a tener logros de aprendizajes significativos, pero cuenta con muy pocos recursos.



No es posible pensar en resultados de aprendizajes sin antes pensar en quiénes son los seres humanos, su historia y condiciones que los producen.

La pregunta que subyace de todo esto merece una respuesta comprometida ¿Cómo formar a los maestros y maestras hoy? cómo hacer para que estos reconozcan la historia de la pedagogía en el aula, pero tengan sus experiencias in situ. De allí el impulso por proponer currículos más flexibles que saquen los saberes de las aulas y los reconstruyan con las voces de los implicados. Maestras y maestros de carne y hueso que aprendan a nombrar su existencia, docentes-investigadores desafiados. Animados por el diseño de proyectos de largo aliento, situados y sostenibles en las comunidades. Que amplíen las fronteras circunscritas por las estadísticas. Que constituyan comunidades mixtas, de reflexión crítica, conscientes de la interdependencia radical entre lo existente. Que arriesguen a pensar el mundo desde categorías no dominantes. Que inviertan las percepciones de lo naturalizado. Y reconozcan las raigambres que emergen de lo profundo de la tierra. Esto es investigaciones de la educación rural con rostro, historia y condiciones de humanidad.

Ya para finalizar...

En este texto se explicita la *posición de* maestras y maestros como sujetos del saber, comprometidos con el país, lo cual implica posicionar la pedagógica como un discurso transformador y a los docentes como agentes de cambio. También muestra los *discursos producidos* para la experiencia pedagógica, la apuesta política y la responsabilidad ética. Las prácticas pedagógicas, éticas y políticas *comúnmente aceptadas*, dan por sentado que hay un estatus y un poder que unidos a ser buenas y buenos maestros determinan una oportunidad formativa bien recibida por la comunidad y por tanto, que deja muy bien librado al docente en su labor. Los docentes *son vistos*, a menudo, por los miembros de las comunidades como sujetos de poder-saber que lideran, distribuyen poderes y con sus discursos constituyen modos apropiados o no de ser sujetos de paz, de aprendizaje y suficientemente preparados para comprenderse en sus propias historias como sujetos con proyectos de vida, luchadores y listos para conquistar el mundo que tienen por delante. Seres humanos que narran sus experiencias, cuestionamientos y conquistas educativas, con satisfacción, compromiso y posicionamiento social. Seres humanos que leen, interpretan y comunican sus comprensiones de sí mismo en relación con los otros, con las otras en estructuras narrativas, en relatos. Relatarse, entonces, es un modo de coexistir, de llevarle el palpito a la vida en interdependencia y reciprocidad, de orientar el pensamiento y las acciones. Cuando los seres humanos narran, nos relatan como su vida, sus comprensiones de la vida y la vida misma están entramadas en redes de sentidos y de significados propios de un acontecer cotidiano en la vida conjunta con otros seres vivos humanos y no humanos. Nos relatan de sus comprensiones de lo real y de los lugares de poder desde los cuales se posicionan y pretenden orientar una acción o encausar su propio existir. Por ello, podría decirse que la educación rural es **una experiencia particularizada** y radicalmente local, encarnada y situada en un entramado de sentidos culturales que le otorgan un estatus específico y le exigen respuestas glociales importantes: resultados

positivos y altos de aprendizaje y cohesión social manifiesta, conocer nuestro modo de ser en el mundo, nuestro modo de comprender la enseñanza. Una experiencia que para ser descifrada requiere del diálogo que puede producirse entre el intérprete -maestro, maestra- el texto -las políticas y condiciones de enseñanza- y la obra de Arte -el aprendizaje-. La educación rural es una comprensión local y encarnada en la vida de maestras y maestros que cada mañana al despuntar el sol se disponen a hacer del quehacer pedagógico una oportunidad de vida y un aprendizaje para niñas niños que llegan a sus escuelas desde grandes lejanías. Es un modo de aparecer, crear, interactuar y pertenecer. En suma, la educación rural en Colombia requiere de un trabajo cooperado entre los diversos sectores educativos, productivos y sociales, de manera tal, que pueda tenerse un mayor impacto en el diseño, implementación y evaluación de una (1) *política propia para la educación rural*. Adicionalmente, es fundamental (2) *proponer una política de flexibilización* de los currículos, planes de estudio y de la docencia, para que de esta manera todos los profesionales, y particularmente los educadores, reciban sus clases *In situ*, a través de *laboratorios, expediciones y misiones pedagógicas y científicas*. Se trata de poner a conversar la ciencia con la pedagogía, la enseñanza con el contexto y el aprendizaje con la transformación humana. Complementario, es necesario (3) *Crear regiones del conocimiento que articulen programas, proyectos, acciones de producción de conocimiento y saberes, de innovación en procesos formativos, pedagógicos y didácticos*. Esto es: *una ciencia con conciencia, una conciencia con la ciencia*. En aras de posicionar al maestro rural como un sujeto del saber y proponer horizontes epistemológicos, ontológicos y metodológicos propios de la investigación en educación y subjetividades políticas rurales.

Dicho en otras palabras: hacer que cualquier proyecto de investigación, de formación o de transformación de la escuela constituya una oportunidad para producir conocimiento explicativo a la par de comprensivo y socio-crítico en tanto ocasión de traer el cuerpo a los temas educativos y pedagógicos. Lo que

se traduce en apostar por metodologías que combinen la estética, la poética, la lírica desde la escuela por dentro. Desde las voces de quienes ocupan estos espacios formativos. Maestros presentes que, si bien le dan sentido explicativo a la flexibilidad, la usan como criterio de comprensión del Kairós –del instante preciso en el que se da el acto de la enseñanza. Atisvamientos que nombrados desde el cuerpo o poetizados en el relato, dan cuenta de otras ópticas de la escuela rural que se le escapan a sus diagnósticos.

Referencias bibliográficas

Brinkmann S. (2019) Rom Harré as a Moral Philosopher. In: Christensen B. (eds) *The Second Cognitive Revolution. Theory and History in the Human and Social Sciences*. Springer, Cham

Brock S. (2019) *The Social Philosophy of Harré as a Philosophy of Culture*. In: Christensen B. (eds) *The Second Cognitive Revolution. Theory and History in the Human and Social Sciences*. Springer, Cham

72 Carmona, D. E (2018) *posicionamientos políticos de niñas y niños habitantes de contextos rurales de una municipalidad del departamento de caldas*. Tesis doctoral. Universidad de Manizales-CIN-DE.

Charaudeau P. y Maingueneau (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dennen, V.P. Facilitator presence and identity in online discourse: use of positioning theory as an analytic framework. *Instr Sci* 39, 527-541 (2011). <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9139-0>

Derrida J. (2010). *De la Gramatología*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Echavarría G., C. V., J.H. Vanegas García, L.González Meléndez, y J.S. Bernal Ospina (2019). *La educación rural “no es un concepto urbano”*. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.

Echavarría-G., C. V., y Carmona-G., D. (2017). *Juventud, ciudadanía y posicionamientos políticos: una lectura desde el aula de CLASE*.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 13(1),153-178.[fecha de Consulta 7 de Mayo de 2020]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134152136008>

Echavarría, C. V., Bernal O. J, Murcia S. N., González M., L., Castro B. L. (2015) Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. Cuadernos de Administración [en línea]. 28(51), 159-187[fecha de Consulta 7 de Mayo de 2020]. ISSN: 0120-3592. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20543851006>

Escobar A. (2018). Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/latino-América. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Gadamer, H. (2017). Verdad y método. Salamanca: Ediciones Siguime.

Henriksen T.D. (2008) Liquidating Roles and Crystallising Positions: Investigating the Road Between Role and Positioning Theory. In: Moghaddam F.M., Harré R., Lee N. (eds) Global Conflict Resolution Through Positioning Analysis. Peace Psychology Book Series. Springer, New York, NY

73

Kayı-Aydar H. (2019) Positioning Theory. In: Positioning Theory in Applied Linguistics. Palgrave Macmillan, Cham

Keita, L. Rom Harré and Michael Krausz: Varieties of Relativism. The Journal of Value Inquiry 32, 123-126 (1998). <https://doi.org/10.1023/A:1004208009727>

Louis W.R. (2008) Intergroup Positioning and Power. In: Moghaddam F.M., Harré R., Lee N. (eds) Global Conflict Resolution Through Positioning Analysis. Peace Psychology Book Series. Springer, New York, NY

Marková I. (2019) Ethics in Socio-cultural Psychologies. In: Christensen B. (eds) The Second Cognitive Revolution. Theory and History in the Human and Social Sciences. Springer, Cham

- Martin J. (2019) Rom Harré on Personal Agency. In: Christensen B. (eds) *The Second Cognitive Revolution. Theory and History in the Human and Social Sciences*. Springer, Cham.
- Nietzsche, F. (1945). *La génesis de la moral*. Biblioteca de ideas. Traducción de A. Gregori. Buenos Aires: Editorial Tor. -SRL.
- Sargeant, S., McLean, M., Green, P. et al. Applying positioning theory to examine interactions between simulated patients and medical students: a narrative analysis. *Adv in Health Sci Educ* 22, 187-196 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10459-016-9691-8>.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Gedisa.

Referentes teórico-conceptuales para un programa de formación docente sustentado en la educación cívica y formación ciudadana

Luis Fernando Sierra Escobar

luis_fernando_sierra@hotmail.com

Departamento de Estudios de la Información. Universidad de La Salle. Bogotá-Colombia.

Resumen

El problema de investigación se enmarca en la dimensión sociopolítica de los docentes de posgrado en archivística en Colombia, donde es prácticamente desconocida esta dimensión, y el único referente son los estándares de competencias ciudadanas para la educación básica y media del país, formulados por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- sin contemplar el segmento específico de los estándares de la educación cívica y formación ciudadana de los docentes universitarios. Desde el punto de vista teórico, se construyeron sentidos, cuando parte de la premisa “se espera que los profesores y profesoras lideren, apoyen y propongan procesos que contribuyan a la formación del ciudadano; es decir, son ellos y ellas quienes deben cumplir con la difícil tarea de hacer realidad los procesos de formación ciudadana en las escuelas” (Quiroz, 2008, p. 6). Para lo cual, se adopta la investigación documental como estrategia para el acopio, análisis y sistematización de referencias y textos utilizados en su escritura. En cuanto a las conclusiones, se reflejan las potencialidades de generar nuevo conocimiento en torno a temas poco explorados en la literatura profesional de las Ciencias de la Información y la Documentación -*articulación competencias informacionales y construcción de ciudadanías*-. Finalmente, el texto devela el objetivo específico uno de la investigación postdoctoral en la cual se enmarca, el cual tiene por finalidad “Precisar los principios teóricos relacionados con las competencias

informativas y la construcción de ciudadanías que se pueden incorporar en la propuesta sobre formación de docentes de archivística a nivel posgradual”.

Palabras clave: Educación ciudadana; Personal académico docente; Competencias para la vida; Programa de alfabetización; Archivología.

Introducción

Las formas de entender y concebir la ciudadanía, el ciudadano y su participación en las dinámicas de la vida se han transformado a lo largo del tiempo. Tanto así que las agendas de organismos internacionales consideran el acceso, tratamiento y manejo de la Información como una problemática creciente y aún pendientes por abordar en la sociedad colombiana del siglo XXI; ya que no es un secreto que el mundo empezó un tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y en donde estas nuevas formas de entender y comprender al mundo *-sociedad-*, traen consigo nuevos retos para la formación integral de los docentes de postgrado en archivística.

76 Desde esta mirada, indagar por el tema de un programa de formación docente que se articule con el uso de competencias informativas y ciudadanías, es esencial en la investigación social y educativa de la región. Puesto que el docente es un actor invaluable en el papel trascendental del acceso, uso y evaluación de la información para la toma de decisiones *-Sujeto ético político-*.

Sin embargo, habitualmente en su formación continuada se consideran temas netamente archivísticos y en raras ocasiones en temas pedagógicos *-cursos intersemestrales gratuitos ofertados por la universidad-*, desconociendo por completo la necesidad de poseer habilidades, destrezas, conocimiento y aptitudes en materia de educación cívica y formación ciudadana, como elemento diferenciador de la formación integral de los docentes.

Para ser más específicos, esta situación se evidencia en la tesis doctoral *“Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias informativas orientadas hacia la formación ciudadana”* (Sierra, 2019), siendo un estudio pionero en analizar la dimensión sociopolítica a

nivel macro y micro curricular de las Escuelas de Bibliotecología y Archivística en el país -particularmente de los estudiantes de la Universidad de Antioquia y la Universidad de La Salle-, pero donde no se tuvo en cuenta la dimensión sociopolítica de los profesores, como un actor integral del Proceso.

Adicionalmente, los Micro Currículos *-Syllabus-* del primer semestre del año *-2020-*, de la Maestría en Gestión Documental y Administración de Archivos *-Unidad de Estudio-* de la Universidad de la Salle, evidencian que, rara vez se menciona y/o transcriben de manera explícita elementos intrínsecos de la ciudadanía *-formación ciudadana y participación ciudadana-*, pero sin desarrollo *-teórico/práctico-* alguno.

De ahí que, el presente capítulo viene a llenar un vacío en la literatura disciplinar de las Ciencias de la Información, y se constituye en una introducción a tan amplio tema, permitiendo la apropiación de conocimientos básicos en torno a los programas de formación docente; la ciudadanía y la formación por competencias.

Actores y elementos clave en un programa de formación

El primer referente conceptual para tener en cuenta en la formulación de un programa de formación tiene que ver, con el docente y el estudiante. En palabras de Castro (2012):

Han estado unidos en el acaecer de muchas épocas. Siempre que se hace alusión a un proceso pedagógico, los primeros actores que salen a colación, son estos dos, cada uno con su naturaleza y características especiales, cada uno viviendo las transformaciones que la historia se ha encargado de marcarles, cada uno luchando una pelea casi invisible en las tramas del conocimiento y los procesos enseñanza-aprendizaje (p. 3).

De manera puntual, este apartado tiene por finalidad clarificar ¿Quién es el docente?, y ¿Quién es el estudiante? en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que, cada uno de los actores cuenta con sus propias competencias *-habilidades, destrezas, actitudes y valores-*, demarcados por sus propios estilos de aprendizaje¹

1 Los Estilos de Aprendizaje “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en

-activo, reflexivo, teórico y pragmático- y estilo de enseñanza² -abierto, formal, estructurado y funcional-.

Por tanto, se describe en la siguiente gráfica, la clasificación y características del docente³ y de manera homologa la clasificación y motivaciones del estudiante⁴. Dada la importancia que reviste estos conceptos en el programa de formación que se planea diseñar, y la población objeto con la cual se trabajara -docentes de posgrado en archivística:

Figura 1. Clasificación Docentes y Estudiantes

Clasificación	Características del Docente	Clasificación	Motivaciones del Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Maestro • Profesor • Docente • Instructor • Tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor creativo • Profesor intelectual • Profesor artista • Profesor investigador • Profesor crítico-Reflexivo • Profesor responsable socialmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Discipulo • Estudiante • Discente • Aprendiz • Alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Extrínseca • Intrínseca • Internalizada

Fuente: Adaptado de Castro (2012, p. 4-25).

78

que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.” (Gómez, 2004, p.4).

- Los Estilos de Enseñanza son “categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en contextos determinados y en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes y otras abstraídas de su experiencia académica y profesional” (Chiang; Díaz & Rivas, 2013, p.63).
- Docente: *“Esta palabra proviene del latín “docere”, que significa enseñar. Es decir, docente es el que enseña. El docente nace con la revolución industrial, la escuela, y las facultades de educación; es decir con el sistema educativo. Aquel que sentía el don por la enseñanza iba a las facultades de educación a formarse en filosofía, epistemología y ciencias de la educación para enseñar en las escuelas matemáticas, lenguaje, ciencias y artes, las cuales estaban por dicho tiempo enmarcadas dentro de un modelo pedagógico conductista. Desde allí se empieza a hablar de la profesión docente, porque el enseñar se convierte en una profesión, algunas veces alimentada por vocación (como en el caso del maestro y del profesor) y otras no”* (Castro, 2012, p. 6).
- Estudiante: “Es la forma más general con la que se conoce la palabra educando. Proviene del latín “studium” (lugar reservado para aprender). Se ha utilizado de manera general Como la persona que se dirige a un sitio determinado a aprender. Desde que nació la escuela, nacieron los estudiantes. Los profesores tienen estudiantes”. (Castro, 2012, p. 19).

Para concluir, docente y maestro son las dos caras de la moneda; y su proceso de formación debe ser de carácter integral⁵. En este contexto, las dimensiones⁶ Ética y Sociopolítica, se consideran un elemento prioritario en un Programa Formación; como se representa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Dimensiones a potenciar en el programa de formación

Dimensión	Alcance	Técnicas de formación
Dimensión Ética	Esta dimensión se demuestra cuando el ser humano es capaz de tomar decisiones a la luz de los valores y principios que dan sentido a la vida.	Formación integral en competencias de convivencia y paz. Formación integral en competencias de participación y responsabilidad democrática. Formación integral en competencias de pluralidad, identidad y valoración de la diferencia. Formación integral en competencias axiológicas para la vivencia de los valores. Formación integral en competencias axiológicas del ejercicio de los derechos humanos.

5 Formación Integral: “proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica), a fin de lograr su plena realización como persona y miembro de una sociedad. Desde este punto de vista, se asume al ser humano como unidad pluridimensional, diverso como cuerpo y plenamente integrado en una unidad”. (Acodesi, 2005. Citado por: Calle, Remolina, Saavedra y Velázquez, 2014, p.52.)

6 Dimensiones Formación Integral: “se entiende por dimensión las categorías o los conceptos necesarios para determinar los aspectos que son definitivos en el ser humano y que se deben tener en cuenta cuando éste se forma integralmente; las dimensiones no se pueden aislar de la persona, puesto que son sus elementos constitutivos, ellas en sí conforman al ser humano” (Calle, Remolina, Saavedra y Velázquez, 2014, p. 54).

Dimensión Sociopolítica	Esta dimensión se demuestra cuando se inspira el compromiso con la democracia, respeto por la diversidad cultural y las diferencias, y actitudes para defender el bien común, conformar las redes de solidaridad, abrir espacios de participación y generar normas de convivencia básica.	Fundamento antropológico (tipo de persona y dimensión social). Utilización de métodos sociales y pedagógicos (espíritu cooperativo y no competitivo). Formación de la voluntad política (soberanía del pueblo) Proyecto político de la institución o comunidad. Formación de un sujeto político en tres ámbitos (conciencia histórica, formación en valores cívicos y formación del sentido de responsabilidad social).
-------------------------	---	---

Fuente: Adaptado de Calle; Remolina; Saavedra y Velásquez (2014, p. 92-118).

Ciudadanía

80 Entender el concepto de ciudadanía y cómo se relaciona con las competencias informacionales, adquiere sentido, en tanto los sujetos son depositarios de derechos y deberes frente al Estado y a sus congéneres. Esto quiere decir, que, la toma de decisiones fundamentada en información aumenta considerablemente la capacidad de participación en la vida civil y política del Estado. Ahora bien, Magenzo (2004) plantea una definición muy particular e interesante de la ciudadanía:

Como un status jurídico y político, mediante el cual, el ciudadano adquiere unos derechos como individuo (civiles, políticos y sociales) u unos deberes (impuestos, tradicionalmente servicio militar, fidelidad...) respecto a una colectividad política, además de la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado. Esta facultad surge del principio democrático de soberanía popular. De hecho, la noción de ciudadanía (formal) está anclada en la definición legal de los derechos y obligaciones que la constituyen. Por lo que ha sido común conceptualizar ciudadanía sobre todo en términos de los derechos políticos, quedando al margen los derechos económicos, sociales y los derechos colectivos (p. 14).

Avanzando en nuestro razonamiento, se menciona a manera de ilustración, las principales corrientes teóricas de la ciudadanía:

Tabla 2. Principales corrientes teóricas de la ciudadanía

Tendencia teórica	Alcance	Autor representativo
El Liberalismo	La ciudadanía es intrínseca a la sociedad democrática, y ésta se logra mediante el liberalismo político, la sociedad democrática está caracterizada por una pluralidad de doctrinas comprensivas, como son las religiones, la filosofía y la moral. Al tiempo que esto puede ser considerado como una virtud, es así mismo un problema, ya que el pluralismo de doctrinas termina siendo incompatible entre sí, puesto que ninguna cuenta con el consenso de los ciudadanos en general	Rawls, J. (1993). Liberalismo Político. México: Fondo de Cultura Económico.
El Comunitarismo	La ciudadanía presupone pertenencia. Pertenencia plena a una comunidad política como miembro de la misma. Permanencia en la ciudad, pero más allá de deberes y derechos como los demás miembros de la sociedad política, implica la conciencia de estar integrado en una comunidad, dotado de una cierta identidad propia, que abarca y engloba a sus integrantes singulares -unido a los demás por vínculos de solidaridad, cohesión social, conciencia de grupo. En resumen, el modelo comunitarista de ciudadanía estaría constituido por: crítica del individualismo liberal, primacía del bien comunitario, autorrealización, comunidad y ciudadanía.	Bárceñas, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Barcelona: Paidós
El Republicanismo	Para el republicanismo, los derechos no son algo preexistentes como lo sostiene el liberalismo, sino que con resultado de las deliberaciones y de la codecisión política de los ciudadanos. La igualdad y los derechos sólo pueden establecerse mediante el autogobierno de los ciudadanos. Y el autogobierno está asociado a la ciudadanía activa.	Peña, J. (2000). La ciudadanía hoy. Problemas y propuestas. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fuente: Adaptado de Rojas (2005, p. 121-134).

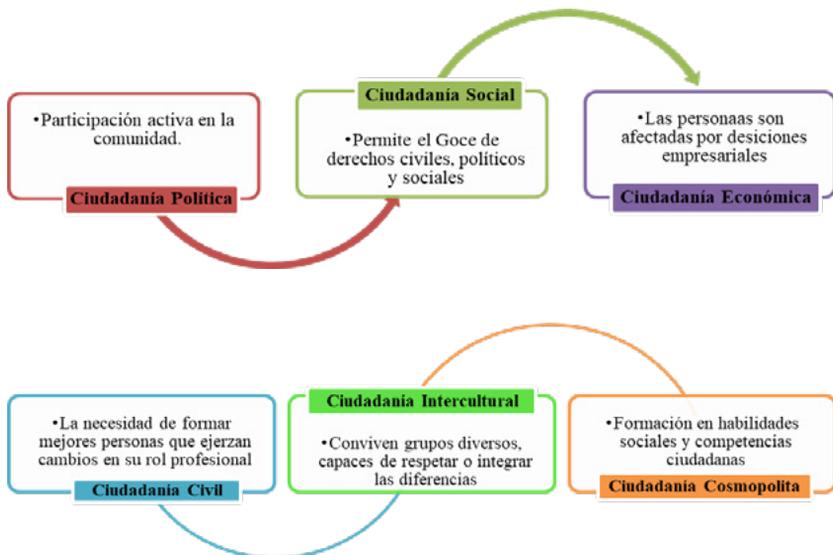
Otro aspecto de importancia para el estudio tiene que ver con las ciudadanía emergentes, pues son consideradas por varios autores como elementos complementarios a las corrientes teóricas ya existentes -*Liberalismo, Comunitarismo y Republicanismo*-.

Visto así, García-Leguizamón (2016) plante que, las nuevas Ciudadanías “*hacen referencia a formas de organización y movilización social y política, que en su composición, propósitos y acciones ilustran una*

renovada comprensión de lo que significa pertenecer a una comunidad política” (p. 43). Ya que “las nuevas ciudadanía emergen como una reacción ante las promesas incumplidas de sistemas políticos que no lograron históricamente organizar la sociedad de manera democrática y justa. En este sentido, su emergencia está asociada con un fortalecimiento de la sociedad civil” (García-Leguizamón, 2016, p.44).

Es decir, el impacto directo de las nuevas ciudadanía en las habilidades, destrezas, actitudes y valores de los docentes de posgrados en archivística debe cambiar, pues de acuerdo con Quiroz & Arango (2006), “comprender las nuevas ciudadanía implica creer en otra posibilidad de formación de colombianos que aprendan lo que tienen que aprender, en el momento en que lo deben aprender y desarrollen las competencias y habilidades necesarias para asumirse como ciudadanos del mundo” (p. 8). Como se observa en la siguiente figura:

Figura 2. Clasificación de las nuevas ciudadanía



Fuente: Adaptado de Quiroz & Arango (2006).

En conclusión, la formación ciudadana parte de: lo político -lo justo y lo injusto-, lo social -trabajar por el bien común-, lo económico -responsabilidades sociales y ecológicas-, lo civil -es parte de asociaciones

y de organizaciones civiles-, lo intercultural -identidades culturales diversas y locales- y lo cosmopolita -respeto por el otro-.

Finalmente, la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2015), hace hincapié en la existencia dominios y subdominios a la hora de hablar de conocimientos en materia cívica y ciudadana; sirva de modelo, para estructurar los contenidos del Programa de Formación Docente para los profesores de posgrado en Archivística. Para ser más específicos, a continuación, se señalan los citados dominios y subdominios:

Tabla 3. Dominios y Subdominios Estudio ICCS

Dominio	Alcance	Subdominio
Sociedad y sistemas cívicos	Este dominio se centra en los mecanismos formales e informales y en las organizaciones que sustentan tanto los contratos cívicos que tienen los ciudadanos con sus sociedades, como el funcionamiento de dichas sociedades.	Ciudadanos
		Instituciones estatales
		Instituciones civiles
Principios cívicos	Este dominio apunta a los fundamentos éticos compartidos de las sociedades cívicas. El marco considera el apoyo, la protección y el fomento de estos principios como responsabilidades cívicas y como motivaciones frecuentes para la participación cívica de las personas individualmente o en grupo.	Equidad
		Libertad
		Cohesión social
Participación cívica	La participación cívica se refiere a las acciones llevadas a cabo por parte de los individuos en su comunidad. Puede operar a cualquier nivel de la comunidad y en cualquier contexto de la misma. El nivel de participación puede variar entre una conciencia que se manifieste a través de un compromiso, y el hecho de ejercer una influencia.	Toma de decisiones
		Influencias
		Participación en la comunidad
Identidades cívicas	En este dominio se incluyen las funciones cívicas que cumple el individuo y la percepción que tiene de dichas funciones. Por tanto, la identidad cívica de cada individuo depende expresamente de una serie de interrelaciones cívicas y personales. Este marco sostiene y asume que los individuos poseen múltiples identidades articuladas, y no una única identidad cívica de una sola faceta.	Autoimagen cívica
		Conectividad cívica

Fuente: Adaptado de Agencia de Calidad de la Educación. (2015, p. 20-23).

Formación por competencias

Examinaremos brevemente ahora, las competencias y los resultados de aprendizaje como objeto de estudio; dado que, juegan un papel central y preponderante en la estructuración de un programa de formación docente. Para ser más específicos, se define:

Competencia: Facultad de garantizar una respuesta exitosa frente a las exigencias personales y sociales que propone una tarea en el entorno profesional. Las dimensiones que la abarcan incluyen tanto lo cognitivo como lo no cognitivo. También se puede describir como un tipo de entendimiento completo que se practica en un contexto determinado eficientemente. Una competencia cualquiera se configura dentro de las tres grandes dimensiones, que son: saber *-conocimientos-*, saber hacer *-habilidades-* y ser *-actitudes-* (Buenaventura et al., 2014, p. 3).

Resultado de Aprendizaje: Enunciados que están asociados a las actividades de aprendizaje y evaluación, que orientan al instructor-tutor y al aprendiz en la verificación de los procesos cognitivos, motores, valorativos, actitudinales y de apropiación de los conocimientos técnicos y tecnológicos requeridos en el aprendizaje (Escobar, 2014, p. 36).

84

En contraste con las anteriores definiciones, también se asume la existencia de la *taxonomía de competencias*, dado que, son múltiples las clasificaciones existentes y se encuentran ligadas a un contexto *-docentes de posgrados en archivística-*, y propósito formativo *-ciudadanía política, social y activa-* específico.

Para ilustrar mejor, Escobar (2014) y Buenaventura et al. (2014), describen en detalle las competencias *-Básicas⁷, Específicas⁸, Laboral⁹*

7 **Competencias Básicas:** conjunto dinámico de capacidades para el desempeño en el mundo de la vida que facilitan a la persona su inserción y permanencia en el mundo del trabajo. Le permiten comprender, argumentar y resolver problemas tecnológicos, sociales y ambientales. (Buenaventura et al., 2014, p. 17).

8 **Competencias Específicas:** hacen referencia a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes específicas, que un sujeto debe desarrollar para desempeñar un puesto de trabajo u ocupación. Así mismo, da la posibilidad de trabajar con la experticia y la práctica de aquellos quienes pueden traducir su experiencia y exigencias profesionales en programas de formación (Escobar, 2014, p. 2).

9 **Competencia laboral:** es la capacidad para responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, según criterios de desempeño definidos por la empresa o sector productivo. Las competencias abarcan los conocimientos (Saber), acti-

y *Transversales*¹⁰- susceptibles en el diseño de un programa de formación, como se observa a continuación:

Figura 3. Taxonomía de Competencias

Competencias Básicas	Competencias Específicas	Competencia Laboral	Competencias Transversales
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Lingüística Matemática Conocimiento e interacción con el mundo físico Competencia Digital Sociales y Ciudadanas Culturales y Artísticas Aprender a Aprender Autonomía e Iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso Credibilidad Técnica Dinamismo Don de mano Liderazgo Pensamiento Estratégico Precisión Relaciones Públicas Tolerancia a la Presión 	<ul style="list-style-type: none"> Lista de tareas Atributos Personales Enfoque Integrado (holístico). 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión de recursos Relaciones interpersonales Gestión de información Comprensión sistémica Dominio tecnológico

Fuente: Adaptado de Escobar (2014, p. 21-34) y Buenaventura et al. (2014, p. 15-17).

Avanzando en nuestro razonamiento, y para los fines prácticos de la investigación postdoctoral, el Programa de Formación Docente se ancla en el uso de Competencias Básicas -*Sociales y Ciudadanas*- y transversales -*Gestión de Información*-. Es decir, es pensado a partir de **Competencias Ciudadanas** como “el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017); y **Competencias Informacionales** como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea” Red de Bibliotecas Universitarias -REBIUM- (2012, p. 6).

Así, por ejemplo, la Guía de orientación de las pruebas Saber Pro (2019) del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, determino las siguientes Competencias Ciudadanas -*Pensamiento social, Argumentación, Multiperspectivismo y Pensamiento sistémico*-:

tudes (Saber Ser) y habilidades (Saber Hacer) de un individuo. (Escobar, 2014, p. 26).

10 **Competencias Transversales:** con este nombre se agrupan todas aquellas competencias necesarias para complementar los desempeños sociales y/o laborales del Aprendiz. (Buenaventura et al., 2014, p. 17).

Tablas 4. Competencias Ciudadanas Pruebas Saber Pro

Competencia	Afirmación
Conocimientos	1) Comprende qué es la Constitución política de Colombia y sus principios fundamentales.
	2) Conoce los derechos y deberes que la Constitución consagra.
	3) Conoce la organización del Estado de acuerdo con la Constitución.
Argumentación	4) Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados-discursos.
Multiperspectivismo	5) Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
	6) Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
Pensamiento sistémico	7) Comprende que los problemas y soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.

Fuente: Adaptado de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019, p. 35-37)

86 De manera semejante, la Alfabetización Informacional es un tipo de alfabetización que instruye a los ciudadanos *-docentes posgrado en archivística-* en la resolución de problemas *-culturales, sociales, políticos, económicos, etc.-*, a partir de evidencias *-datos, conocimiento-*, que permitan tomar decisiones adecuadas *-ser, saber, hacer, convivir-*; y fundamentar hechos *-información-* como un sujeto ético-político *-derechos y deberes-* que existe y posee una posición crítica, frente a las situaciones que afectan la comunidad *-familia, ciudad, estado-*.

En resumen, el estándar de Alfabetización Informacional¹¹ ACRL-ALA, incluye cinco Competencias básicas para el uso, consumo y manejo de información como elemento diferencial del usuario *-individuo/ciudadano-*, y se considerada, por tanto, un referente conceptual obligatorio en el Programa de Formación Docente:

11 Sobre el particular, "en el caso específico del contexto universitario se dispone de las normas sobre alfabetización informacional para la educación superior aprobadas por la Association of College and Research Libraries (ACRL-ALA) en enero del año 2000, la norma Council of Australian University Librarian (CAUL) y la norma Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL) en su segunda edición de 2001" (Sierra, 2013, p. 162).

- Es capaz de determinar la naturaleza y nivel de la información que necesita.
- Accede a la información requerida de manera eficaz y eficiente.
- Evalúa la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema de valores.
- Utiliza la información eficazmente para cumplir un propósito específico.
- Comprende muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información, y accede y utiliza la información de forma ética y legal.

En resumen, la Alfabetización Informacional es un tipo de alfabetización que instruye a los ciudadanos *-docentes posgrado en archivística-* en la resolución de problemas *-culturales, sociales, políticos, económicos, etc.-*, a partir de evidencias *-datos, conocimiento-*, que permitan tomar decisiones adecuadas *-ser, saber, hacer, convivir-*; y fundamentar hechos *-información-* como un sujeto ético-político *-derechos y deberes-* que existe y posee una posición crítica, frente a las situaciones que afectan la comunidad *-familia, ciudad, estado-*.

87

Metodología para la Formulación de Competencias en un Programa de Formación Docente

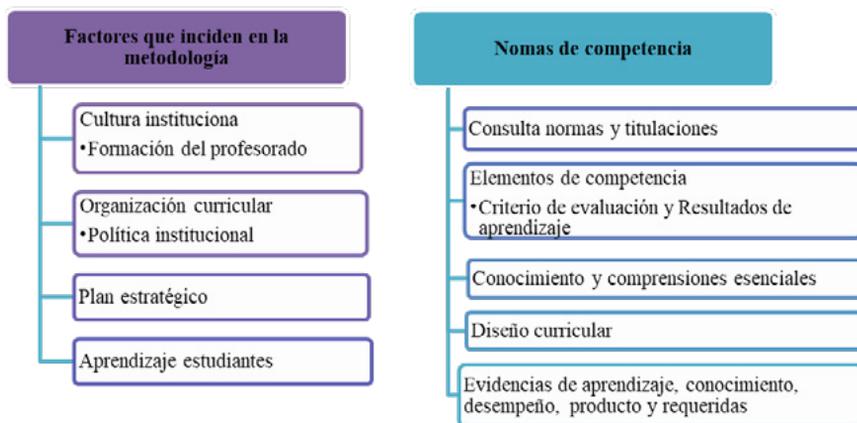
La literatura profesional no es muy prolifera sobre el particular. No obstante, y a manera de ejemplo, se mencionan dos posibles líneas de trabajo, a partir de los planteamientos de Halbaut, García & Aróztegui (2015) y Buenaventura et al. (2014), como se observa en el gráfico 4.

El último elemento teórico para tener en cuenta en este capítulo tiene que ver con la Ingeniería Pedagógica *-IP-*, pues este contexto es transversal y esencial en todo programa de formación docente. Visto así, Escobar (2014) plantea que la IP es concebida como:

La aprehensión y desarrollo del conjunto de procesos cognitivos y metodológicos que se aplican a las acciones y dispositivos que coadyuvan en la preparación, organización, diseño y ejecución de un plan o proyec-

to de formación. Por ende, la pedagogía es concebida, desde la IP, como una actividad humana sistemática que orienta acciones educativas y de formación, ya que plantea principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y aprender, así como modelos que permiten analizar y comprender el fenómeno educativo, para orientar las acciones de formación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 6).

Figura 4. Etapas de la formulación de competencias



88

Fuente: Adaptado de Halbaut, García & Aróztegui (2015, p. 69) y Buenaventura et al. (2014, p.),

Ingeniería pedagógica

Por tanto, la IP cataliza las diversas variables que pasan por la mente de un docente cuando imagina un programada de formación determinado. Como ejemplo de las variables a ser tenidas en cuenta se tiene: la familia/comunidad; los recursos impresos y digitales; las conferencias; los documentos curriculares; los marcadores sociales; la video conferencias; los blogs; los videos; los podcats; los twitter; las redes sociales; los sitios para compartir imágenes y videos; los Medios masivos, las escuelas/colegios/universidades, entre otros.

En suma, la IP ofrece un conjunto de alternativas propiamente dichas, antes *-diagnóstico de competencias-*, durante *-diseño y ejecución-* y después *-evaluación-* del ciclo de formación *-programa-*, como se observa en el siguiente gráfico:

Figura 5. Hitos o Fases de la Ingeniería Pedagógica



Fuente: Adaptado de Escobar (2014, p. 7).

Para ser más específicos, la IP fundamenta su actuar en material didáctico y objetos de aprendizaje, el cual debe responder a la premisa del aprendizaje basado en competencias en conexión con el Ser¹², el Saber¹³ y el Hacer¹⁴, respectivamente.

Componentes de un Programa de Formación

Antes de abordar los componentes del programa de formación, es esencial diferenciar tres términos asociados al proceso. En primer lugar, el *Diseño Instruccional* “desarrollo sistemático de elementos como: las teorías del aprendizaje y las teorías instruccionales, para asegurar la calidad de la instrucción. Es por eso que incluye el análisis de necesidades, metas, desarrollo de materiales, actividades, evaluación del aprendizaje y seguimiento de cada una de las actividades pedagógicas y didácticas planificadas” (Berger y Kam, 1996. Citado por: Escobar, 2014, p. 13).

En segundo lugar, el *Programa de Formación* como “la preparación y disposición de temáticas y contenidos orientados a la adquisición de conocimientos y habilidades específicas. Dichos conocimientos pueden girar en torno a las necesidades del sector productivo o educativo”

12 Ser: Articulación de contenidos afectivos y motivacionales, buscando la idoneidad personal en la realización de una actividad -actitudes, disposición, valores y ética- (Escobar, 2014, p. 8).

13 Saber: Es de orden cognitivo que posibilita la acción de herramientas para procesar información de manera significativa -conocimientos, conceptos, contenidos y habilidades cognitivas- (Escobar, 2014, p. 8).

14 Saber Actuar: Es con respecto a una actividad o solución de un problema, es decir, es el hecho de saber operar sobre la realidad lógica de funcionamiento -desarrollo de habilidades, procedimientos y técnicas- (Escobar, 2014, p. 8).

(Ministerio de Educación Nacional, 2016. Citado por: Arias, 2016, p. 4), y

En tercer lugar, el *Plan de Formación* es “un compendio de actividades que conducen al crecimiento profesional de una persona, por medio de la enseñanza de conceptos que permiten el aporte de conocimientos y habilidades, mejoramiento de aptitudes y rendimientos, superación de debilidades y favorecimiento de nuevas oportunidades” (Arias, 2016, p. 4.)

Acotados los anteriores conceptos, es posible inferir que, en un programa de formación docentes la estructura curricular como elemento metodológico es esencial, y por lo menos debe estar estructurada a partir de los siguientes derroteros o componentes mínimos: sentido y/o contexto, contenidos y/o temas, metodologías y/o estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos y/o fuentes de información, y evaluación y/o valoración cuali/cuanti-tativa.

90 Baste como muestra, los pasos para realizar un programa de formación, a partir de las ideas expuestas por Arias (2016, p. 4-8):

Identificación de los Perfiles: Identificación y análisis de necesidades formativas y de los perfiles: a) necesidades/objetivos corto, medio y largo plazo, b) puestos de trabajo/ocupaciones, c) conocimientos, habilidades y destrezas (competencias), d) comparativo entre las competencias requeridas, e) evaluación del desempeño profesional, f) puntos o áreas de mejora y g) Identificación del colectivo - identificar el grupo partiendo de un subgrupo-.

Plan de Capacitación: Define cómo y qué se le enseñará a las personas: a) recursos disponibles, obstáculos y limitaciones, b) áreas de mejora, c) objetivos de la formación, d) acciones formativas, e) modalidad de formación, f) calendario del plan formativo, g) proveedor de formación (interno/externo) y h) criterios/formas de evaluación.

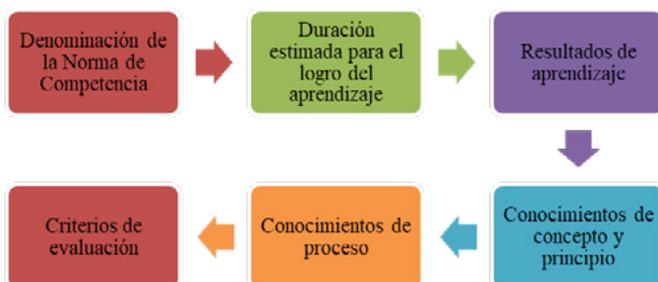
- **Recursos:** Describe los recursos financieros, materiales educativos, bibliográficos con los que se cuentan.

- **Criterios de evaluación:** Identifica los desempeños, conocimientos y productos.
- **Procedimientos:** Enumera las rutinas básicas del proceso: a) necesidades de formación, b) perfiles de ingreso y egreso, c) diseños formativos, d) metodología, e) estrategias y medios educativos y f) estrategias evaluativas.
- **Plan de formación:** Caracteriza el acto educativo y responde a preguntas ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿por qué? y ¿para qué? se va a formar.

Resumiendo, un programa de formación se plasma en seis pasos y se organiza en seis estructuras curriculares. Para simplificar lo dicho, el diseño curricular debe proveer una organización secuencial y una guía de trabajo que sistematice de manera escrita, los pasos y las estructuras que fueron mencionados en párrafos anteriores. Por consiguiente, algunos de los campos que debe contener un diseño curricular, se mencionan en el texto de Castro (2012):

91

Figura 6. Estructura Documento Diseño Curricular



Fuente: Adaptado de Castro (2012, p. 6-7).

Diagnóstico de Necesidades de Formación.

Otro punto de reflexión es el diagnóstico como instrumento clave para la formulación de un programa de formación docente; en este orden de ideas, la literatura plantea tres conceptos fundamentales en el proceso:

- **Análisis de necesidades de formación:** corresponde a los trabajos de identificación y diagnóstico de necesidades de formación que afectan a una organización o a partes de la misma, a las que se puede dar respuesta total o parcial, mediante la articulación de un Plan de Formación (Escobar, 2014, p. 47).
- **Necesidades de formación:** es uno de los resultados del análisis del diagnóstico de competencias, que expresa en términos de pedagogía y didáctica, los propósitos para construir un plan de formación que dé respuesta a las competencias requeridas por el sistema. (Escobar, 2014, p. 47).
- **Diagnóstico de Competencias:** es la base para la planeación y ejecución de un plan o proyecto de formación, ya que identifica las competencias a desarrollar o fortalecer. Es el punto de partida y de referencia para el resto de etapas del proceso formativo, para que cada instructor realice el tipo de acciones de la ruta de aprendizaje que deberá seguir cada aprendiz. (Escobar, 2014, p. 6).

92

Habría que decir también, que, para Camacho y Díaz (2013) “esta etapa implica la identificación de las características y necesidades de los contextos y poblaciones, con el fin de determinar las condiciones personales que debería tener el ser humano que se forma en este contexto particular, para aportar a la transformación y dinamización de prácticas sociales que posibiliten la sana convivencia y calidad de vida para todos” (p.25)

De ahí que, la triada *-Análisis, Necesidades y Diagnóstico-* mencionada anteriormente, supone el balance entre una situación existente *-el ser-* y una ideal *-el deber ser-*, con fin compensar las competencias adquiridas por el individuo anteriormente y las requeridas en un contexto futuro, de manera pertinente¹⁵, oportuna

15 Para Escobar (2014) Pertinente, quiere decir, se deben incluir aspectos que sean necesarios y suficientes para la comprensión del objeto de estudio. Oportuno, dado que se debe realizar en el momento en que la situación de estudio requiera atención y no pierda vigencia dicha información, e Incluyente, ya que involucra a distintos actores, diversas perspectivas, propósitos y métodos. (p. 7).

e incluyente. Es por esta razón, que, en la literatura profesional se menciona la existencia de dos tipos de diagnósticos de necesidades de formación, como se observa en el siguiente gráfico:



Fuente: Adaptado de Escobar (2014, p. 6-7).

Por otra parte, el Diagnostico de Necesidades de Formación se organiza en cinco (5) etapas, y es descrito de manera cuidadosa y detallada por Sierra (2019, p. 95-133). En este sentido, en las siguientes líneas se mencionas algunas ideas relacionadas con cada una de ellas:

Etapas 1. Caracterización: Es primer paso de la metodología propuesta y tiene que ver con la personalización o individualización de la situación analizada. Incluye la caracterización de la información institucional, en términos de Perfiles *-General, Institucional, Profesional-* y Competencias *-Básicas, Específicas y Laborales-*.

Etapas 2. Planificación: En todo proceso metodológico y más en uno destinado al diagnóstico de las necesidades de formación, requiere de un proceso de planificación en donde se sistematice los elementos cualitativos y cuantitativos a ser tenidos en cuenta, durante el levantamiento y análisis de información. Incluye las variables *-Competencias-*, dimensiones *-Formación Integral-* e indicadores *-Estilos de Aprendizaje-*, objeto de estudio.

Etapas 3. Recolección de Información: Este momento, de acuerdo con las características de cada grupo analizado *-profesores-*,

define los instrumentos que se consideraron más apropiados para el posterior análisis de información. Incluye los objetivos -Habilidades, Destrezas, Actitudes y Valores-, tópicos -Educación Cívica y Formación Ciudadana-, técnicas - Encuesta¹⁶ Virtual- e instrumentos -Cuestionario¹⁷ Google-.

Etapas 4. Análisis de Información: Describe de manera grupal y no individual, los principales resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados, sin ser analizados de una manera detallada cada una de las preguntas, pues no es el fin del Diagnóstico de Necesidades de Formación, pero si fue el medio para llegar a la propuesta de competencias informacionales orientadas hacia la formación ciudadana, Incluye los cuestionarios -Estilos de Aprendizaje y Estudio internacional Educación Cívica y Formación Ciudadana-, y Fichas de Revisión y Análisis Documental -Formatos de fichas¹⁸ de Malla Curricular, Micro-Currículo y Plan de Aula, incluidos en la obra de Camacho y Diaz (2013, p.28-29)-.

94 **Etapas 5. Elaboración del Informe:** La última etapa corresponde al informe de diagnóstico, el cual es un documento que incluye una matriz de factores internos (Fortalezas y Debilidades) y externos (Oportunidades y Amenazas), comúnmente denominada DOFA, donde se analiza la información hallada, tanto positiva como negativa, interna y externa, registrada en los anteriores instrumentos de levantamiento de información -Cuestionarios (factores externos) y Fichas (factores internos)-. Se debe agregar que, la metodología

16 **Encuesta:** "es una estrategia de investigación que aplica un procedimiento estandarizado con el objetivo de obtener información de una muestra de individuos que represente a una población o subgrupo relativamente amplio. La finalidad de una encuesta es la de describir, explicar o bien predecir determinadas características de una población". (González-Teruel & Barrios, 2012, p. 79).

17 **Cuestionario:** "es un formato de preguntas debidamente ordenadas y organizadas para obtener la información que se requiere y que permita la sistematización y tabulación para su posterior interpretación" (Quispe, 2013, p.27).

18 **Ficha:** Es un instrumento que permite la selección y el ordenamiento de la información, así como el fácil manejo de los datos. Se realiza sobre un formato para el registro de diferentes datos que se desean recolectar. Entonces es un esquema descriptivo y prospectivo a la vez. (Sena, 2014, 33 p.).

determina la existencia de tres tipos diferentes de informe¹⁹; por lo que, de acuerdo con las necesidades de un Programa de Formación Docente, se considera adecuado el informe de *tipo Interpretativo*.

A modo de conclusión

A simple vista, es evidente la abundante literatura especializada en los diversos temas abordados, en este capítulo; pero también, la inexistencia de textos que aborden de manera integral todos los componentes de un programa de formación docente en articulación con el uso de competencias informacionales para la construcción de ciudadanías.

En otras palabras, los principales hallazgos de la exploración teórica en torno a los Actores del Proceso, Programas de Formación, Ciudadanía y Formación por competencias, se tiene:

Es indudable la relación extrínseca Profesor-Estudiante, pero en la literatura prevalece la indagación por la voz del docente, y en muy pocas oportunidades la voz del docente.

Existe confusión y utilización inadecuada de las voces: Maestro, Profesor, Docente, Instructor y Tutor en la literatura profesional, cuando tienen un alcance diferente.

De manera homóloga, existe cierto grado confusión en la utilización de los términos: Discípulo, Estudiante, Discente, Aprendiz y Alumno, por parte de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Información. Exclúyase de esta afirmación las Ciencias de la Educación.

Es limitada la bibliografía existente en Formación Integral y sus dimensiones, a pesar de ser una teoría de amplia utilidad para el desarrollo los componentes ético y sociopolítico en el docente.

19 La metodología para el diagnóstico de competencias desde la ingeniería pedagógica (Sena, 2014) establece que los informes de necesidades de formación pueden ser: **a) Expositivos:** es la narración de antecedentes, para comprender la temática, pero sin un análisis e interpretaciones del autor; **b) Interpretativos:** analiza las situaciones para sacar conclusiones y ofrecer recomendaciones y **c) demostrativos:** después de realizar un estudio, se describen los pasos que se siguieron y las conclusiones obtenidas. Este tipo de informe también recibe el nombre de científico o técnico". (p. 32).

La mayoría de los textos, enfocan su quehacer en las corrientes teóricas clásicas de la ciudadanía, dejando de lado, la existencia de las nuevas ciudadanía como objeto de estudio, sin exploración.

Se observa cierto grado de confusión entre los conceptos de Competencia y Resultado de Aprendizaje, y específicamente en la aplicación de las taxonomías de las competencias -*Básicas, Específicas, Laborales y Transversales*-.

Abunda ejemplos sobre competencias ciudadanas, pero su foco de atención es exclusivo para los estudiantes, y se desconoce estudio alguno que, aborde las competencias ciudadanas aplicables a docentes.

La definición de competencias es tomada en la literatura como una actividad mecánica, pero se logró evidenciar la existencia de algunos estudios -*algo incipientes*- donde se menciona la existencia de la metodología para la formulación de competencias en un programa de formación docente -*aun sin desarrollar*-.

96 Se encuentran algunas fuentes de información relacionadas con la Ingeniería Pedagógica, pero aún existe confusión en su interpretación y aplicación, a pesar de tener sus orígenes en la primera década del siglo XX.

El reto del Programa de Formación Docente consiste en llevarlo a un estudio de caso real, pues se encuentra literatura abundante en el tema, pero sin una aplicación real.

El diagnóstico de necesidades de formación desde la ingeniería pedagógica es un contexto único en la literatura, pero se evidencia la existencia de casos de uso concretos que llevan el contexto de un elemento teórico, a un elemento práctico aplicado.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). ICCS. Estudio internacional. Educación Cívica y Formación Ciudadana. Marcos de Evaluación y Ejemplos de Preguntas. Santiago de Chile: La Agencia.
- Arias, L. (2016). Pedagogía humana. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.

- Buenaventura, M., et al. (2014). Formación profesional integral con base en competencias. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.
- Camacho, C. & Díaz, S. (2013). Formación por competencias. Fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Calle, M., Remolina, N., Saavedra, L. & Velásquez, B. (2014). La formación integral en el contexto universitario. Bogotá. D.C.: Editorial Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Castro, J. (2012). Inducción a procesos pedagógicos. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.
- Chiang, M.; Diaz, C. & Rivas, A. (2013). Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior. *Revista Lassallista de Investigación*, 10 (2), p. 62-68.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ICFES. (2019). Guía de orientación Saber Pro. Módulos de competencias genéricas. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1518930/Guia+de+orientacion+modulos+de+competencias+genericas+saber+pro+2019.pdf/3fe99e8b-229a-c4e8-3aed-f4b719460c51>
- Escobar, P. (2014). Diagnóstico de competencias desde la ingeniería pedagógica. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.
- García-Leguizamón, F. (2016). Ciudadanía y nuevas ciudadanías: aclaraciones conceptuales. En F. Acosta; F. García-Leguizamón; E. Valdés; C. Grosso & R. Briceño. *Ciudadanía y nuevas ciudadanías: Experiencias en Bogotá – Región*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Gómez, L. et.al. (2004). Manual de estilos de aprendizaje. México: Secretaría de Educación Pública.
- González-Teruel, A. & Barrios, M. (2012). Métodos y técnicas para la investigación de comportamiento informacional. Fundamentos y nuevos desarrollos. Gijón (Asturias): Ediciones Trea.

- Halbaut, L., García, E. & Aróztegui, M. (2015). Metodologías para el desarrollo de competencias. En G. Londoño & E. Cano (Ed.), *Formación y evaluación por competencias en educación superior*. (p. 67-89). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Glosario. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html>
- Quiroz, R. & Arango, L. (2006). La educación en la construcción de nuevas ciudadanías. *Uni-pluri/versidad*, 6(3), pp. 1-10.
- Quiroz, R., Monsalve D., Sierra, Y. & Madrid, G. (2008). El profesor y la formación ciudadana. *Uni-pluri/versidad*, 8(1). p. 1-8.
- Quispe, A. (2013). *El uso de la encuesta en las ciencias sociales*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- 98 Red de Bibliotecas Universitarias. (2012). Competencias informativas e informacionales (CI2) en los estudios de grado. Recuperado de https://www.uv.es/websbd/formacio/ci2_estudios_grado.pdf
- Rojas, G. (2005). Tendencias teóricas en ciudadanía. En M. Cifuentes (Compiladora), *Cátedra democracia y ciudadanía. Memorias* (p.101-119). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sierra, J. (2013). El desarrollo de competencias informacionales en el entorno universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*. 60, p. 159-175.
- Sierra, L. (2019). *Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias informacionales orientadas hacia la formación ciudadana* (Tesis doctoral). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/24/

Principios teóricos sobre el aprendizaje móvil (m-learning) del patrimonio cultural*

Yamely Almarza Franco

yalmarza@unisalle.edu.co

Johann Pirela Morillo

jepirela@unisalle.edu.co

Departamento de Estudios de la Información. Universidad de La Salle. Bogotá-Colombia

Resumen

99

Este artículo pretende analizar los principios teóricos que sustentan el aprendizaje móvil (m-learning), y como esta modalidad influye en los procesos de aprendizajes conjugando el aprendizaje formal e informal a través del uso de tecnologías móviles y de aplicaciones que en conjunto con didácticas adecuadas potencian el pensamiento crítico, aprendizaje colaborativo y comunicación entre los participantes. Asimismo, como estas potencialidades pueden considerarse para el aprendizaje del patrimonio cultural como un elemento central de la sustentabilidad y la construcción de identidades que a través de dinámicas estrategias didácticas permitan el logro de los objetivos académicos. Se resaltan las bondades del aprendizaje móvil siempre y cuando se establezcan estrategias adecuadas para su aprovechamiento en pro de los aprendizajes. Se emplea un método de investigación documental, para develar las categorías teóricas que sustentan el aprendizaje móvil. Los resultados revelan como categorías teóricas del aprendizaje móvil: la ubicuidad, conectividad, adaptabilidad, socialización, movilidad y portabilidad.

* El capítulo es resultado de la investigación "Aprendizaje móvil (m-learning) del patrimonio cultural: una propuesta teórico - práctica" desarrollado por la autora en compañía del investigador asociado, en el marco del Postdoctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (2019-2020).

Palabras clave: aprendizaje móvil, m-learning, mobile Learning tecnología móvil, patrimonio cultural,

Introducción

Este artículo parte de una perspectiva evolutiva, relacionada con el uso pedagógico y didáctico de las tecnologías, de modo puntual las tecnologías móviles, considerando la expansión y altos niveles de penetración de la telefonía móvil inteligente y de otras por parte de los jóvenes, quienes dedican mucho tiempo para interactuar con estos medios.

Esto se ve reflejado en un estudio realizado por BBVA Research (2019), donde se anuncia que Colombia para el 2020 tendrá 50 millones de habitantes, de los cuales 32 millones serán usuarios de Internet, y que en las ciudades ya hay 22 millones de celulares, mientras que, en las zonas rurales, el número de móviles asciende a 2,7 millones.

100

De igual manera este capítulo no es un escrito aislado, por el contrario deviene y se alinea con los hallazgos empíricos y propuesta generada en la tesis doctoral, titulada: Modelo comunicativo-cognitivo para la apropiación del patrimonio cultural vía mediación tecnológica, donde se pudo ratificar el alto potencial del patrimonio cultural como fuente de aprendizaje innovador, situado y significativo que fortalece competencias que permiten el afianzamiento de las identidades socio-culturales.

En este contexto, las propuestas sobre aprendizaje móvil señaladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con su proyecto sobre el aprendizaje móvil, apuntan hacia una educación de calidad, inclusiva, accesible y el fortalecimiento de los mecanismos que permitan el aprendizaje de contenidos patrimoniales, como un elemento central de la sustentabilidad y la construcción de identidades, a partir de mediaciones tecnológicas diseñadas en función de criterios pedagógicos. (UNESCO, 2018)

De tal manera que se pretende dejar claro los principios

teóricos que sustentan el aprendizaje móvil que permitan nutrir una propuesta que apunte al aprendizaje móvil del patrimonio cultural, desde sus componentes teóricos.

Las tecnologías como mediadores de los procesos de aprendizaje

Los jóvenes de esta era son llamados generación Z ya que aprenden a través del uso de dispositivos móviles, demandan más dinamismo e interactividad en sus procesos educativos, son intuitivos, creativos, les gusta explorar todo lo que llega a sus manos, estar informados y comunicados a través de las redes sociales, hacen lecturas semánticas ya cada vez menos lineales, se mantienen en movimiento tanto física como virtualmente lo que hace posible que hagan un uso extensivo de sus dispositivos móviles como; celulares, Tablet y portátiles.

Las generaciones de jóvenes se han clasificado de diferente forma según distintos fenómenos sociales, culturales y tecnológicos en diversos periodos temporales, en un estudio realizado en el 2010, se clasificaron en 4 principalmente: la generación del silencio (aquellos nacidos entre 1922 y 1945), los baby boomers (aquellos nacidos entre 1946 y mediados de los 60's), la generación X (nacidos a mediados de los 60's y principios de los 80's) y la generación Y (nacidos a principios de los 80's y mediados de los 90's). (Zea-Verdín, A.; Velasco-Aragón, I. y Páez-Gutiérrez, M., 2016:128)

101

Otros autores mencionan otra generación llamada Z, que hace referencia a la población nacida entre los años 1995 y 2012 y que entre sus características destacan: “ser expertos en la comprensión de la tecnología; son multitarea; se encuentran abiertos socialmente desde las tecnologías; necesitan una enorme rapidez en lo que hacen y sufren de impaciencia; son interactivos y resilientes”. (Gómez-Trigueros, I. y Binimelis, J., 2020:3)

Esta población plantea una realidad compleja, global y dinámica que incide en todas las esferas de la sociedad pero en este caso puntual se abordará el contexto educativo que con la inmersión de las Tecnologías de Información y Comunicación y de manera

más específica el Internet con lo cual aparecen posibilidades para el acceso a la información, comunicación y contenidos de manera deslocalizada, así también una amplia gama de aplicaciones móviles que hacen posible la dinamización de los procesos de enseñanza, es indispensable no quedarse a espaldas sino por el contrario ajustar la pedagogía y la didáctica para aprovechar sus potencialidades para la participación, interacción, construcción y co-construcción de contenidos que hagan posible su apropiación crítica.

De tal manera que debe considerarse asumir al alumno, como un sujeto que interactúa con los contenidos a través de la mediación tecnológica, del mismo modo que los procesos de aprendizaje y las actividades formativas extracurriculares están permeadas por sus experiencias, competencias, vivencias, lo que puede significar seguramente que involucra todas sus dimensiones; culturales, afectivas, sociales, intelectuales, entre otras. Esto a su vez ha demandado la formación no sólo tecnológica sino en el uso de la información para ser críticos, efectivos y éticos al hacer uso de la tecnología.

102

En este sentido es importante destacar que las tecnologías móviles por sí solas no son nada, requiere tener competencias para su aprovechamiento y propósitos fundamentales propuestos. Sus usos han logrado permear todas las esferas de la vida y en esencia las redes sociales, han creado gran dependencia a lo cual no escapa el sector educativo donde se manifiestan nuevas y creativas maneras para la participación ciudadana, desarrollo del arte, producir conocimiento y compartirlo por mencionar algunos aspectos.

Lo cierto es que las instituciones educativas se convierten en un escenario propicio, para experimentar nuevas y sofisticadas herramientas que exigen tener contenidos accesibles y libres, donde tanto alumnos como docentes se convierten en generadores de contenidos, en medio de un aprendizaje autodirigido. Todo ello converge con el aula de clases, pero con la incorporación de aplicaciones fundamentadas en la comunicación, aprendizaje activo, interacción y pensamiento crítico. También aparece otra

posibilidad que es al aprendizaje colaborativo que fomenta la igualdad en las posibilidades de éxito pues permite nutrirse de lo que otros aportan, aumenta la motivación y la confianza.

Esto plantea nuevos paradigmas educativos que involucren cambios profundos en las maneras como se desarrolla el macro y microcurrículo que apunten a la formación de alumnos críticos, creativos, propositivos, que desarrollen pensamiento crítico, que se preocupen y ocupen de los problemas sociales y el mejoramiento de las calidades de vida de él y del prójimo.

Por ello, los docentes en particular deberán estar capacitados para comprender las implicaciones de estos cambios, porque no es sólo la utilización de las tecnologías móviles, es asumir el microcurrículo desde el cambio en la acción pedagógica, las estrategias didácticas y los recursos instruccionales empleados. Vale destacar, que aún pueden observarse algunos docentes resistentes al uso de las tecnologías, más aún de los dispositivos móviles en el aula de clase ya que lo consideran un elemento distractor y no un aliado en el proceso educativo. Al respecto, no se trata de evaluar el uso del dispositivo móvil en el aula, sino de las didácticas en las que se incorpora para valorar su relevancia, pertinencia y aportes en el desarrollo del acto docente. “la educación y la tecnología pueden y deben evolucionar en paralelo y apoyarse mutuamente.”, (UNESCO, Shuler, Winters, & West, 2013, p. 8).

103

Los estudiantes de todo el mundo utilizan teléfonos móviles y lo seguirán haciendo aunque estén prohibidos en las escuelas, y si las autoridades escolares proscriben las tecnologías móviles, ni estas ni los riesgos asociados a ellas desaparecerán. Una postura más adecuada sería posicionar a las escuelas como instituciones que pueden enseñar a los alumnos a usar las tecnologías móviles de forma responsable. (UNESCO, 2012:9)

Se trata entonces de convertir las tecnologías móviles en una valiosa herramienta que apoye los procesos de aprendizaje y enseñanza, de tal manera que debe verse no sólo como un recurso metodológico para el docente sino como un elemento motivacional para los estudiantes. También como la posibilidad de flexibilizar el

aprendizaje debido a que se puede aprender sin límites de tiempo y ubicación geográfica través de la tecnología móvil que ha sido asumida por gran parte de la población en especial por los jóvenes estudiantes. Por lo tanto, es importante lograr la convergencia de la educación en el aula con el uso de tecnologías para dinamizar y enriquecer el proceso formativo.

Al respecto, los estudiantes consideran innovador y motivador que los docentes haga uso de las tecnologías móviles en sus espacios académicos, los saca de la rutina del aula y eso se sustenta en el concepto del aula invertida donde cualquier espacio es posible para el promover aprendizajes y además les permite ir a su propio ritmo en el proceso, haciéndolo accesible, por otra parte, permite el acercamiento con sus compañeros en el trabajo colaborativo estando en permanente comunicación con su grupo de clase. (Trujillo, Aznar y Cáceres, 2015)

Figura 1. Las tecnologías móviles aplicadas al aprendizaje

104



Fuente: Almarza, Y y Pirela, J. (2020)

Todo lo anteriormente planteado, conlleva a pensar en la necesidad de considerar un modelo conceptual que sitúe el aprendizaje móvil en el contexto de diversas perspectivas, lo que conlleve a orientar el macro y microcurrículo para una implementación exitosa que congrege de manera armoniosa el aprendizaje dentro y fuera del aula.

El aprendizaje móvil (m-learning): componentes teóricos

Los dispositivos móviles ofrecen ventajas diversas en los procesos de aprendizaje entre los que destacan, la integración de varias tecnologías en un solo dispositivo lo que representa un conjunto de

posibilidades de gran impacto para la educación ya que permiten el acceso a diversas herramientas y recursos sin importar el tiempo y el lugar, una adecuada combinación de estas alternativas, permite mejorar los resultados en el aprendizaje. Se trata entonces de una modalidad de aprendizaje que incorpora la tecnología móvil de manera independiente o conjugada con otras tecnologías para facilitar el aprendizaje “en cualquier momento y lugar” (UNESCO, 2013)

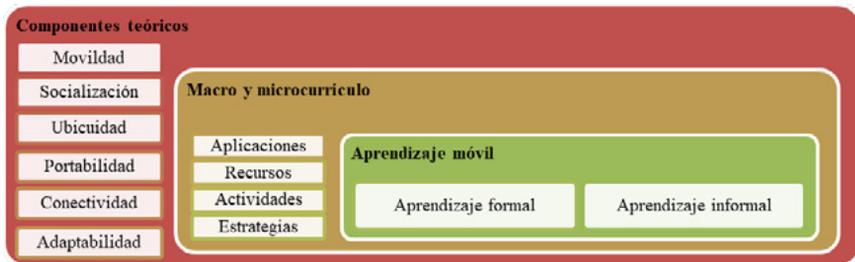
Es la educación que implica el uso de dispositivos móviles que permiten aprender en cualquier momento y en cualquier lugar. Esta definición capta mucho de lo esencial en el aprendizaje móvil, pero requiere dos aclaraciones importantes. Los debates sobre el aprendizaje móvil deberían: 1) centrarse más en la movilidad y sus funcionalidades únicas que en la tecnología en sí; y 2) incluir cuestiones sobre cómo los dispositivos móviles pueden apoyar no sólo el aprendizaje sino también objetivos educativos generales, como son una administración educativa eficaz y la gestión de la información. (UNESCO, 2013:10)

Sin embargo para que la utilización de las tecnologías móviles sean efectivas se deben tomar en consideración algunos aspectos importantes como por ejemplo: una debida difusión de las potenciales para la docencia y desmitificar el concepto negativo que muchas veces tienen los docentes hacia los Smartphone; diseño de contenidos específicos cargados de creatividad, dinamismo, interacción que sean ajustados a las estrategias didácticas en una metodología que conjugue el aula y el aprendizaje móvil; Capacitación de los docentes para la interacción te las tecnologías móviles en su quehacer docente bajo un enfoque práctico e integrador; incorporación de las tecnologías móviles en el microcurrículo como herramientas de apoyo; transformación de las políticas educativas donde se incorpore el Aprendizaje Móvil teniendo como base una postura reflexiva hacia el cambio gradual que deje de lado las limitaciones de las prohibiciones en los centros educativos.

Existen categorías emergentes en el meta-análisis realizado para determinar los factores de éxito que afectan al aprendizaje móvil son: tecnología, apoyo a la gestión y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. (Alrasheedi & Capretz, 2015).

En este sentido, se ha identificado que es fundamental en el contexto del aprendizaje móvil, que las estrategias de enseñanza-aprendizaje se sustenten en el trabajo colaborativo, lúdica, investigación, simulación, tutoriales y recursos interactivos cargados de contenidos de calidad. En síntesis, la tecnología **móvil** aumenta las potencialidades educativas y comunicativas a través de y las oportunidades de cambio del paradigma educativo en el contexto de la sociedad digital.

Figura 2. Principios teóricos del aprendizaje móvil (M-learning)



106

Fuente: Almarza, Y y Pirela, J. (2020)

De tal manera que pueden destacarse teóricamente, unas características distintivas del aprendizaje móvil que lo hacen potenciador de los aprendizajes:

Movilidad

Esta característica se hace presente gracias a las conexiones de red inalámbrica, lo que permite la consulta de contenidos y las comunicaciones con independencia de la ubicación y del tiempo, esto a su vez impregna de flexibilidad el acto docente convirtiéndolo en ambulante y en constante movimiento.

El concepto de movilidad aparece en función de la plataforma para “alcanzar un aprendizaje más fluido, adaptativo, colaborativo y exploratorio, promoviendo la porosidad entre la educación formal y la informal es fundamental” (Pearsons, 2014: 227)

Los dispositivos móviles son los que hacen posible la movilidad,

por lo que se ha visto un crecimiento de las tasas de acceso a internet a través de planes móviles en diversos estratos sociales y étnicos, incluso los países se han abocado a generar planes y políticas para atender estos aspectos. Estos, permiten la integración de varias tecnologías en una sola unidad, lo que aporta a la educación una gama de posibilidades de gran impacto si se aprovechan y ajustan a didácticas apropiadas.

En este contexto, las tecnologías móviles apuntan a eliminar las barreras geográficas y temporales para facilitar la enseñanza y la adquisición de competencias, lo que plantea como punto de partida la creación de entornos alternativos en línea que aporten nuevas oportunidades y perspectivas para el aprendizaje. (Rico, M., 2016)

En este sentido las diversas herramientas y recursos, pueden utilizarse en cualquier momento y lugar en pro del aprendizaje lo que a su vez combina el aprendizaje formal desde el aula con el informal fuera del aula, a través de redes sociales u otras aplicaciones específicas para la docencia que permiten atender necesidades urgentes del aprendizaje, orientaciones y tutorías permanentes desde cualquier lugar y tiempo impregnando de gran interactividad, el proceso.

107

Socialización

Esta característica es inherente al ser humano por naturaleza, es lo que permite el relacionamiento de las personas y es una riqueza que debe ser aprovechada en los contextos del aprendizaje móvil para potenciar la apropiación de los contenidos, hay que considerarlo en la necesidad de combinar el aprendizaje formal e informal, ya que este último se da a través de las redes sociales que si bien tiene un énfasis comunicativo, lúdico y de entretenimiento, se convierte también en un reto para aplicar estrategias y orientarlo hacia el interés educativo. Pasaría a formar parte de una tutoría virtual permanente, un canal comunicativo masivo con los estudiantes de cada espacio académico que puede modelarse como

redes de conocimiento para guiar y orientar las acciones que deben llevar a cabo en función de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Es importante destacar también el aspecto del aprendizaje colaborativo porque permite la oportunidad de aprender de compañeros con mayor experiencia y conocimiento, enriquece el trabajo en equipo que es el resultado del dar y recibir de los miembros de un grupo, promoviendo la construcción del conocimiento personal. (Ramos, A, Herrera, J. y Ramírez, M., 2010)

El estar en contacto con el grupo de compañeros del espacio y nutrirse del trabajo colaborativo redundará en beneficio al momento de realizar las labores académicas que se desarrollan en el marco de la construcción colectiva, ya que la misma se refuerza con la presencia digital de los integrantes y del docente, permitiendo aportes y retroalimentación de manera inmediata.

Ubicuidad

108

Representa la posibilidad de estar en todas partes al mismo tiempo y es un aspecto a resaltar en cuanto a los procesos educativos porque permite combinar el aprendizaje dentro del aula con la utilización de la tecnología móvil y con ello las aplicaciones disponibles, esto conlleva a romper las estructuras tradicionales del aprendizaje formal y abren un abanico de opciones innovadoras para implementar experimentar dinámicas estrategias didácticas.

La ubicuidad es uno de los conceptos centrales del aprendizaje móvil, donde son los dispositivos móviles los que posibilitan la diversificación de los contextos de aprendizaje y permiten su adquisición en todo momento y lugar, dando un acceso ubicuo de estos medios a una gran diversidad de materiales, almacenados en estos dispositivos o a través de internet móvil. (Brazuelo, F., y Cacheiro, M., 2015)

Esta característica, se asocia con la tecnología móvil y en el entorno educativo, se evidencia en el uso de teléfonos móviles inteligentes (Smartphone), tabletas digitales (Tablets) y los phablets que es un dispositivo que resulta un híbrido de los dos primeros

(Smartphone+Tablets). Esto es lo que hace posible aprender desde cualquier lugar donde se encuentre el sujeto, lo que acaba con la exclusividad que representaba el aula de clase lo que hace ver al aprendizaje desde una perspectiva horizontal.

Entre las dinámicas que se generan con el uso de dispositivos móviles se pueden destacar; la capacidad de creación y apropiación de contenidos, sin barreras temporales y espaciales, en constante movimiento y fuera del aula; el acceso a una multiplicidad de recursos educativos en línea; la utilización de estos dispositivos como un elemento de estímulo y motivación hacia el aprendizaje, por el dinamismo que le incorpora al proceso, y no menos importante, para la generación actual, las posibilidades de comunicación y establecimiento de relaciones interpersonales valiosas para el aprendizaje, facilitan la interacción social y la construcción de aprendizaje colaborativo.

Portabilidad

Poder llevar a cabo tareas académicas en movimiento permite un uso efectivo de los tiempos muertos y el poder recibir retroalimentación, permite dinamismo y avance en el desarrollo de los que los procesos educativos, que puedan realizarse en menor tiempo y de modo efectivo con el acompañamiento docente lo que permite incrementar la productividad del estudiante. Los dispositivos móviles, poseen un alto grado de portabilidad, cuentan con características tecnológicas que facilitan el aprendizaje exploratorio y creativo. (Villalonga, C., y Marta-Lazo, C., 2015)

También está representada en el uso de dispositivos móviles personales y ello implica constancia, responsabilidad y motivación por parte del estudiante, para el desarrollo de sus actividades académicas. Estos dispositivos cada vez con mayor frecuencia están disponibles para los jóvenes y de casi cualquier persona, así como los servicios necesarios para su uso, lo que en efecto facilita el aprendizaje móvil a través de un dispositivo que es de fácil transportación. Por tal motivo, permite a los estudiantes cumplir con

compromisos académico mientras está en su contexto inmediato.

La portabilidad también es considerada en aras de acceso a la información desde dispositivos móviles, manejo de e-book y otras fuentes electrónicas y digitales por partes de los lectores, lo que constituye una ventaja para el contexto educativo, así como las múltiples opciones de presentación en diversidad de medios, en tiempo real.

Conectividad

Esta característica es una de las que amenaza el aprendizaje móvil, debido a los altos costos que representa la conexión móvil, lo que se hace dificultoso para algunos estratos sociales. Aunque algunos países ya han implementado políticas y programas para apoyar a las poblaciones vulnerables en este particular, ofreciendo suscripción móvil de banda ancha y comunicación inalámbrica entre los teléfonos inteligentes.

La conectividad inalámbrica es la que permite la ubicuidad del aprendizaje, ya que el acceso a la información y recursos de deslocaliza y rompe también la barrera temporal, permitiendo mayor flexibilidad en el aprendizaje y fortaleciendo la interacción, interactividad y comunicaciones.

El acceso universal a Internet se debería extender a los hogares y a los lugares de estudio, por ejemplo las bibliotecas. Una conectividad de esa clase proporciona acceso ininterrumpido a contenidos y recursos educativos y oportunidades de colaboración con otras instituciones, profesores y educandos, con independencia del tipo de dispositivo que acceda a la red, ya sea una computadora de escritorio, una tableta o un teléfono móvil. (UNESCO, 2013; 21).

Es la conectividad lo que hace posible que los recursos estén disponibles a través de la tecnología móvil para el aprendizaje y genera a su vez un uso progresivo de estos dispositivos en las actividades educativas. A su vez es la misma conectividad la que proporciona la inmediatez en el acceso a la información deslocalizada.

Los dispositivos móviles destacan en términos de conectividad,

ya que a través de sus pantallas, un sistema operativo, aplicaciones y un plan de datos o red inalámbrica, permiten estar conectado a internet y el acceso a la información disponible en ese macro repositorio. Actualmente, para el aprovechamiento máximo de todas las funcionalidades del Internet, es indispensable contar con conectividad. En este sentido, se valora que las instituciones educativas cuenten con acceso Wi-Fi, que permitan conectarse a Internet desde cualquier lugar.

El intercambio de información entre estos dispositivos involucra los mismos requerimientos: un medio para el descubrimiento de otros dispositivos móviles en una red, el establecimiento de conexiones lógicas y comunicación de datos de la aplicación, y un soporte para la determinación de la calidad de las conexiones. (Thomas, P., Galdamez, N., Lisandro, D., Federico, C., Dapoto, S., y Pesado, P., 2014:511)

La conectividad actualmente es translocalizada, donde no depende ya del lugar, sino de la persona, y la accesibilidad deja de ser discontinua a ser continua. De ahí la importancia de contar con tecnologías móviles como dispositivos personales, que vienen a complementar de manera insustituible en el contexto del sujeto social en todos los ámbitos de acción y en especial en las comunicaciones y la educación.

111

Adaptabilidad

Esta característica hace mención a la adaptación de los contenidos para ser visualizados a través de dispositivos móviles. Pero también a cómo permiten la personalización y se adaptan a las necesidades de los usuarios. En principio, consiste en que los contenidos creados para otras plataformas tecnológicas sean adaptados en función de ser recursos adecuados para su utilización en dispositivos móviles, garantizando su pertinencia y accesibilidad a grupos de docentes y estudiantes.

Se representa en la facilidad para adaptar los contenidos a diferentes terminales o dispositivos. Cabe destacar que en este particular, los teléfonos inteligentes Android son los que ofrecen mayor adaptabilidad por lo que cada vez se está empleando este

sistema operativo no sólo en teléfonos sino también en netbooks, otros dispositivos con sistemas operativos diferentes tienen una adaptabilidad algo menor y más complicada.

Por otra parte, la adaptabilidad es considerada también en términos de dejar abierta la posibilidad de que los contenidos puedan adaptarse de acuerdo a las necesidades y estilo de aprendizaje del estudiante cumpliendo con la adaptabilidad e individualidad.

Aprendizaje móvil del patrimonio cultural

En este contexto, se resalta como las tecnologías y los dispositivos móviles tienen gran alcance espacial y por tal razón se convierte en una posibilidad para innovadoras maneras de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, incluso en comunidades donde la educación formal se torna cuesta arriba y con grandes limitaciones.

112 Internet ofrece diversas opciones para la presentación de contenidos patrimoniales que permiten dinamizar el aprendizaje, por tal razón hay que aprovechar los entornos virtuales, para impulsar la creación, participación y principalmente pretende dejar de lado los espacios donde los contenidos son lineales para dar paso a contenidos en diferentes formatos.

Así, el patrimonio cultural pasa a ser un referente de consumo masivo y con apoyo de las tecnologías se hace posible. La cultura no es tangible pero ahora hay más posibilidades de compartirla y construir así un universo simbólico compartido, esto de alguna manera explica el auge de las redes sociales y la manera como se desarrollaron tan rápidamente, lo cual hace evidente la inmersión de las tecnologías en aspectos culturales y más específicamente en todo lo relacionado con el patrimonio cultural.

Entre las opciones disponibles se presentan las potencialidades de la realidad virtual en el contexto educativo, se pueden destacar las siguientes: la posibilidad de una visualización del objeto o lugar de manera multimodal de conceptos teóricos complejos; una explotación que no sólo es teórica sino práctica a través de ejemplos reales y tangibles; interacción con materiales de aprendizaje a través

de múltiples medios y una socialización colectiva y posibilidades de discusión sobre lo observado por los participantes. (Liarokapis y Anderson, 2010).

Otra de las posibilidades a aplicar son las aplicaciones de realidad aumentada que permiten aprendizaje de diversas maneras; estático, dinámico, interactivo y autónomo que puede ser visualizado a través de un dispositivo visor diseñado para tal fin, que muestra imágenes proyectadas en forma de holograma, acercando al estudiante a un mundo real basado en una capa de información adicional que no es vista por el usuario pero que permite moldear o matizar la realidad por medio de elementos informáticos que hacen posible una mejor percepción del aprendizaje. (Thornburg y Mahoney, 2009).

Esta tecnología ofrece aportes valiosos, debido a que su aplicabilidad permite develar áreas del conocimiento en la realidad virtual. Es una tecnología activa y pasiva a la vez, que puede usarse para acercar a los estudiantes a los objetos de estudio de manera virtual, que puede servir para entender sobre la base de las interacciones, con objetos y lugares relacionados con el patrimonio cultural sin movilizarse. De tal manera que se convierte en una estrategia dinámica de acercamiento a lugares u objetos concretos para su observación, estudio, interpretación y disfrute.

113

La lúdica, también permite dinamizar los aprendizajes del patrimonio cultural, de tal manera que se incorporen elementos de juego en ambientes de no juego sino de aprendizaje. Los juegos en el ámbito educativo, responde a los aspectos motivacionales, cognitivos y socioculturales. Una de las aplicaciones móviles que permite hacer evaluación de aprendizajes de manera lúdica es Kahoot, que luego del diseño interactivo de presentación de contenidos patrimoniales, los estudiantes se enfrentan a una competencia que les permite autoevaluación de los aprendizajes por medio de una competencia grupal a través de preguntas concretas orientadas al recurso observado.

Esta aplicación permite contratar el éxito en el aprendizaje pues los estudiantes se muestran motivados ante la dinámica ya que les

permite asumir un reto, genera curiosidad ante la nueva dinámica para aprender, tienen el control del proceso, y afrontan una cooperativa. Por otra parte en cuanto a lo cognitivo, los juegos que se establecen responden a propósitos concretos con actividades diseñadas para lograrlos y, por tanto, son el medio para obtener los aprendizajes; también se establecen en situaciones específicas, que complementan los contenidos del espacio académico.

Las actividades de aprendizaje que son parte del diseño del curso, generalmente, versan sobre los recursos educativos, estos aprovechan el potencial tecnológico y mejoran los niveles de asimilación, entre otros, se encuentra la realidad aumentada o los juegos computacionales, los mismos que permiten mejorar los niveles de asimilación del aprendiente, explicitan el contenido y son atractivos por su matiz multimedia al que los estudiantes están acostumbrados. (Torres, J.; Infante, A.; Torres, P., 2015:44)

Las estrategias lúdicas además favorecen las capacidades de comprensión lectura y de los contenidos en general debido al entorno dinámico de los multimedios bajo los cuales se desarrollan los recursos lo cual favorece un entorno creativo y de descubrimiento, aumenta el interés y la atención de los estudiantes lo que repercute de manera positiva en los aprendizajes.

114

Por otra parte, hay aplicaciones que en conjunto con otras permiten el montaje de experiencias de aprendizaje dinámico, tal es el caso del Código QR, que se puede utilizar para hacer rutas de reconocimiento de objetos y sitios patrimoniales, para lo cual sólo se necesita un dispositivo móvil, la aplicación de escáner o lectura del código que son gratuitas y conexión a Internet para el acceso a los recursos.

Existen aplicaciones para traducir contenidos, otras para crear células o redes de conocimiento como es el Yammer para mantener comunicación con los estudiantes. Otras como en Street View que es una representación virtual del entorno personal en Google Maps, que muestra millones de imágenes panorámicas que son suministradas por Google y que se alimenta con los colaboradores, es una construcción colaborativa que permite explorar todo el mundo de manera virtual. El Plansnap permite el reconocimiento

por medio de escaneo a través de la cámara del dispositivo de flores, plantas, hongos y árboles de todo el mundo, identifica al instante y ofrece una información detallada.

El Onirix es una aplicación de realidad aumentada que funciona desde la nube que permite desde la creación de escenas hasta su publicación. PhotoMath, es una aplicación móvil que funciona como una calculadora a través de la cámara de los dispositivos móviles para reconocer patrones matemáticos y mostrar la solución directamente en la pantalla. Kahoot, es una aplicación que permite la creación de cuestionarios de evaluación, es muy valiosa porque simula un concurso que el profesor crea en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje y donde los alumnos son los concursantes, esta aplicación puede emplearse para reforzar o evaluar contenidos luego por ejemplo de una visita virtual.

Otra aplicación que puede aprovecharse es Miro, una pizarra de colaboración de equipos. Glideapps, permite convertir hojas de cálculo en aplicaciones móviles y construcciones de blog. Tumblr, permite crear blog de manera muy sencilla y llenarlo de contenidos de manera permanente con historias, fotos, Gifs animados, a través de Fandom que es un servicio de alojamiento gratuito de páginas web basadas en la tecnología wiki, con la colaboración de Wikipedia, también se pueden colocar enlaces, ideas, humor, canciones de Spotify, mp3s, vídeos, novedades, arte, pensamientos, entre otros contenidos.

115

En líneas generales, se trata de integrar las aplicaciones en función del objetivo de aprendizaje planteado. Una experiencia concreta se sustenta en la visita a una edificación patrimonial, donde los estudiantes reciben las instrucciones a través del escaneo de códigos QR, los cuales orientan el paso a paso de la actividad e incluso uno de los códigos los lleva a contenidos en línea para ampliar la información sobre la edificación. Luego de ello un código los envía de regreso al aula, donde se procede a reforzar los contenidos a través de un cuestionario lúdico, que incorpora figuras, fotos y colores para el reconocimiento de elementos de la edificación observada. Esto permite por una parte, la autoevaluación de los aprendizajes

pero por otra, se torna en un concurso entre el grupo por obtener los mejores lugares en la competencia.

Es una manera muy dinámica de presentar el patrimonio cultural a los estudiantes que se emocionan y motivan por las didácticas innovadoras empleadas. Lo cual conlleva a pensar que las tecnologías móviles, llegan para posibilitar el pensar, la comunicación, la enseñanza, el patrimonio y la cultural sobre la base de la diversidad y desde innovadores escenarios que plantean un amplio despliegue de recursos.

Ahora las limitaciones que plantea el espacio real son superadas con escenarios más flexibles, que permiten reunir y sistematizar en un solo recurso una amplia gama de medios para presentar los contenidos; evidencias culturales; actores, y en fin todos los elementos de la vida real. Las aplicaciones móviles, permiten rescatar, la comunicación y construcción digital de diversos productos y expresiones, permitiendo un acercamiento de los estudiantes al posibilitar el acceso al “patrimonio cultural”, rompiendo así con las barreras temporales y espaciales para promover el intercambio e integración cultural de los pueblos. En este contexto, la educación y sensibilización patrimonial, es influenciada por la globalización y la virtualidad que pone a los estudiantes en la situación de afrontar el constante estímulo de la información que se produce a gran escala.

116

Conclusiones

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) y de modo particular las tecnologías móviles, vienen a facilitar la producción, circulación y comunicación de las ideas, ahora en un contexto global y virtual, que aportan a los procesos educativos un dinamismo nunca antes posible.

La instantaneidad en el acceso a la información y en los procesos comunicativos, favorece la consolidación del docente como un agente de socialización, guía u orientador del proceso de aprendizaje, a través de las redes sociales y la conectividad es

posible un contacto permanente para monitorear los avances de los estudiantes así como los conflictos que pudieran presentarse durante el proceso. Asimismo, el docente como agente de socialización diseñará estrategias tendentes a la construcción de trabajos colaborativos que se nutran a través de la implementación de células o redes de conocimiento.

La interactividad y dinamismo en los aprendizajes, se posibilitan debido a la multimedialidad de recursos y aplicaciones para ser creativos en la creación de contenidos sobre el patrimonio cultural. Esto se ve reflejado en las diversas maneras como se puede acercar a los estudiantes a los contenidos y hacer de ellos una apropiación crítica.

La ubicuidad, movilidad, conectividad y portabilidad como características del aprendizaje móvil, en conjunto con el diseño de estrategias didácticas adecuadas permiten la convergencia de los aprendizajes dentro y fuera del aula, de tal manera que se dé un mejor aprovechamiento del tiempo y el asumir la autonomía de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Considerando que los estudiantes pueden aprender desde cualquier contexto en el cual se encuentren, sólo necesitan tener un dispositivo móvil y conexión a Internet.

117

Una de las características que más agrada a los estudiantes es la posibilidad de personalizar los contenidos lo cual se ve representado en la adaptabilidad, sin embargo en términos de softwares todavía es mucho el trabajo que queda por hacer para adaptar los contenidos existentes a los dispositivos móviles.

Lo cierto es que el aprendizaje móvil en conjunto con las estrategias didácticas adecuadas, en efecto, pueden potenciar la adquisición de aprendizajes significativos en torno al patrimonio cultural, lo que sería a su vez considerar la apropiación crítica de los contenidos patrimoniales. Para lograrlo, deben diseñarse adecuadamente las didácticas que permitan que converjan los aprendizajes dentro y fuera del aula para el logro de los objetivos académicos, haciendo valer el dinamismo de los recursos que están disponibles para ofrecer

a los estudiantes un escenario interactivo, creativo, personalizado e innovador para hacer contacto, aprender, interpretar y generar nuevos conocimientos sobre el patrimonio cultural.

Referencias bibliográficas

Alrasheedi, M. & Capretz, L.F. (2015). Determination of Critical Success Factors Affecting Mobile Learning: A Meta-Analysis Approach. *TOJET, The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 41-51. Recuperado de: <https://arxiv.org/abs/1801.04288>

BBVA Research. (2019). Uso de la tecnología en el día a día de la economía colombiana. Recuperado de: <https://www.bbva-research.com/publicaciones/uso-de-la-tecnologia-en-el-dia-a-dia-de-la-economia-colombiana/>

Brazuelo, F., y Cacheiro, M. (2015). Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC. *RED-Revista de Educación a Distancia*. 47, pp 1-13. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/242411/184231>

Gómez-Trigueros, I. y Binimelis, J. (2020). Aprender y enseñar con la escala del mapa para el profesorado de la “generación z”: la competencia digital docente. *Ar@cne, Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 238, p. 1-18. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/30561/30747>

Liarokapis, F. y Anderson, E. F. (2010). Using Augmented Reality as a Medium to Assist Teaching in Higher Education. En: *Eurographics 2010*. Norrköping, Suecia: Eurographics Association. Recuperado de: <http://www soi.city.ac.uk/~fotisl/publications/EG2010.pdf>

Pearson, D. (2014). The Future of Mobile Learning and Implications for Education and Training. En M. Ally y A. Tsinakos (eds.), *Increasing Access Through Mobile Learning* (pp. 217-229). Commonwealth of Learning y Athabasca University, Vancou-

ver. Recuperado de http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/558/pub_Mobile%20Learning_web.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Ramos, A, Herrera, J. y Ramírez, M., (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. Revista Científica de Educomunicación Comunicar, (XVII) 34, pp 201-209. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167104>

Rico, M. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. RIED (19)1, pp 121-139. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaRied-2016-19-1-7060/Aprendizaje_movil_de_ingles.pdf

Thomas, P., Galdamez, N., Lisandro, D., Federico, C., Dapoto, S., y Pesado, P., (2014). Dispositivos Móviles: Desarrollo de Aplicaciones y Conectividad. Ponencia presentada en WICC 2014 XVI Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación. Recuperado de: https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/2093/11746_2093.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

119

Thornburg, D. y Mahoney, S. (2009). From Cyberspace to Augmented Reality: Education's Ongoing Journey on the Internet. Recuperado de: <http://www.tcse-k12.org/pages/AugmentedReality.pdf>

Torres, J.; Infante, A.; Torres, P. (2015). Aprendizaje móvil: perspectivas. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 12, núm. 1, enero-febrero, pp. 38-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78033494005.pdf>

Trujillo, J., Aznar, I., y Cáceres, M. (2015). Análisis del uso e integración de redes sociales colaborativas en comunidades de aprendizaje de la Universidad de Granada (España) y John Moores de Liverpool (Reino Unido). Revista Complutense de Educación, 26(Es-

pecial), 289-311. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46380/45945>

UNESCO. (2012). Activando el aprendizaje móvil: Temas globales. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216451_spa

UNESCO. (2013). Policy Guidelines for Mobile Learning. 2013. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>.

UNESCO (2018). Aprendizaje móvil: competencias para un mundo más conectado. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf

UNESCO, Shuler, C., Winters, N., & West, M. (2013). El futuro del aprendizaje móvil, 1-49. Recuperado de: http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/Aprendizaje_movil_UNESCO.pdf

120

Villalonga, C., y Marta-Lazo, C. (2015). Modelo de integración comunicativa de 'apps' móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 46, pp 137-153. Recuperado de: https://zaguan.unizar.es/record/57756/files/texto_completo.pdf

Zea-Verdín, A.; Velasco-Aragón, I. y Páez-Gutiérrez, M. (Coord.). (2016). Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Nayarit-México, Volúmen XI. Recuperado de: http://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/PROCEEDING%20TOMO%2011.pdf#page=126

Agenda 2030, investigación formativa y prácticas profesionales. Un ejercicio de articulación en educación superior

Johann Pirela Morillo

jepirela@unisalle.edu.co

Yamely Almarza Franco

yalmarza@unisalle.edu.co

Vicente González García

vgonzalez@unisalle.edu.co

Departamento de Estudios de la Información. Universidad de La Salle. Bogotá-Colombia

121

Resumen

El capítulo expone la experiencia de articulación de la investigación formativa con las prácticas profesionales, teniendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, consignados en la denominada Agenda 2030, como horizontes de sentido, de reflexión y acción, para el desarrollo de proyectos formulados y ejecutados desde el Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle, de Bogotá-Colombia. La premisa que orientó la experiencia señala que la educación superior debe entenderse como un espacio de alta potencialidad para generar proyectos y apuestas integradas con los criterios del desarrollo sostenible, traducido en un conjunto de objetivos y metas para un futuro en el cual, la producción y el crecimiento no comprometan la calidad de vida de las personas. La metodología consideró un enfoque cualitativo, sustentado en el método de investigación documental, apoyado además en técnicas como el análisis documental de contenido y el cotejo de enfoques. Los resultados señalan que la información, el conocimiento y las tecnologías digitales son

elementos transversales que contribuyen a lograr los objetivos de desarrollo sostenible, debido a que dinamizan acciones mediadas por la agregación del valor a los datos para generar información estratégica. En este sentido, desde la investigación formativa y las prácticas profesionales del Programa se han generado alternativas concretas que aportan a los objetivos de la Agenda 2030, debido a que la mayor parte de los proyectos de investigación formativa y prácticas profesionales consideran criterios y aspectos esenciales de la Agenda, logrando materializar sus aspiraciones desde el contexto de la educación superior.

Palabras clave: desarrollo sostenible, investigación formativa, prácticas profesionales, formación en ciencias de la información.

Introducción

Las instituciones de educación superior tienen el compromiso no solo de formar cuadros profesionales en el marco de principios de calidad, innovación y creatividad, sino que también deben considerar los criterios de la sostenibilidad del desarrollo como un horizonte de sentido que permita articular acciones de gestión académica, dentro de las cuales se encuentran la investigación formativa y las prácticas profesionales, como dos componentes esenciales de la educación superior. En este sentido, la investigación formativa alude a un conjunto de saberes y prácticas que orientan el desarrollo de ejercicios de indagación, de una forma sistemática, metódica y procesual, mediante los cuales es posible esclarecer problemas sociales, educativos, científicos y tecnológicos, generando diversas opciones para superarlos.

De modo que, la enseñanza de la investigación se asume como un proceso complejo, mediante el cual es posible desarrollar habilidades y actitudes para observar la realidad, problematizarla, cuestionarla y buscar alternativas de resolución de los problemas identificados, enfatizando en los procesos de pensamiento que se activan durante el discurrir de la investigación. En cuanto a las prácticas profesionales, se trata de experiencias formativas que implican la integración y aplicación de los conocimientos construidos, propendiendo por la transformación de escenarios organizacionales y sociales.

Con base en estas ideas, es entonces pertinente destacar que la Agenda 2030 se asuma como referente para planear los procesos de investigación formativa y de prácticas profesionales. La planeación debe incluir objetivos, estrategias, líneas y proyectos de investigación desarrollados desde una perspectiva de construcción de aportes y valores sociales compartidos, contribuyendo a la generación de capital intelectual con potencialidad para transferirse a la resolución de problemas. Es por ello, que en este capítulo se explica la experiencia de articulación de la Agenda 2030 con la investigación formativa y las prácticas profesionales desarrolladas en el Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de La Salle de Bogotá-Colombia. La Agenda 2030 es, entonces, un marco de acción estratégica para articular la enseñanza de la investigación y la gestión de prácticas profesionales.

Agenda 2030. Posibilidades desde la educación superior

Al revisar los referentes centrales en los cuales es posible ubicar la reflexión y la acción que desde la educación superior se puede llevar adelante para abonar al desarrollo de todos los ámbitos de la vida humana, desde una visión de sustentabilidad, se identifican, en primer lugar, la Agenda 2030, concebida como un plan para el planeta y las personas y, en segundo lugar, la Declaración de Incheón (2016), que traza las estrategias de la educación 2030, articuladas con el Objetivo No.4 para el Desarrollo Sostenible, relacionado con la garantía de una educación de calidad. Igualmente, se puede identificar el conocido documento sobre la Educación Superior: visión y acción, derivado de la Cumbre de París en 2009. El análisis de estas tres fuentes permite inferir que, ciertamente, existe una alta potencialidad para contribuir con el desarrollo sostenible desde la educación superior y esta potencialidad debe traducirse en decisiones fundamentales que impliquen reconfiguraciones en lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico, procurando diálogos entre las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

En palabras de Ojeda y Agüero (2019), el desarrollo sostenible es posible apalancarlo desde las instituciones de educación superior,

impulsando una cultura de calidad que responda a los intereses de las comunidades y de la sociedad en general. Ello será posible mediante la articulación de las funciones medulares: docencia, investigación, extensión y vinculación, pero con mayor énfasis la docencia y la investigación que deben operar considerando una visión sistémica y holística, tomando en cuenta los problemas del contexto local y mundial, de modo de concebir una enseñanza-aprendizaje e investigación con la mirada puesta en las demandas urgentes del desarrollo, las cuales deben ser atendidas con prioridad.

Para ratificar estas ideas, Grynspan (2017) expresó que la Universidad es una meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, consignados en la Agenda 2030, desde donde se puede también inferir la idea de un sistema educativo de manera integral, desde donde se impulsa la cooperación entre instituciones reconociendo que la Agenda 2030 puede convertirse en una bandera para la generación de jóvenes y estudiantes de hoy, apostando por la Educación Superior como clave en el desarrollo de América Latina. En el centro de este planteamiento se ubica la concepción que reconoce en papel estratégico de las universidades como generadora de las posibilidades de formación e investigación de saberes para el desarrollo de recursos humanos con aptitudes y actitudes que contribuyan al logro de las metas trazadas desde este documento de Naciones Unidas, diseñado para la propuesta de metas concretas que aseguren la sustentabilidad del desarrollo.

124

Otros autores como Aznar, Piñero y Martínez (2014), plantean cuatro competencias transversales, que a su juicio deben incorporarse en los planes de estudios de las universidades, de modo particular en España. Tales competencias son: 1. Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global. 2. Utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social. 3. Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad. 4. Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la

sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales. Probablemente, para el desarrollo de estas cuatro competencias transversales sea fundamental generar mayores integraciones no solo entre la teoría y la práctica, sino articular mucho más las funciones de docencia e investigación, enfatizando en las prácticas profesionales como espacios de funcionalidad entre el conocimiento construido reflexivamente y sus posibilidades de aplicación y transferencia, visualizando los efectos sistémicos transformadores de estos conocimientos.

En síntesis, los Objetivos de Desarrollo Sostenible se consideran como referentes de sentido para diseñar planes y generar acciones desde la docencia y la investigación universitaria, impulsando proyectos pedagógicos e investigativos, conectados además con las prácticas profesionales para formar a los futuros profesionales según los criterios de la sostenibilidad del desarrollo. En el caso de los profesionales de la información, se trata de un compromiso mayor, por cuanto las acciones educativas e investigativas que se requieren para formar a estos profesionales, deberán asumir que la información, el conocimiento y las tecnologías digitales constituyen elementos transversales que posibilitan el logro de los objetivos, desde un enfoque sistémico, que parte de la consideración del acceso a contenidos estratégicos para cada una de las áreas contempladas en la Agenda 2030. De manera que la formación de estos profesionales desde la articulación docencia-investigación-prácticas profesionales permitirá abonar desde la educación superior alternativas y estrategias concretas para hacer de los 17 ODS y sus 169 metas una realidad en los contextos en los cuales las instituciones de educación superior irradian su influencia.

125

Investigación formativa y prácticas profesionales en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible

La investigación formativa y las prácticas profesionales son dos procesos-estrategias que desde la universidad podrían tener mayor potencial para incorporar como marcos de reflexión y acción los Objetivos de Desarrollo Sostenible, debido a que se trata, en el caso de la investigación formativa, de desarrollar competencias

para problematizar la realidad, construir marcos conceptuales y definir rutas metódicas y técnicas para responder preguntas de investigación. En el caso de las prácticas profesionales, se constituyen como espacios de interlocución entre la teoría y la práctica, logrando integraciones y aplicaciones del conocimiento y las habilidades construidas a casos particulares, en ámbitos reales de desempeño profesional. Es por ello, que si se busca la formación de profesionales con alta sensibilidad social y en sintonía con los problemas que deben ser atendidos con prioridad, son estos dos procesos que se desarrollan en el marco de la formación, los que se deben considerar para articular los ODS declarados en la Agenda 2030.

126

En el caso particular de la Universidad de La Salle, de Bogotá-Colombia, la institución ha definido líneas esenciales construidas desde el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL, 2007) y desde el Enfoque Formativo Lasallista (EFL, 2008), las cuales son compatibles con los principios de la Agenda 2030, sobre todo las ideas de Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHIS) y las bases pedagógicas del EFL, dentro de las cuales se menciona: la ética y los valores como propuesta de sentido. En relación con el PEUL se consideran como horizontes de sentido: la democratización del conocimiento, siendo sus procesos articuladores: la docencia con pertinencia y la investigación e innovación con impacto social. De modo que como puede observarse en la Universidad de La Salle, se cuenta con los referentes para alinear las acciones de investigación formativa y de prácticas profesionales con los objetivos de Desarrollo Sostenible, al asimilarlo como una noción que se tiene presente como un eje transversal en la formación, en la investigación y el desarrollo.

Para este ejercicio de rastreo sobre los modos a partir de los cuales, los principios de la Agenda se transversalizan en la investigación y prácticas profesionales del Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística, se construyeron matrices para especificar objetivos y metas y así identificar los aspectos considerados desde estas dos actividades de la formación.

Matriz 1. Aportes al Objetivo 1.

Ítem	Objetivo 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo	¿Cómo actualmente aporta al logro de los objetivos y metas?	¿Cómo podría aportar o aumentar el aporte a la consecución de los objetivos?
1.4	Para 2030, garantizar que todos los hombres y mujeres, en particular los pobres y los vulnerables, tengan los mismos derechos a los recursos económicos, así como acceso a los servicios básicos, la propiedad y el control de las tierras y otros bienes, la herencia, los recursos naturales, las nuevas tecnologías apropiadas y los servicios financieros, incluida la microfinanciación	Si se asume que los servicios bibliotecarios, archivísticos y de información constituyen servicios básicos de acceso a la educación y a la cultura, desde los trabajos de grado desarrollados por los estudiantes del PSIBA han formulado propuestas para fortalecer dicho acceso a grupos sociales vulnerables.	Mantener la línea de desarrollo de proyectos de investigación y de prácticas profesionales para atender a comunidades vulnerables, mediante la provisión de servicios de información de calidad.

Matriz 2. Aportes al objetivo 3.

Item	Objetivo 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades	¿Cómo actualmente aporta al logro de los objetivos y metas?	¿Cómo podría aportar o aumentar el aporte a la consecución de los objetivos?
3.3	Para 2030, poner fin a las epidemias del SIDA, la tuberculosis, la malaria y las enfermedades tropicales desatendidas y combatir la hepatitis, las enfermedades transmitidas por el agua y otras enfermedades transmisibles	Los estudiantes han desarrollado trabajos de grado para orientar el fomento de la lectura en pacientes que padecen este tipo de enfermedades (soobre todo el SIDA) para generar mejores condiciones de afrontamiento de la enfermedad.	Formular propuestas informativas, educativas y comunicativas para la prevención de epidemias.
3.4	Para 2030, reducir en un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento y promover la salud mental y el bienestar		Formular propuestas informativas. Educativas y comunicativas para la prevención de epidemias.

3.b	Apoyar las actividades de investigación y desarrollo de vacunas y medicamentos para las enfermedades transmisibles y no transmisibles que afectan primordialmente a los países en desarrollo y facilitar el acceso a medicamentos y vacunas esenciales asequibles de conformidad con la Declaración de Doha relativa al Acuerdo sobre los ADPIC y la Salud Pública, en la que se afirma el derecho de los países en desarrollo a utilizar al máximo las disposiciones del Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio en lo relativo a la flexibilidad para proteger la salud pública y, en particular, proporcionar acceso a los medicamentos para todos		Incorporar propuestas de trabajos de grado sobre la gestión de información científica y tecnológica de apoyo a la investigación en estos campos.
-----	--	--	--

Matriz 3. Aportes al Objetivo 4.

128

Item	Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos	¿Cómo actualmente aporta al logro de los objetivos y metas?	¿Cómo podría aportar o aumentar el aporte a la consecución de los objetivos?
4.1	Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces	Los estudiantes y profesores han realizado investigaciones, mediante las cuales se ha buscado articular la información y la lectura con la educación de niños y niñas de primaria y secundaria.	Generar propuestas creativas que favorezcan el perfilamiento de nuevas apuestas para coadyuvar procesos educativos de calidad a partir del acceso a la información, a la lectura y la cultura.
4.2	Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria	Los estudiantes y profesores han realizado investigaciones, mediante las cuales se ha buscado articular la información y la lectura con la educación de niños y niñas de primaria y secundaria.	Desarrollar propuestas con mirada sistémica que busquen articulaciones entre los servicios bibliotecarios infantiles y escolares para apoyar los procesos de calidad.

4.4	Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	Los trabajos desarrollados por los estudiantes, en particular aquellos que han tocado el tema de la alfabetización informacional han señalado rutas para incrementar competencias de acceso al empleo y al emprendimiento.	Incrementar los trabajos de grado, proyectos de investigación de los profesores-investigadores del Programa en esta dirección.
4.5	Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional		Incorporar los temas de acceso a la información y a servicios bibliotecarios de comunidades indígenas como un área de desarrollo potencial que apunta a esta meta.
4.7	Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios		Formular proyectos de investigación que integren el acceso a la información, a la lectura y a los sistemas y redes informacionales para apoyar la educación para el desarrollo sostenible.
4.c	Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo		Incorporar temas de investigación que propicien la generación de alternativas para cualificar permanentemente a los maestros en alfabetización informacional y tecnológica como dos componentes esenciales de los modelos educativos emergentes.

Matriz 4. Aportes al Objetivo 7.

Item	Objetivo 7. Asegurar el acceso a energías asequibles, fiables, sostenibles y modernas para todos.	¿Cómo actualmente aporta al logro de los objetivos y metas?	¿Cómo podría aportar o aumentar el aporte a la consecución de los objetivos?
7.a	Para 2030, aumentar la cooperación internacional a fin de facilitar el acceso a la investigación y las tecnologías energéticas no contaminantes, incluidas las fuentes de energía renovables, la eficiencia energética y las tecnologías avanzadas y menos contaminantes de combustibles fósiles, y promover la inversión en infraestructuras energéticas y tecnologías de energía no contaminante		Estimular en los estudiantes de pregrado y postgrado el desarrollo de trabajos de grado que articulen la organización y provisión de servicios de información de apoyo al impulso de las tecnologías renovables, la eficiencia energética y las tecnologías avanzadas.

Matriz 5. Aportes al Objetivo 9.

Item	Objetivo 9. Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación	¿Cómo actualmente aporta al logro de los objetivos y metas?	¿Cómo podría aportar o aumentar el aporte a la consecución de los objetivos?
9.1	Desarrollar infraestructuras fiables, sostenibles, resilientes y de calidad, incluidas infraestructuras regionales y transfronterizas, para apoyar el desarrollo económico y el bienestar humano, con especial hincapié en el acceso equitativo y asequible para todos		Incorporar en las agendas de investigación, las estrategias formativas y las prácticas profesionales el tema sobre la construcción de las infraestructuras para apoyar el desarrollo económico y el bienestar humano.
9.5	Aumentar la investigación científica y mejorar la capacidad tecnológica de los sectores industriales de todos los países, en particular los países en desarrollo, entre otras cosas fomentando la innovación y aumentando sustancialmente el número de personas que trabajan en el campo de la investigación y el desarrollo por cada millón de personas, así como aumentando los gastos en investigación y desarrollo de los sectores público y privado para 2013		Impulsar el desarrollo de acciones de consultoría, investigación e innovación para el fortalecimiento de los sistemas de investigación científica y de innovación, mediante la conformación de modelos de gestión de información y conocimiento.

9.c	Aumentar de forma significativa el acceso a la tecnología de la información y las comunicaciones y esforzarse por facilitar el acceso universal y asequible a Internet en los países menos adelantados a más tardar en 2020	Desde los espacios de investigación formativa y de prácticas profesionales se han desarrollado trabajos y propuestas de intervención para elevar los niveles de formación en alfabetización informacional y tecnológica.	
-----	---	--	--

Matriz 6. Aportes al Objetivo 11.

Item	Objetivo 11. Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.	¿Cómo actualmente aporta al logro de los objetivos y metas?	¿Cómo podría aportar o aumentar el aporte a la consecución de los objetivos?
11.4	Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo	Se han desarrollado trabajos de investigación orientados a desarrollar acciones específicas de documentación, sistematización, preservación y conservación del patrimonio cultural. Se cuenta también con el Semillero Filigrana, el cual dirige sus esfuerzos de investigación hacia estudios sobre el patrimonio cultural.	Continuar desarrollando proyectos de investigación que aborden la temática patrimonial, articulada con el desarrollo sostenible.
11.7	Para 2030, proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular para las mujeres y los niños, las personas de edad y las personas con discapacidad	Se han desarrollado trabajos de investigación orientados a estudiar la inclusión como una categoría transversal de la gestión de los servicios bibliotecarios y de información.	Estimular a los estudiantes para que desarrollen estudios sobre el acceso a la información, a la lectura y a servicios culturales de calidad, mediados por criterios de inclusión.

Matriz 7. Aportes al Objetivo 16.

Item	Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.	¿Cómo actualmente aporta al logro de los objetivos y metas?	¿Cómo podría aportar o aumentar el aporte a la consecución de los objetivos?
16.1	Reducir considerablemente todas las formas de violencia y las tasas de		
mortalidad conexas en todo el mundo		Estimular la realización de estudios sobre la articulación entre educación, comunicación e información para fortalecer formas de vida no violentas.	
16.6	Crear instituciones eficaces, responsables y transparentes a todos los niveles	Se han realizado proyectos de investigación y los estudiantes de pregrado y postgrado han realizado trabajos de investigación sobre el acceso a la información y la transparencia como base de la construcción de instituciones eficaces y responsables.	Seguir desarrollando estudios sobre el acceso a la información y la transparencia como principios rectores de la construcción de arquitecturas de información y conocimiento de apoyo a las instituciones sólidas y el fortalecimiento de los sistemas democráticos.
16.10	Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos		
internacionales	Se han realizado proyectos de investigación y los estudiantes de pregrado y postgrado han realizado trabajos de investigación sobre el acceso a la información y la transparencia como base de la construcción de instituciones eficaces y responsables.	Seguir desarrollando estudios sobre el acceso a la información y la transparencia como principios rectores de la construcción de arquitecturas de información y conocimiento de apoyo a las instituciones sólidas y el fortalecimiento de los sistemas democráticos.	

Discusión sobre los aportes y acciones para aumentar la consecución de los objetivos

Luego del registro sobre la forma cómo desde la investigación y las prácticas profesionales se está aportando al logro de los objetivos de desarrollo sostenible en el Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística, se enfatiza en la idea de que la Universidad de La Salle, al incorporar el concepto transversal del Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHIS), ya contaba con un referente de sentido en torno al cual articular todas las acciones de formación, investigación y gestión académica. Con mayor razón, desde la investigación formativa, área del currículo que debe estar comprometida no solo con el desarrollo de competencias para problematizar la realidad, mediante preguntas movilizadoras de búsquedas de soluciones, sino también resaltar el carácter ético-político de la investigación y su compromiso con la superación de los problemas más urgentes.

El objetivo 1, relacionado con el fin de la pobreza, coloca de relieve la ampliación de posibilidades de acceso a los más vulnerables, bienes y servicios, dentro de los cuales están los servicios culturales, como los sistemas y redes de bibliotecas comunitarias y públicas, lo cual ha sido abordado en trabajos de investigación y de prácticas profesionales en el Programa, planeando propuestas concretas de utilización efectiva de tales recursos por parte de población en condiciones de vulnerabilidad. El objetivo 3, relacionado con la vida sana y el bienestar, aunque tiene metas trazadas desde soluciones a partir de abordajes concretos de la salud, existen investigaciones realizadas por los estudiantes, mediante estrategias de biblioterapia que resaltan el matiz terapéutico de la lectura y su poder para el procesamiento adecuado de los procesos de enfermedad, de modo puntual se han diseñado programas de promoción de lectura dirigido a pacientes con enfermedades de alto riesgo como el VIH y el cáncer, utilizando referentes teóricos y metodológicos de la visión integral de la salud y la enfermedad.

El objetivo en el que con mayor contundencia se han realizado aportes desde la investigación formativa y sus productos

derivados es el 4, relacionado con la educación de calidad. Ello se explica por las contribuciones que desde la información: servicios, productos y medios, se puede aportar al logro de procesos educativos de calidad. La relación entre ciencias de la información documental y ciencias de la educación además de ser una relación natural constituye una línea de articulación muy importante para proyectar las contribuciones de los trabajos desarrollados desde el Programa. Algunos de los temas abordados pensando la articulación del objetivo 4 han sido: lectura, escritura para una educación de calidad, mediada por el pensamiento crítico y estratégico, cuya base es el desarrollo de competencias digitales y cognitivas, que actúan como mecanismos de dinamización para participar activamente en la construcción del tejido social mediante un acceso mucho más situado y con sentido de los recursos de información. La alfabetización informacional se ha venido abordando con suficiencia, reconociendo su enorme potencial para la formación de ciudadanos y ciudadanas en diversos entornos educativos y sociales. Quedan pendientes aspectos relacionados con la lectura y la información en las comunidades indígenas, señalando la importancia que tiene abordar en estos escenarios como una estrategia de inclusión social y de valoración de los códigos culturales que las estructuran, procurando mecanismos de sistematización de los saberes ancestrales como formas de conocimiento. Otro elemento que también queda pendiente en este apartado es la articulación y focalización del uso de la información y las apuestas de la lectura, relacionadas de una forma mucho más directa con el desarrollo sostenible.

134

En cuanto al Objetivo 9, que apunta al desarrollo de infraestructuras resilientes para promover la industrialización inclusiva y sostenible, fomentando la innovación, se han desarrollado una serie de trabajos de investigación formativa que han tratado de construir una línea completa en torno a la gestión documental electrónica, preservación digital, relaciones y diálogos conceptuales y propuestas concretas para conectar la

gestión documental con la inteligencia de negocios, la gestión de la información y del conocimiento, tópicos considerados vitales para alinear estrategias que posibiliten la innovación y la creación de formas diversas para llegar a la innovación en el contexto industrial.

Si existe un objetivo con el que deben mostrarse comprometidos los futuros profesionales en Bibliotecología y Archivística ese es el No. 11, el cual presenta metas, tales como: redoblar los esfuerzos para la salvaguarda del patrimonio cultural y natural del mundo. Los profesionales de este campo, junto a otros que también están en la línea de lo patrimonial y de la construcción de memorias e identidades, deben contribuir, mediante planteamientos específicos con los procesos de preservación y conservación del patrimonio cultural y natural. Una forma de lograrlo es incluyendo este aspecto como una línea esencial de la formación y la investigación.

Finalmente, el objetivo 16, mediante el cual se busca promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible y facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles, requiere de la gestión de la información y del conocimiento para generar las info-estructuras necesarias para facilitar la construcción de acciones conjuntas que integren la educación, la información y la comunicación para potenciar el diseño de portafolios de servicios integrados que permita lograr este objetivo con sus metas. Aunque no se han trabajado de manera sistemática estos temas en el Programa, también podrían considerarse en las sub-líneas de investigación que orienten la investigación formativa y la gestión investigativa en general del grupo de investigación: información, desarrollo y sociedad.

135

A modo de conclusión provisional

La Agenda 2030 con sus objetivos y metas constituye un importante horizonte de sentido para organizar los procesos de investigación formativa y de prácticas profesionales en la educación superior en general. Cuando los elementos de esta agenda se toman como insumos para proyectar los esfuerzos

investigativos que los estudiantes realizan, en el campo de la Bibliotecología, Archivística y de las Ciencias de la Información Documental, se abren interesantes iniciativas y posibilidades de articular la formación según los criterios del desarrollo sostenible, entiendo por éste el conjunto de acciones que no comprometen las condiciones de vida de las personas, propendiendo por la integralidad, el reconocimiento de los grupos sociales vulnerables y concibiendo la producción e innovación al servicio del equilibrio.

Uno de los vectores estratégicos que permiten alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible son, precisamente, el acceso a la información, a la lectura, las bibliotecas, los sistemas de información, como instrumentos habilitadores de la gestión del conocimiento que junto con el desarrollo de competencias informacionales, digitales y cognitivas actúan como elementos catalizadores del desarrollo. Quedan pendientes aún incorporar temáticas para que los estudiantes diseñen propuestas desde la investigación formativa y las prácticas profesionales que se articulen mucho más con la sustentabilidad. Una estrategia que se puede experimentar en la formación profesional de los profesionales en este campo de conocimiento es estructurando un eje transversal sobre sustentabilidad para que éste irradie todo el currículo y aproveche las potencialidades de la investigación para pensar y proyectar una sociedad articulada por los valores y principios que se trazan en la Agenda 2030.

136

Referencias bibliográficas

- Aznar Minguet, P.; Ull, M.A.; Piñero, A. & Martínez Agut, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17 (1), 133-158. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10708
- Grynspan, R. (2017). La universidad es una meta de los objetivos de desarrollo sostenible. VII Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo 2017. Recuperado de: <https://www.segib.org/en/la-universidad-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Ojeda S. R, & Agüero Contreras, F. C. (2019). Globalización, Agenda 2030 e imperativo de la educación superior: reflexiones. *Conrado*, 15(67), 125-134. Epub 02 de junio de 2019. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200125&lng=es&tlng=es
- Universidad de La Salle. (2007). Proyecto Educativo Universitario Lasallista. (PEUL). Colección: Librillos institucionales. Recuperado de: <http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/d733eb5c-8d17-4eca-8351-0a3643e061e9/proyecto-educativo-universitario-lasallista-peul.pdf?MOD=AJPERES>
- Universidad de La Salle. (2008). Enfoque Formativo Lasallista. (EFL). Bogotá-Colombia. Recuperado de: <http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/e2b72d85-7970-4361-a8b2-c8026ce6b53c/28-enfoque-formativo-lasallista-efl.pdf?MOD=AJPERES>

La formación del bibliotecario: las bibliotecas y su relación con los ods

Estela Morales Campos

*Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. IIBI
Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM*

Resumen

138 En la actualidad, está de moda asociar muchas de nuestras actividades a programas, proyectos, agendas institucionales, globales y de organismos internacionales que puedan derramar su influencia y su conocimiento entre los países miembros y/o socios. Si analizamos rápidamente datos de la historia, advertimos que estos planes fueron distintivos de acciones y logros de diferentes países y sistemas de gobierno. En el pasado reciente del siglo XX, destacaron los planes quinquenales asociados al socialismo en los que, ante necesidades reales, se planteaban soluciones que permitieran resolver los problemas y mejorar las condiciones de vida de la comunidad y país en cuestión. Estos planes, de desarrollo principalmente económico, educativo, industrial y de guerra, buscaban potenciar la situación interna y, al mismo tiempo, dar una imagen de fuerza en el exterior.

Palabras clave: formación del bibliotecario, bibliotecas, desarrollo sostenible.

Antecedentes

En la antigua Unión Soviética, se desarrolló el primer plan quinquenal en 1928; después, se establecieron modelos parecidos en otros países socialistas. La Unión Soviética, en esos años, buscaba una rápida industrialización para ser competitiva con el resto de países del mundo, por lo cual se instrumentaron 13 planes quinquenales. Como aspecto de interés, como proyecto paralelo, se diseñó un programa educativo que contemplaba desde la

alfabetización hasta la educación universitaria y la investigación de alto nivel, además de incluir indicadores para mejor aspectos de supervivencia y de primera necesidad como la agricultura y la autosuficiencia alimentaria, de ciencia, tecnología e industria. Los énfasis podían variar de acuerdo con acontecimientos locales y mundiales, como por ejemplo en la Segunda Guerra Mundial. (Knickerbocker, 1933; ¿Qué es un plan quinquenal? La Planificación Económica en el Socialismo, 2008).

En el siglo XX, hubo otros “planes” liderados por otros países como Alemania en 1936, cuyo objetivo final era rearmar el ejército; y otros con propósitos totalmente distintos como el Plan Marshall que, a partir de 1947 y a iniciativa de Estados Unidos, este país dio apoyo económico a Europa Occidental para su reconstrucción después de la Segunda Guerra Mundial (Alcocer Martínez, 1948).

Tomando en cuenta las realidades políticas y económicas del siglo XX y las prioridades de los países y los bloques político-económicos, se debió asumir un diseño a partir de un Estado fuerte, un poco intervencionista y con poca participación de las decisiones individuales de los ciudadanos y los mercados en un ejercicio libre y directo.

Podríamos decir que muchos países, bloques y organizaciones han hecho planes de desarrollo de trascendencia nacional. En México, tenemos un ejemplo conocido como Plan Sexenal. No era quinquenal porque estaba relacionado con el periodo presidencial de 1934-1940, durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. No está de más señalar que muchas de sus medidas tenían cierto toque socialista y sus énfasis recayeron en los aspectos agrarios, urbanos e industriales. Posteriormente, se incluyó una política social y se obtuvieron las bases de la expropiación petrolera, que recuperaba la explotación de los hidrocarburos en beneficio del pueblo (Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda, 1937). Más adelante se construyó el Plan de Once Años, dedicado a la educación como el gran motor de todo crecimiento: el personal, el comunitario y el del país; la educación como la base sólida del

crecimiento económico, industrial, y agrario. El Plan de Once Años (1° de diciembre de 1959) fue un proyecto integral que demandó un gran ejercicio de planeación que se relacionó con los principios de la UNESCO. Así, incluyó desde la educación preescolar, la primaria, el programa de los libros de texto gratuito, el magisterio, la educación secundaria, la extraescolar, la enseñanza técnica, las escuelas normales y la educación superior (Casamayor, 1960: 12-15; Torres Bodet; 1972: 77-94; Secretaría de Educación Pública, 2017).

Estas prácticas que nos han legado los planes, proyectos y agendas más actuales son experiencias que, en cada contexto, son fundamentales superar y lograr desarrollos integrales para los países o regiones.

La ONU y la agenda 2030

140 De los ejemplos locales —como el de México y de otros que se dieron en varios países latinoamericanos— pasamos a la actualidad del mundo global, en el siglo XXI. Estos planes normalmente están promovidos por organismos internacionales, sean de cobertura mundial o regional, que buscan resolver problemáticas sociales, educativas o culturales. Dichos planes se abrigan en un proyecto político como elemento transversal que permite alcanzar los objetivos sociales. Estos compromisos ahora se denominan *agendas*. Así, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2015, en la Cumbre sobre el Desarrollo Sostenible, discutió con 150 líderes mundiales al respecto, además de trabajar con la población para expresar sus prioridades. El trabajo de ambos grupos permitió la aprobación del documento “Transformar Nuestro Mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU, 2015). La fuerza de esta agenda proviene de los 193 Estados miembros que se encuentran comprometidos con grandes objetivos vitales, como: poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y enfrentar el cambio climático.

Esta Agenda se ha planteado 17 objetivos que permitirán trabajar en temas específicos para superar los niveles de

desarrollo en diferentes áreas sociales, políticas y económicas. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, conocidos como “los ODS”, se diversifican y se agrupan en las 17 áreas que reflejan las debilidades fundamentales de nuestros pueblos:

1. Fin de la pobreza, en todas sus formas y en todo el mundo.
2. Hambre cero; seguridad alimentaria, agricultura sostenible.
3. Salud y bienestar en todas las edades.
4. Educación de calidad, inclusiva, equitativa y durante toda la vida.
5. Igualdad de género, y empoderar a niños y niñas.
6. Agua limpia y saneamiento; disponibilidad y calidad.
7. Energía asequible y no contaminante, segura y moderna.
8. Trabajo decente y crecimiento económico, sostenido e inclusivo.
9. Industria, innovación e infraestructura resiliente, inclusiva e innovativa.
10. Reducción de las desigualdades en y entre los países.
11. Ciudades y comunidades sostenibles, inclusivas, seguras y resilientes.
12. Producción y consumo responsables.
13. Acción por el clima; combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Vida submarina; conservar los océanos y mares.
15. Vida de ecosistemas terrestres; uso sostenible y conservar la diversidad.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas; sociedades pacíficas e inclusivas.
17. Alianzas para lograr los objetivos (ONU México, 2015).

Como ya habíamos mencionado, todos estos planes y agendas están cruzados transversalmente por el factor económico, por lo que es natural que la Comisión Económica para América Latina

y el Caribe (CEPAL), de las Naciones Unidas, sea la instancia que impulsa y promueve su aplicación en el entorno latinoamericano. En efecto, la CEPAL entrena y asesora, a fin de que el espíritu de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible sea una realidad y se logre cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ya que dicho organismo considera que trabajar para la consecución de estos objetivos es una oportunidad sin igual para nuestra Región, que pone en el centro del desarrollo la igualdad y dignidad de las personas.

Este movimiento y la obtención de los ODS establecidos son una oportunidad especial para que las Bibliotecas estén presentes en la Agenda 2030 y que los bibliotecarios, sólidamente formados, enriquecidos con un serio programa de actualización, se encuentren muy bien informados sobre estos ODS (ONU / CEPAL, 2016).

142

La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), como toda organización profesional, internacional y asociada a la ONU, está integrada a esta Agenda (IFLA, 2017a), ya que la información y las instancias proveedoras de este insumo, como la paradigmática Biblioteca, tienen que estar presentes en las acciones derivadas de cada ODS. No se podrá iniciar ningún plan ni definir acción alguna para lograr las múltiples metas de cada ODS sin la información relacionada. Se requerirán datos precisos para informar sobre los procesos y logros de cada país o poblado que quiera alcanzar alguna meta (de las 169 correspondientes a los 17 objetivos de los ODS).

En especial, las Bibliotecas tienen un compromiso con la población, local y global, respecto al derecho humano universal, fundamental para la consecución de los ODS: “el libre acceso a la información, a los datos”. Cabe destacar que el derecho a acceder a la información de forma abierta y libre no es suficiente; se tienen que desarrollar habilidades y capacidades para elegir la información adecuada a una necesidad específica y, acto seguido, se puedan utilizar e interpretar de forma adecuada. Tenemos que estar alfabetizados en estas habilidades, que si bien son parte

de un proceso educativo, constituyen una de las principales responsabilidades de la Biblioteca y un compromiso con la sociedad. El personal especializado de la biblioteca y, de manera destacada, el bibliotecario deben tener la formación adecuada para desarrollar estas habilidades a los diferentes usuarios de la Biblioteca: sean niños, adolescentes o adultos, estudiantes, profesionales, académicos, trabajadores, jubilados.

La participación de la IFLA en la ONU para la consecución de los ODS en la Agenda 2030 se destaca en acciones generales que reflejan preocupaciones actuales del mundo de la información globalizada (IFLA, 2017a):

A) Un acceso garantizado a la información.

B) La salvaguarda del patrimonio cultural.

C) El acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

En el documento de la IFLA, "Bibliotecas, desarrollo y agenda 2030 de la ONU" (IFLA, 2017d), un ejemplo de cómo se ve reflejada la participación de la IFLA y, por ende, de las Bibliotecas, lo encontramos en el objetivo 16. Paz, justicia e instituciones sólidas: "16.10 Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales."

143

En realidad, las bibliotecas deberán participar en la consecución de todos los ODS, pero hay acciones que son ineludibles, como todo lo relacionado con la educación, la libertad de expresión, la libertad intelectual, la libertad de prensa, y la formación y el ejercicio de una cultura de pensamiento crítico e indagación, además de propiciar la aplicación de normas de ética en el uso de la información, así como también garantizar la transparencia en los procesos de la información y su relación con la sociedad civil, el gobierno, las empresas y las ONG.

Como se ve, de acuerdo con los documentos de la IFLA respecto a los ODS, la preocupación de esa organización global es que

las bibliotecas estén presentes en todo gran proyecto de interés relacionado con el desarrollo de cada uno de los países del orbe (IFLA, 2017a; IFLA, 2017b; ONU / CEPAL, 2016).

Las Bibliotecas —desde que transitaron de los recintos privados de los altos gobernantes y los de toma de decisiones estratégicas en el orden religioso, militar y político, a ámbitos más abiertos, como las universidades, los espacios al servicio del ciudadano o la plaza pública como punto de encuentro de la comunidad— desempeñan un papel vital en el acceso de la información, en la promoción de la lectura como medio para adquirir conocimiento y en la escritura para dejar constancia de los saberes del pasado, del presente y del futuro. En consecuencia, la Biblioteca ha sido y es el gran motor de la educación, la creación e innovación del conocimiento científico, y la estimulación y preservación del arte y la cultura.

144

Con el uso masivo de los medios digitales y las TIC, las Bibliotecas de todo tipo se convierten en una gran red global que beneficia tanto a las pequeñas comunidades como al mundo en su conjunto traspasando las fronteras que el flujo de la información digital borra para entretrejer redes que nos comunican y permiten que interactuemos. Las Bibliotecas, independientemente de su tipo y vocación, serán las instituciones idóneas para participar en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenidos.

En el punto de aceptación de la Biblioteca como el medio que puede colaborar en la consecución de los ODS, también es conveniente aclarar que, de acuerdo con el objetivo específico, será el tipo de Biblioteca quien tendrá el papel protagónico. Cada una de las bibliotecas, las generales y las especializadas, en mayor o menor medida, son espacios democráticos y multidisciplinarios, dada la especificidad de muchas de sus tareas obligatorias, más las que de manera esporádica deberá abordar de acuerdo con los cambios cotidianos que promueve la sociedad, la ciencia, la tecnología, la guerra, las migraciones, las desigualdades, los cambios de la naturaleza, entre otros.

La biblioteca como espacio democrático y multidisciplinario

En cualquier biblioteca, ya sea general o especializada, deben estar representadas todas las corrientes del pensamiento, los diferentes enfoques de la ciencia, las diferentes manifestaciones y escuelas de arte, en diferentes formatos, tipos de registro e idiomas. La infodiversidad tiene que estar representada en toda su extensión y, como contraparte, los usuarios de cualquier ideología, creencia religiosa, etnia, coloración de piel, nivel socioeconómico, lengua de comunicación, podrán asistir a la biblioteca y solicitar la información deseada sin que importe si está en concordancia con los principios de gobierno de un país o de instituciones específicas. Por supuesto, el usuario no podrá ser calificado, sancionado, etiquetado o registrado por sus intereses informativos, por lo cual reiteramos que la biblioteca es un gran espacio democrático.

En el pasado próximo y de manera mucho más notoria en nuestros días, las actividades que se realizan en una biblioteca son muy variadas y requieren de conocimientos de varias disciplinas que convergen en un tema para conseguir un objetivo común. Desde luego, esta complejidad dependerá del tamaño de la biblioteca, de la cantidad y diversidad de los usuarios y, por consiguiente, de la especificidad de las demandas de éstos, no sólo por la temática, sino por la cobertura, la rapidez, la oportunidad, por su rastreo histórico o por la actualidad al día y la hora.

Para contender con estas exigencias, necesitamos la *expertise* de varios especialistas. No hay duda de que el profesional imprescindible es el Bibliotecólogo, profesional que debe tener el conocimiento del complejo mundo de su biblioteca y ser un experto en su campo. No obstante, para lograr los muchos objetivos que se le plantea a la Bibliotecología actual, se requiere de otros especialistas que deberán ser dirigidos y supervisados por el bibliotecólogo profesional, como puede ser el especialista en cómputo —a fin de tener todos los procesos y plataformas lo más actualizadas y lo más accesibles para el usuario de información y para todos los empleados que se apoyan en esta tecnología—. De acuerdo con

la especificidad de las demandas del usuario y, dependiendo del tamaño y magnitud de la biblioteca, se pueden requerir especialistas en comunicación, promoción, mercadeo de productos, derechos de autor y propiedad intelectual, conservación de impresos, registros digitales y especialistas por tema, entre otros apoyos.

Este complejo mundo de la información que llega a la biblioteca —donde se organiza, se analiza, se distribuye, se conecta con su usuario real y potencial, se conserva, se almacena— debe estar dirigido, planeado, creado e innovado por el Bibliotecario, quien debe tener una formación profesional de primer nivel y debe estar actualizado en cada uno de los aspectos de los servicios de información del momento, con un liderazgo notorio entre sus colegas y compañeros de trabajo, con un compromiso a toda prueba con su profesión y su biblioteca.

146

Sin embargo, la necesidad de compartir espacios en la Biblioteca debe organizarse sobre la base de las funciones que ésta realice y, de acuerdo con el tamaño y la complejidad de las funciones correspondientes, se requerirá del trabajo de varios especialistas y no demandarle al bibliotecario ser experto en todas las profesiones o “un hombre orquesta” que pretenda tocar con maestría todos los instrumentos. A veces se piensa que el bibliotecólogo, además de cumplir de manera relevante con las funciones propias de la Bibliotecología y que le dan identidad a la Biblioteca, tiene que saber de otras actividades requeridas por los servicios de información más complejos que requiere el usuario, tales como: gestores culturales, programadores, editores *on line*, diseñadores, artistas, publicistas, administradores, profesores, psicólogos, contadores, abogados, etc. (“Las funciones de un bibliotecólogo”, 2018).

La bibliotecología, las escuelas de bibliotecología y las bibliotecas

Ante esa descripción de los retos actuales de la Biblioteca, los servicios de información, los usuarios de información, los servicios digitales de oferta de información complementarios a la biblioteca

o sustitutos de ésta, me gustaría presentar las diferencias que considero fundamentales entre la disciplina bibliotecológica, las escuelas de bibliotecología y los servicios bibliotecarios, ya que la complejidad de la biblioteca actual y los servicios de información no puede ser responsabilidad de un solo profesional.

La Bibliotecología es la gran disciplina formada por un corpus de conocimientos que no estudian otras disciplinas, o si coinciden en algunos objetos de estudio, los estudia desde perspectivas y aristas diferentes. Daré sólo un ejemplo.

El principal objeto de estudio de la Bibliotecología es *la información*. Sin embargo, hay otras disciplinas que, en algún momento y en ciertas circunstancias, también estudian la información, como las matemáticas, la comunicación, el periodismo, la filología, el derecho, entre otras. La Bibliotecología, cabe precisar, sólo se dedica a la información registrada, en cualquier medio y forma, pero *registrada* y a partir de un ejercicio de registro de conocimientos, saberes, emociones, sentimientos, fantasías, realidades etc. La bibliotecología buscará fundamentos, teorías, leyes, normas, metodologías, para aclarar su comportamiento, su generación, su construcción y deconstrucción, su producción, su acopio, su organización, su flujo, distribución y uso. A lo anterior, se suman los aspectos tecnológicos e industriales afines a la información, entre otros aspectos, que tienen que ver con la información registrada y sus múltiples relaciones con los actores sociales que la crean y la utilizan, el valor histórico, patrimonial, social y económico de estos registros informativos, y el cómo, el por qué, el para qué de todos esos fenómenos.

147

Las escuelas de Bibliotecología forman recursos humanos a fin de cubrir la demanda social de estos conocimientos. Pueden poner sus énfasis en ciertos aspectos del corpus general de conocimientos de la disciplina, ya sea en aspectos de organización, de oferta de servicios, de mercadotecnia, de tecnología propia de la información y de la comunicación o cualquier otra especificidad que la escuela detecte como demandas de mercado que el programa educativo quiera satisfacer.

Las Bibliotecas, como ya se mencionó, tienen un objetivo central, sin importar el tipo que sea y el usuario que la define. Su función principales contar con un acervo determinado, bien organizado, con una planeación de servicios generales y específicos que satisfagan las necesidades de información de sus usuarios definidos, reales, digitales y potenciales, con todo el apoyo de infraestructura, tecnología, recursos humanos; todo ello, con la especificidad, la especialización y la experiencia que se requieran.

Hecha esta división de objetivos, la escuela, la biblioteca y la práctica profesional, no hay duda de que, como plantea la IFLA, la colaboración para la consecución de los ODS está en el campo de las Bibliotecas. Bibliotecas que estarán dotadas de un equipo profesional y comprometido de bibliotecarios profesionales; el equipo complementario, a su vez, dependerá del tipo de biblioteca y de usuarios.

148

De acuerdo con la IFLA, las bibliotecas desempeñan un papel vital en la promoción de la educación, en el avance de la ciencia y en la preservación de la cultura (IFLA, 2016). En el mundo actual, la colaboración global, a través de fronteras o sin fronteras, la biblioteca es la institución idónea para apoyar el logro de los objetivos de desarrollo sostenible que se ha planteado la Agenda 20-30 como el gran reto. Claro que se está pensando en una biblioteca técnica y académicamente desarrollada con bibliotecarios profesionales competitivos a nivel local y global.

Las Bibliotecas Y El Bibliotecario, Hoy

En la Biblioteca el grupo de trabajo es multidisciplinario. Está dirigido por un profesional de la Bibliotecología con gran experiencia y una amplia visión sobre las múltiples demandas de los usuarios actuales. Queda claro que esta división del trabajo se da de manera natural en las bibliotecas grandes o en sistemas bibliotecario. En el caso de bibliotecas pequeñas o con pocos recursos, por supuesto, el bibliotecario tendrá que hacer todo, pero seguramente la profundidad con las que se realizan las actividades será de tipo general, para usuarios también de tipo general.

Si bien es importante reconocer que en la actualidad el acceso a la información con el apoyo tecnológico puede obtenerse a partir de varios instrumentos tecnológicos que casi ya son parte de la persona —como los teléfonos celulares, las tabletas, o gran variedad de computadoras portátiles, de tamaños cada vez más pequeños y accesibles por su fácil manejo, su precio y su interactiva y amigable tecnología, no debemos olvidar que muchos de estos facilitadores se construyen con equipos humanos multidisciplinarios en los que no falta el bibliotecario, en incontables ocasiones con un plus, porque muchas veces algunas aplicaciones sobre recuperación de información y otros facilitadores se realizan a partir de la Biblioteca, de sus colecciones impresas y digitales, y de sus servicios y variados acercamientos a los diferentes sectores de la sociedad.

La formación de los bibliotecarios

Es importante recordar que el bibliotecario/bibliotecólogo profesional tiene que tener una sólida *formación* en los aspectos teóricos de la bibliotecología y un amplio conocimiento y práctica de los aspectos operativos de los procesos de adquisición, organización, distribución y acceso a la información. Sin embargo, en la práctica profesional esto no es suficiente. El bibliotecario, además de su sólida *formación*, tiene que estar *informado* de manera amplia y constante en la materia en la cual se especializa la biblioteca de la institución a la cual pertenece y de la cual se derivarán las demandas informativas de sus usuarios. Si fuera el caso de una biblioteca general o pública, las exigencias de la formación son las mismas, y en el área de información el espectro se expande porque es más general y se requerirá más esfuerzo del profesional y/o más apoyo de otros profesionales.

¿Cómo estamos formando a nuestros *futuros bibliotecarios*, cómo los acercamos al conocimiento bibliotecológico, qué papel juegan las escuelas en la formación de la identidad del futuro bibliotecólogo? En las primeras líneas de este apartado, resalté *futuros bibliotecarios* porque recordemos que el futuro en el campo de la información y de las tecnologías (binomio fundamental en nuestra disciplina) es casi

inmediato a la vivencia del presente; ¿los alumnos que ingresan en el presente de 2018 egresarán en el futuro 2021? ¿Las escuelas en este presente ya prevén las necesidades del futuro cercano en la formación de los egresados que se integrarán plenamente en el mercado laboral?

De manera general podríamos decir que en las escuelas y en las universidades preparamos a los estudiantes para ese futuro cercano que tratamos de prever, aunque sea de manera simbólica y con base en una proyección arriesgada.

Si revisamos otras disciplinas como por ejemplo la historia, el derecho, la medicina, la ingeniería, me gustaría que fijáramos nuestra atención en la fuerte formación que se recibe en los primeros semestre sobre aspectos teóricos y fundamentos de cada disciplina, una teoría de la que podrán derivar soluciones para muchos problemas ya detectados, pero también para problemas previsibles de acuerdo con los cambios sociales y los avances tecnológicos, además de que estos razonamientos teóricos pueden darnos las bases para iniciar estudios sobre problemas no previstos con anterioridad.

150

Así como he resaltado la importancia de un núcleo teórico en la formación disciplinaria de la Bibliotecología, también es importante reconocer que el espacio de práctica profesional donde más se desarrolla el bibliotecario es la Biblioteca, que aunque no es el único, sí es la institución social donde se le ofrecen más oportunidades de desarrollo, de creatividad y de innovación. A la vez, esta institución social de gran trascendencia cultural y educativa necesita de bibliotecarios de primer nivel, de alta calidad en su formación, con liderazgo y capacidad para una apertura multidisciplinaria que le permita abordar las demandas que recibe de todo tipo y la preservación de la biblioteca del siglo XXI, independientemente de su tipo y ubicación.

El bibliotecario, además de conocer la Biblioteca, tendrá que acercarnos a otras instituciones sociales y actividades (Lester y Koehler, 2003: III-X) que crean, procesan, gestionan y distribuyen información e impactan en su ciclo como:

- El sistema educativo, de investigación y de innovación.
- La industria editorial de obras impresas y digitales.
- La industria de la información (tecnologías hardware y software).
- Sistemas de información y de datos interactivos para todo usuario y toda necesidad.
- Los profesionales de la bibliotecología y de la información, y especialidades afines.
- Las entidades sociales y culturales del entorno cercano, el contexto regional y el global, ya que en el campo de la información los flujos son multidireccionales.
- La economía y algunas especialidades que son funciones y conocimientos transversales en el trabajo con la información y sus servicios, como la Economía de la información y los sistemas económicos nacionales, de empresas, y los flujos de capital del sistema económico global.
- Las políticas y regulaciones nacionales e internacionales, asumiendo las consecuencias del buen o mal uso de la información.
- La convivencia entre diferentes derechos y sistemas de valores de cada comunidad.

En este contexto, la formación de los bibliotecarios es de especial importancia, por lo que me gustaría citar a la American Library Association (ALA, 2015), que desde su creación se ha preocupado por la formación profesional de los bibliotecarios, aceptando la ampliación y la actualización de los conceptos; así, en el caso de la bibliotecología y de los bibliotecarios, los han ampliado a Estudios de la Información y a especialista en Información. Para la ALA, los Estudios de la Información comprenden la creación de la información y el conocimiento, la comunicación, la identificación, la selección, la adquisición, la organización y la descripción, el almacenamiento y la recuperación, la preservación el análisis, la interpretación, la evaluación y la síntesis, la disseminación y la

gestión. A lo anterior, se añaden las implicaciones de índole social, tecnológica, económica, ecosistémica y política que impactan en las esferas culturales, educativas e históricas.

Estos conceptos presentados por la ALA y otras asociaciones profesionales del área son incluyentes y con clara referencia a los retos e insumos que impone la sociedad de la información y el conocimiento. Incluyen y le dan un lugar preponderante a la *información* y al impacto brutal y masivo de las tecnologías digitales; así, destacan programas como “Información para todos” (Unesco) (Unesco, 2000) y “Acceso a la información y la alfabetización universal” que sirven de apoyo a otros programas locales (IFLA, 2017a).

Las escuelas y su relación con las agendas globales

Entre los grandes retos que ha asumido la UNESCO y la IFLA al representar al sector de la información con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los desafíos naturales del mundo de la información, la *formación del bibliotecario*, de manera urgente, demanda una revisión por parte de las escuelas, las asociaciones, los contratantes y los grupos sociales a los que se sirve o se desea servir. La revisión no implica necesariamente cambios radicales, sino evaluar los elementos que se toman en cuenta en la elaboración de un plan de estudios. Hay que diferenciar las escuelas que ofrecen formaciones de tipo general, como sucede en muchos de los programas de licenciatura o de pregrado que se ofrecen en nuestra región, o las que tienen una orientación específica que resaltan algunos aspectos de la disciplina o que se especializan en una aplicación específica, como por ejemplo en bibliotecología médica para formar bibliotecarios que se desarrollan en bibliotecas de esa área.

Vamos a dar un panorama de lo que ofrecen algunas escuelas de Colombia y de México.

Colombia

- Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística. Universidad Lasalle (Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística / Universidad Lasalle. Malla curricular, 2018).

- Ciencia de la Información - Bibliotecología. Universidad Javeriana (Programa de Ciencia de la Información - Bibliotecología / Pontificia Universidad Javeriana, 2018).
- Escuela Interamericana de Bibliotecología. Universidad de Antioquia (Escuela Interamericana de Bibliotecología. Universidad de Antioquia. Programas académicos, 2018).

México

- Biblioteconomía. Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA. Plan de estudios de la Licenciatura en Biblioteconomía, 2018).
- Bibliotecología y Estudios de la Información. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información / UNAM. Mapa curricular, 2002).

Presentamos dos cuadros para ofrecer una mirada general a ciertos enfoques que dan estas cinco escuelas a los aspectos teórico-fundamentos, relacionados con la investigación y con perspectivas teórico-prácticas (sólo es una muestra selectiva de cursos).

U. LA SALLE	U. JAVERIANA	U. DE ANTIOQUIA
FUNDAMENTOS/TEORÍA		
Gestión Documental Sistemas de Información Usuarios Servicios de Información Legislación de la Información Clasificación y Organización documental Descripción Bibliográfica. Análisis de Información	Ciencia de la Información Comunicación de la Ciencias Historia de la Comunicación Estructura de la inf. en C. Naturales Estructura de la Inf. en C. Sociales Problemas epistemológicos dela C. de la Inf. Historia del Pensamiento Crítico científico (socio humanistas)	Información Unidades de Información Transferencia información Usuarios Ética Historia Epistemología de la Biblioteca/Información???? Teoría de la Lectura
INVESTIGACIÓN		
Investigación Social Investigación Documental Investigación Cualitativa/ Cuantitativa	Seminarios de Investigación	Seminarios de Investigación Intervención Socio-Cultural Teoría Gerencial?

Profesional Complementario Electividad Interdisciplinarias	Organización y Análisis de Conoc. Sistemas y arq. de inf, documental Gestión Inglés Socio-Humanista Opciones.	Tecnologías de la Información Org. de la inf. Comunicación y Lenguaje Gerencia de la Inf.: Socio Humanista
--	--	---

UNAM	ENBA
Fundamento de organización documental Fundamentos de la Bibliotecología Fundamentos de Servicios de Información Fundamento de la Administración	Fundamento de la Organización Técnica Introducción de organización del conocimiento Introducción de la Biblioteconomía Políticas de Información Introducción a la bibliometría
INVESTIGACIÓN	
Introducción Investigación Análisis de Textos Investigación cualitativa Investigación y docencia en Bibliotecología	Seminario de Investigación Investigación documental Investigación de Campo
Organización bibliográfica y documental Recursos bibliográficos y de información Tecnologías de la información Administración de servicios Servicios bibliotecarios	Organización bibliográfica Fuentes de información Historia / Bibliografía Administración Automatización Usuarios Conversión y Migración de Información

154

Los cinco programas se preocupan por brindar elementos teóricos, pensamiento crítico y pensamiento lógico, sobre la disciplina que les permita a los estudiantes comprender la riqueza de elementos que forman la disciplina y los aspectos prácticos que se tendrán que abordar en la variada práctica profesional que, en su conjunto, formen la identidad del bibliotecólogo.

Estos aspectos deben formar al estudiante para ofrecer servicios de información que apoyen el desarrollo social de la población, a la academia, la ciencia, la tecnología, la industria, la empresa, la cultura, la identidad y el patrimonio de un país. En ese contexto, por supuesto, se tiene que destacar la paradigmática institución social que ofrece el Estado para responder a las demandas y las necesidades de su población: "la biblioteca".

Esta división también permite ver de manera clara que no todos los espacios son exclusivos de la Bibliotecología y de los Bibliotecólogos; en la investigación disciplinaria, por supuesto, es predominante un alto porcentaje de bibliotecólogos con excelente formación y un acercamiento específico a alguna otra disciplina que requiera el tema de investigación. En la educación bibliotecológica, el mayor porcentaje de académicos participantes serán los bibliotecólogos y, en algunos de los cursos complementarios y relacionados, podrían ser de otras disciplinas con acercamientos a la Bibliotecología, como podrían ser los computólogos, que apoyan en cursos relacionados con sistemas de información digital, es decir, requeriríamos un especialista de esta área con un acercamiento a la bibliotecología y a la biblioteca.

Si relacionamos la formación promedio que reciben nuestros estudiantes de pregrado con las demandas de información que se puedan derivar de los ODS —que son objetivos que impulsa la ONU y varias de su agencias relacionadas con la temática de cada uno de los objetivos— podemos proponer que la formación de los bibliotecarios debe fortalecer los aspectos teóricos de la disciplina para darle elementos al egresado de entender y problematizar cada una de las circunstancias donde le toque aplicar la práctica bibliotecológica. No deben olvidarse, por supuesto, todas las otras áreas del plan de estudios, ya sean servicios, organización de la información, manejo de temas específicos y/o datos, y la interrelación con modalidades de oferta de información digital, paralelas a las colecciones habituales de la Biblioteca o servicio de información.

Ahora bien, ¿cómo asomar al estudiante con la problemática de los ODS? Primero, hay que precisar que la demanda se dará en la biblioteca o servicio de información que se relacione con el objetivo específico. Como ya dijimos al inicio, si la biblioteca es especializada, el bibliotecario tendrá que trabajar en equipo y relacionar con el especialista temático ya sea en salud y bienestar (ODS 3), educación y bienestar (ODS 4), industria, innovación e infraestructura (ODS

9), vida submarina (ODS 14), y así cualesquiera de las 17 temáticas-objetivos establecidos.

Por supuesto, la demanda será variada no sólo en la temática sino en la profundidad del tratamiento del tema. De un servicio para todo público, como la biblioteca pública, esperaríamos que la demanda fuera de tipo general y la respuesta de igual manera. A su vez, si fuera una demanda de especialista para trabajo académico y de investigación, la vía sería la de los servicios especializados. Se insistiría en el trabajo inter y multidisciplinario, en equipos integrados por profesionales, en los que el bibliotecario debe ser la guía como especialista en información.

156 Pero ¿cómo se entera el estudiante y/o profesional en activo de las corrientes, prioridades, tendencias, temas de moda, planes, programas y agendas nacionales e internacionales? La respuesta más fácil e inmediata es para el egresado y el profesional: la educación continua, los cursos, las conferencias de actualización, la participación en asociaciones profesionales locales y globales, y el acercamiento y la lectura de revistas-artículos, documentos de actualidad. Recordemos que, al principio, mencioné que el mundo académico y científico le exige al bibliotecario una sólida *formación* y una amplia *información* permanente sobre los temas y novedades del área temática con la que trabaja.

Para el estudiante y para las escuelas que lo forman, la solución es más compleja. El plan de estudios con que el joven inicia su formación ha sido diseñado con anterioridad y la modificación de un plan de estudios tiene sus procesos y lleva tiempo, y en el mundo social, tecnológico y conceptual en los tiempos actuales, también hay cambios. Este panorama nos hace tomar medidas para un plan de estudios flexible.

Esto nos permite definir varios núcleos de temáticas, cursos y áreas, que permitan ofrecer los conocimientos conceptuales, teóricos y fundamentales que le deben conservar la identidad a la disciplina y formar a los estudiantes; una identidad que es urgente formar entre los alumnos, y quizá entre algunos profesores; una

identidad que haga sentir y ser un profesional que cubra un espacio en la sociedad que sólo él puede tener y no otro, que se especialice en tareas, y resuelva problemas que requieren de conocimientos específicos que formen el núcleo teórico y fundamental que sólo está en la oferta de formación del bibliotecario. Por supuesto, el plan de estudios se tiene que formar con conocimientos, habilidades y actitudes propias que privilegien la Bibliotecología y que lo acerquen de manera complementaria a otras disciplinas, técnicas y metodologías. Esta aproximación multidisciplinaria es indispensable para que los egresados puedan enfrentar los retos cambiantes del mundo actual.

Cuando hablamos del presente y del futuro inmediato, también tenemos que tomar en cuenta que la tecnología de la cual dependen muchos procesos y acercamientos sociales del mundo global cada vez aceleran más los cambios teóricos, tecnológicos y de innovación. Valores de status, inmediatez, rapidez y de no permanencia o efímera, obsolescencia social y caducidad académica, presencias que, al final del día, forman objetos y principios desechables. Y esta situación, por supuesto, impacta a las escuelas de Bibliotecología, a sus planes de estudio, a los estudiantes y a los profesores, porque todos estos cambios requieren información para elaborar sus proyectos, y ponerlos en práctica.

157

Tomando como ejemplo los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), las grandes asociaciones de profesionales como la IFLA han manifestado su participación para la consecución de la Agenda de la ONU y conecta la participación de los bibliotecarios con la Biblioteca, espacio multidisciplinario que, sin duda, debe liderar el bibliotecario. Entonces, ¿qué herramientas y conocimientos específicos requiere este profesional? Como ya mencionamos, el bibliotecario en la práctica tiene la obligación de *informarse* a través de los programas de educación continua.

Las Escuelas tienen que crear un plan de estudios con un área o algunos cursos de temas de actualidad, pero que realmente deberán ser de actualidad. Estos cursos deben informar sobre la

temática seleccionada y plantearse problemas con respuestas desde el punto de vista de la Bibliotecología y otros Estudios de la Información. Por lo tanto, sus contenidos y su oferta deben adecuarse cada semestre, en concordancia con las agendas, planes o programas nacionales o globales; en consecuencia, los alumnos podrán estar informados de estas tendencias y podrán ejercitarse en proponer soluciones y trabajar en equipo desde la mirada del bibliotecario.

Resumiendo: enfatizo que la formación del bibliotecario debe reforzar los aspectos teóricos y fundamentos de la disciplina bibliotecológica; las áreas de investigación y resolución de problemas; los aspectos nodales; la organización, administración y servicios de información; y los avances en tecnología y servicios proveedores de información complementarios. En la actualidad, no podemos separar la temática de cada curso de la tecnología que le es afín, aun los temas teóricos. Las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) también se deben ver desde los sustentos teóricos más que desde la práctica, que será como cualquier otra de procesos bibliotecarios. Los cursos, para ser exitosos, tienen el gran reto de que su visión debe apoyarse en contenidos y práctica actualizadas, lo que obliga a la actualización constante de los profesores y a la revisión permanente de los contenidos.

158

Sólo con la corresponsabilidad de las Escuelas, los profesores, los investigadores, los bibliotecarios en la práctica, las asociaciones de profesionales y la participación de los estudiantes, se podrá contar con bibliotecarios y/o especialistas de información profesionales con una formación sólida, con una identidad que fortalezca el valor de la información como factor de cambio social y económico. De esta forma, se podrá valorar la satisfacción de los usuarios individuales o corporativos en diferentes medios disciplinarios y sectores sociales, lo que dará elementos para advertir carencias en la propia formación bibliotecaria y en otras áreas complementarias, pero con las que deberán actuar los bibliotecólogos en su espacio práctico y en la oferta de servicios que es la Biblioteca.

Si logramos una formación sólida y una apertura al trabajo interdisciplinario con liderazgo bibliotecario, lograremos recuperar espacios para que el bibliotecario y la Bibliotecología puedan dar respuesta a los retos de la IFLA-ONU; lograremos colaborar en la formación de “ciudadanos inteligentes” y construir comunidades más participativas, para alcanzar objetivos comunes que permitan construir “ciudades inteligentes”, como pretende el slogan de la IFLA (IFLA. Visión Global, 2017). Y lo más importante, que los bibliotecarios y todos los especialistas de información podrán responder de manera oportuna y eficaz a sus comunidades locales, nacionales y globales y, en consecuencia, que la sociedad reconozca espacios del bibliotecario en el liderazgo respecto a:

A) El compromiso con el acceso libre y equitativo a la información y al conocimiento.

B) El enfoque prioritario de los servicios a sus comunidades (independiente del tipo de comunidad, social, educativa, económica, etc.).

C) La identidad, la promoción y la defensa de los espacios de los profesionales de la bibliotecología.

D) Las muchas y variadas áreas de responsabilidad social, cultural e histórica, con la defensa y conservación de la memoria del mundo, independientemente de su forma de registro, objetiva, real y digital.

E) La necesidad de ser incluyentes en el trabajo de la información, consolidando el trabajo colaborativo y las alianzas (basado en: IFLA. Visión Global, 2017).

Como se puede ver, falta mucho camino por recorrer. Entre los retos más urgentes se vislumbran: a) la consolidación del núcleo teórico de la disciplina, b) el acercamiento urgente con la calidad y actualización de la docencia, c) la participación en grupos multidisciplinarios para la resolución de problemas, d) la visión amplia de la importancia y participación de la información y sus profesionales en la vida de un país y sus pobladores, y e)

el posicionamiento de las escuelas, servicios de información y bibliotecas en las agendas, y políticas públicas de los gobierno, de un país, una empresa, una industria, etc.

Como se ve, el mundo en el que vivimos es muy complejo. Los retos del presente y del futuro son y serán impactados por la innovación y los cambios científicos y sociales; no obstante, todo tendrá solución desde nuestra disciplina: una disciplina sólida, audaz, innovadora y proactiva.

Referencias bibliográficas

ALA (2015) Standards for Accreditation of Master's Programs in Library and Information Studies Recuperado de: http://www.ala.org/educationcareers/sites/ala.org.educationcareers/files/content/standards/Standards_2015_adopded_02-02-15.pdf

Alcocer Martínez, Mariano (1948) El Plan Marshall. México: Instituto Tecnológico de México de la Asociación Mexicana de Cultura.

160 Brown, Wanda (2018). "From the candidates". American Libraries, 49(3/4), March-April, 2018: 12.

Burkhardt, Joanna M. (2018). Social Media Bots. How they spread misinformation. American Libraries, 49(3/4), March-April, 2018: 47.

Casamayor, Enrique (1960). Un plan de once años para la educación. Revista de Educación, XLVI(132): 12-15.

Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda (1937). Primera exposición objetiva del Plan Sexenal. México: Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda.

Escuela Interamericana de Bibliotecología. Universidad de Antioquia. Programas académicos (2018) Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/escuelas/interamericana-bibliotecologia/programas-academicos>

Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA). Plan de estudios de la Licenciatura en Biblioteconomía (2018) Recu-

perado de: http://www.enba.sep.gob.mx/GOB/files/plan_licenciado_archivo.pdf

Figuroa Alcántara, H. (2017). "Propuesta de texto sobre la licenciatura en Administración y Gestión Documental. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM". Documento de trabajo.

IFLA (2016). Declaración de la IFLA sobre los países que anuncian su intención de abandonar la Unesco. Recuperado de: http://librinsula.bnjm.cu/secciones/370/puntilla/370_puntilla_1.html

IFLA (2017a) Bibliotecas, desarrollo y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/iflacinfocoodinator/bibliotecas-desarrollo-y-la-agenda-2030-de-las-naciones-unidas>

IFLA (2017b). Development and Access to Information 2017. IFLA / University of Washington-Information School.

IFLA (2017c). Infografía: Together we create the future. Libraries are the motors for change. Recuperado de: <https://gloriaperezsalmeron.org/en/ifla-presidents-program/>

161

IFLA (2017d). Jornada "Bibliotecas, Desarrollo y Agenda 2030 de la ONU". Recuperado de: <https://www.ifla.org/node/11370>

IFLA. Visión Global (2017). Resumen del informe. 10 reflexiones destacadas y oportunidades. Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/GVMultimedia/publications/gv-report-summary-es.pdf>

Janes, Joseph (2018). "Degree or not Degree". American Libraries, 49(3/4), March-April, 2018: 24.

Knickerbocker, Hubert R. (1933). Los progresos del plan quinquenal. Santiago de Chile: Ercilla.

"Las funciones de un bibliotecólogo" (2018). Infografía basada en el artículo de Julián Marquina "Las 10 profesiones que los bibliotecarios actuales desempeñan" (2016). Recuperado de: <https://escueladebibliotecologia-sanjuan.blogspot.com/2018/03/las-10-profesiones-que-los.html>

Lester, J. y Koehler, W. (2003). *Fundamentals of information studies: understanding information and its environment*. New York: Schuman Publisher.

Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información / UNAM. Mapa curricular (2002). Recuperado de: http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/Documentos/PLAN_2002_MAPA_CURRICULAR.pdf

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: http://www.cooperacionspanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espandola_12_ago_2015_es.pdf

ONU / CEPAL (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

162 ONU México (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>

Principios del Código de Ética de la UNAM (2015). UNAM. Recuperado de: <https://www.personal.unam.mx/Docs/Avisos/principiosEtica.pdf>

Programa de Ciencia de la Información - Bibliotecología / Pontificia Universidad Javeriana (2018). Recuperado de: <http://comunicacionylenguaje.javeriana.edu.co/estudiantes/pregrados/ciencia-informacion-bibliotecologia/plan-estudios>

¿Qué es un plan quinquenal? La Planificación Económica en el Socialismo. (2008). Recuperado de: <https://www.nodo50.org/gazkom/spip/spip.php?article151>

Secretaría de Educación Pública (2017). Jaime torres Bodet. *Semblanzas y memorias*. México: UNAM / IISUE / AHUNAM / Fondo incorporado Jaime Torres Bodet.

Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística / Universidad Lasalle [Colombia]. Malla curricular (2018). Recuperado de: [en línea], <https://www.lasalle.edu.co/wcm/connect/cc94878d-b5f4-41b0-bc2c-385efeec267/Malla-Curricular-Sistemas-informacion-bibliotecologia-archivistica.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-cc94878d-b5f4-41b0-bc2c-385efeec267-1Z0hLOL>

Torres Bodet, Jaime (1972). Plan de once años. En Jaime Torres Bodet. Memorias. La tierra prometida (pp. 77-94). México: Edit. Porrúa.

Unesco (2000). Programa Información para todos. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/about-ifap/>

La enseñanza de la investigación como aliada de los objetivos 2030

Tomás Fontaines-Ruiz

tomas@fontaines.com

Universidad Técnica de Machala-Ecuador

Freddy Millán B

millanborges@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela

Amelia Sánchez Bracho

ameliasanb@gmail.com

Universidad Técnica de Machala-Ecuador

164

Resumen

En este estudio nos propusimos mostrar que la enseñanza de la investigación podría llegar a ser una aliada estratégica en la consecución de los objetivos y metas 2030, si dejamos de lado la ritualización metodológica y nos replanteamos su intencionalidad. Hay que comprender que enseñar a investigar es sinónimo de enseñar a pensar de forma no complaciente. Es cuestionar la realidad, sintiéndose parte de ella, haciendo que los procesos de la ciencia se pongan al servicio del desarrollo humano desde una perspectiva ecosistémica. Creemos que ese giro debe incorporar al menos tres elementos. La capacidad de dudar de lo dado y frente a ello, cuestionar hasta comprender su estructura y funcionamiento, para luego, atrevernos a diseñar secuencias operativas de investigación con la que podamos poner en práctica la relación, creación y donación que subyacen al compromiso. Nuestra propuesta sugiere que investigación es acción y que su uso intencional la convertiría en una herramienta para el despertar del pensamiento analítico y crítico.

Palabras clave: Enseñanza de la investigación,

Introducción

La agenda 2030 es un claro ejemplo de que el futuro de la humanidad está condicionado por nuestras decisiones y sus consecuencias, sin distinción de su tamaño. Sus metas están vinculadas a la voluntad de poder del hombre, su conciencia y disposición para resignificar sus intenciones y redireccionar las formas de interacción consigo mismo y con el otro, en contexto. Lo paradójico, es que la humanidad que buscamos proteger, se constituye en nuestro principal obstáculo.

Los acuerdos plasmados en este documento han sido un punto de inflexión en el funcionamiento del mundo, porque nos ha permitido reconocernos como iguales, a pesar de nuestras diferencias. Indistintamente de la posición de poder que ostentemos, somos vulnerables y necesitamos de todos para garantizar nuestra existencia. Esta agenda que congregó más de 150 países, alrededor de 17 objetivos y 129 metas, con un lapso de tiempo perentorio, no da tregua a la inacción y reconoce que el logro de lo planteado depende de la participación de todos. En este sentido, queremos mostrar que si giramos el modo de enseñar a investigar, potenciando las capacidades del sujeto para hacer actos valiosos y contextualmente pertinentes, potenciaremos la alianza entre la formación del sujeto investigador y la cristalización de las metas 2030.

Iniciaremos considerando que la investigación al ser eminentemente humana, no discrimina condición alguna para hacerse presente. Es un proceso generador del pensamiento libre, crítico y comprometido con la singularidad de su contexto y su creador. Es una estructura transversal que despierta la innovación a todo nivel y que su uso consciente, la convierte en una herramienta altamente inclusiva. No hace falta negar nuestras diferencias o singularidades para generar conocimiento; contrariamente, hay que conocer lo que nos hace diferente para potenciarlo y ponerlo

al servicio de la satisfacción de nuestros requerimientos, desde una perspectiva ecosistémica.

Asumimos que la investigación puede tener un rol más relevante en el logro de las metas 2030, si formamos al sujeto para que reconozca su condición plural y su potencialidad para impulsar el tránsito del pensamiento dogmático al comprometido. Esto supone, reconocer que la investigación no es un fin en sí mismo, sino un medio para: a) despertar competencias latentes en las comunidades; b) develar la practicidad del conocimiento y su ontología experiencial; c) madurar las relaciones interindividuales en contexto; d) cuestionar la estructura y funcionamiento de nuestro mundo inmediato; y, e) promover condiciones de mejora sin desconocernos.

166 Pensamos que si confrontamos las fronteras disciplinares que vemos en el currículo y ofrecemos competencias que trasversalicen la investigación como actitud, proceso y cultura, daríamos pasos firmes en la construcción de un sujeto investigador consciente de su participación en la sostenibilidad del mundo. Pasaríamos del consumidor de información al prosumidor de la innovación, del repetidor al transformador, del pesimista al optimista, del sujeto que acepta pasivamente los hechos al que se reconoce como protagonista de su acción; en fin, dejaríamos de lado al hombre dualista y potenciaremos al hombre global, que no necesita saberlo todo, pero sí, tener conciencia de sus competencias para transformar y preservar su espacio de influencia.

Puntualmente, resignificamos el sentido de la investigación. La presentamos como un proceso que, al ser humano, se materializa en el diario vivir, mediante la configuración de las creencias epistemológicas (Perry, 1968; Rosman & Mayer, 2018; Schommer-Aikins & Hutter, 2002) que condicionan la producción del conocimiento y la innovación. Luego, reflexionamos sobre la dinámica de difracción-construcción que vive la noción del sujeto en formación. Exploramos las ideas de Barad (2003, 2014, 2015) para atrevernos a explicar el movimiento de las capacidades

en la construcción del sujeto investigador. En el tercer apartado, definimos el escenario de la enseñanza de la investigación, en la que convergen factores interaccionales, discursivos, didácticos, epistémicos y tecnológicos para delinear rasgos de una didáctica emergente que permita la formación de competencias cardinales de investigación que se ponen al servicio de las metas 2030. Justamente, este es el cuarto punto en análisis previo a las reflexiones finales.

Consideramos que la investigación está casada con el desarrollo del pensamiento y se resiste a los cánones que la reducen a un escenario de metodologización o la convierten en un terreno de disputa epistemológica en la que empieza siendo el objeto de debate y termina por mostrarse como una representación congruente con las posiciones de unos y desafiante de otros (Fontaines & Jiménez, 2016; Padrón, 2007; Veintimilla et al., 2018). Muestra de ello lo vemos en la historia de la ciencia en la que empiristas confrontan racionalistas y éstos a los sociohistoricistas, pero al final, cada representación es una oferta histórica a la que nos adherimos desde nuestra voluntad.

167

Giros de sentido en la investigación

Actualmente, cuando nuestra realidad es tan inestable y cambiante, cuando la pasión por publicar, innovar y trascender nos mueve como profesionales e instituciones... cuando parece que hemos conquistado aquello que nos define... cuando le hemos agregado a nuestro currículo una identidad como investigadores cualitativos, mixtos, cuantitativos, fenoménicos, transpersonales... tiene sentido preguntarnos ¿qué es investigar?, ¿Definitivamente, si! Es necesario posicionar la idea de que la investigación antes de ser científica es una experiencia situada, sociodiscursiva, interaccional y mediada, que fomenta el desarrollo de competencias para hacer inteligible porciones de la realidad que antes no conceptualizamos, por ello, es importante dejar sentado que la investigación es más que la construcción de un género del discurso académico (artículo, monografía, ponencia, póster).

Al ser una experiencia situada, la investigación se liga a un espacio real en el que se vitaliza el sistema cognitivo y resignifican continuamente las experiencias de aprendizaje. Esta idea nos ubica en una posición análoga la de cognición situada (Brown et al., 1989; Robbins & Aydede, 2009; Smith & Semin, 2004). Compartimos la noción de que la investigación no sólo está ligada al funcionamiento cognitivo, también se encuentra asociada al entorno socio-cultural en el que sucede la interacción. Lo más interesante, en este caso, es que el entorno -físico o conceptual- se materializa a través del lenguaje. Esto nos lleva a asumir la propuesta de que las interacciones socio discursivas son prácticas sociales (Bolívar, 2017; Fairclough, 2013) y, si la investigación las lleva incluida en su estructura, entonces, investigar es una práctica social, cuyos sentidos se van construyendo performativamente (Austin, 1975; Butler, 1997; Searle et al., 2012), lo cual, por cotidiano, a veces es imperceptible.

168

Lo performativo es un efecto del carácter sociodiscursivo de la investigación. Se hace presente cuando reiteramos rutinas que institucionalizan estructuras y conceptos que, incorporados en una comunidad discursiva, definen su certeza. Ejemplo de esto lo observamos en las discusiones sobre género (Butler, 1997, 2010a, 2010b) y en la configuración diferenciada de las prácticas metodológicas en las comunidades académicas, que terminan por fomentar la introyección de saberes (Fontaines & Jiménez, 2016) por ello, la construcción de obstáculos para aprender (Bachelard, 2000). La variación en este caso, es que se relativizan las certezas sobre el conocimiento, sus modos de abordajes y la potencial aplicación que tenga. También se reconoce que la cotidianidad es un laboratorio simbólico en el que operamos, a través de la interacción comunicativa, para incrementar nuestra posibilidad de comprender aquello que nos inquieta.

Esta pretensión, ratifica que la investigación es construir y deconstruir sentidos sobre el mundo a partir del contacto sociodiscursivo; por lo tanto, habría que subrayar que esta orientación de la investigación ofrece resistencia a los dogmatismos

teóricos y metodológicos y pone de manifiesto que los sujetos son poseedores de epistemes personales con posibilidad de construir sus secuencias operativas. Justamente, la consciencia de esta propiedad generaría la diferencia que buscamos para la consecución de las metas 2030.

Hemos sostenido que la investigación desarrolla competencias para develar aspectos no comprendidos del mundo y esto es posible porque a partir de ellas, movilizamos, integramos y transferimos conocimientos (Fleury & Fleury, 2001; Le Boterf, 1994) al servicio de un objetivo definido, mediante la vivencia de la escucha activa, el reconocimiento del error proactivo la inmersión en el contexto de la acción, con la finalidad de potenciar las posibilidades de aprendizajes significativos y el compromiso consciente con una posición epistémica. Este punto marca la diferencia entre la visión clásica de las competencias y la propuesta que ofrecemos. Puntualmente, nos apropiamos del carácter sistémico que tiene la estructura el concepto y a partir de allí, construimos tres competencias cardinales que darán forma a la noción de investigación como aliada en la consolidación de las metas 2030. Estas competencias giran en torno a: la duda, el asombro y la curiosidad: el uso consciente de la mediación metódica y el compromiso con el cambio y la transformación.

169

En esta propuesta, lo metódico, que clásicamente ha sido enfocado como el eje central de la práctica investigadora, tiene una función mediadora entre los intereses del investigador y el objeto en estudio. No negamos su utilidad, pero desplazamos su protagonismo, ya que su efecto homogeneizante, le resta posibilidades al saber diferenciado, al pretender que existan caminos únicos para entender las singularidades de un mundo que lucha por la sostenibilidad de lo humano. En este sentido, nuestro giro, pone el acento en el cultivo de la duda epistémica y la capacidad de asombro como activadores de la innovación que se integran a la cotidianidad individual y colectiva del hombre a propósito del compromiso que logra despertar con su perspectiva.

Si analizamos detenidamente esta tríada, notaremos que potencian el paso de la visión dicotómica y prescriptiva del saber, a la comprensión de la pluralidad para configurar la formación de las creencias epistémicas (Baker & Anderman, 2020; Bråten et al., 2011; Rosman & Mayer, 2018; Vogl et al., 2019; Perry, 1968); desde la cual se cuestionan las imposiciones dogmáticas y las lógicas del biopoder (Foucault, 1997). En este contexto, se incrementan las posibilidades de que lo sostenible se aleje de las utopías y adquiera un carácter transversal en la acción humana.

El sujeto investigador. Una diferencia en construcción.

La noción de diferencia ha marcado nuestra identidad y el modo en que la gestionamos. Es una herramienta de la genealogía humana. Se materializa discursivamente y se dinamiza en la práctica social. Implica movimientos y cambios. Es una razón que nos singulariza o una causa para resistir y confrontar. Es una excusa para expresar la inconformidad humana con roles y situaciones que no acepta y por tanto, decide emancipar. La Diferencia es un argumento para migrar de cuerpo, mente y territorio; incluso, llega a ser un justificativo para morir cuando estás en un territorio ajeno, sin un “nosotros” que te incluya. Pero también, la Diferencia es una razón para vivir y ser conscientes de nuestros mapas y territorios, con los que recibimos al otro y resignificamos continuamente nuestras singularidades.

170

La Diferencia está presente en todo nuestro ser, sentir, actuar y convivir. Gracias a ella establecemos límites y reorganizamos patrones para configurar nuestra individualidad, la otredad, el contexto y, luego, el modo de interacción entre ellos, ya que al definir lo que somos, le damos vida a los otros y demarcamos el espacio en el que interactuamos con ellos. En este momento, delineamos nuestro territorio y a través de la reiteración de prácticas discursivas específicas, adoptamos sistemas de ideas que terminan por institucionalizar, nuestros mapas reguladores del sentido personal y colectivo y, en consecuencia, hacemos que

nazca lo diferente, es decir, aquello que no soy, pero con lo que me podría relacionar si logro una identificación con ello. En este marco ontológico, se gesta la noción del sujeto investigador que queremos formar, aquel que reconoce su identidad y hace de la diferencia un aliado constructivo y reconstructivo de su acción. Detallemos esta idea.

Como punto de partida, fijaremos la idea de un estudiante con un “Yo programado” cargado de conceptos que, en un espacio y tiempo determinado, estructuran una identidad con la función de articular la interacción entre mente, cultura y sociedad. Esta acción se da a través del diálogo (Bahtin, 1982; Wertsch & Wertsch, 2009) y demás prácticas discursivas que terminan por producir subjetividades y apegos temporales a posiciones temáticas que estratégicamente se requieren para sostener la idea de un “nosotros” con un espacio de poder definido y delimitado. He usado el adjetivo programado, porque los contenidos formativos de este “Yo” son preestablecidos por tradiciones de poder y, de manera inconsciente, van articulando la razón de ser del sujeto, configurando la identidad con la que se enfrentan al mundo.

171

El “Yo programado” está al servicio de una representación del poder con identidades, cargadas de autonomía, fuerza, sentido, coherencia, dirección, territorio y un objeto de aplicación. Ellos definen valores, intencionalidades, creencias, verdades, modos de expresión del afecto, que terminan por adormecer la capacidad autocrítica de sus miembros y fortalecer la noción dogmática de “mí verdad” como justificativo e insumo para confrontar lo diferente. En este punto, el alcance y robustez de los portadores del poder, pueden ser la causa de muchas variaciones sociales. Son ejemplo de ello, las personas que asumen el fundamentalismo religioso hasta el punto de inmolarsse. En estos casos, la rigidez de las ideas programadas, hace que morir sea una necesidad, para que la identidad de quienes administran el poder se mantenga en vigencia. También lo vemos en el comportamiento de sectas, grupos organizados, instituciones, universidades, aulas, familias, que transfieren identidades para

garantizar la adherencia de sus miembros y permanencia en el tiempo de la representación de su poder.

El sujeto, al estar en medio de prácticas socio-discursivas, expone constantemente la versatilidad de los contenidos de su “Yo Programado” buscando despertar la simpatía entre miembros de otros grupos. En esta dinámica pueden suceder dos situaciones: gana adeptos para su grupo, o, vive una difracción que rompe la programación inicial del Yo, y da paso al “Yo difractado”.

Partiendo de la metáfora de Barad(1996, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015) pensamos que es posible crear un “Yo difractado” mediante un corte en el “Yo programado” con la finalidad de alterar su orden y generar nuevas identidades. Como se percibe, quien se difracta es el “Yo programado”, adquiriendo multilinealidad y obligando a repensar la vigencia y rigidez de su identidad. En este punto, lo programado se altera y da paso a la novedad. La relación entre lo diferente y lo propio se moviliza. Lo opuesto deje de serlo y lo plural justifica un nuevo modo de pensar el territorio, posibilitando la convivencia en un ecosistema de límites permeables y con tensiones resolubles. En este punto se reconfiguran las identidades y los sistemas de interacción.

172

Para generar el “Yo difractado” debemos experimentar insight (Perls, 1974) o experiencias cumbre (Maslow, 2013) que nos obligan a detenernos y a reconfigurarnos. En ese punto, entramos en una especie de intra-acción (Barad, 1996, 2011, 2014) que termina por resignificar nuestra identidad y sus límites. Este movimiento reestructura el mapa socio-cognitivo y provoca la re-construcción de nuestros vínculos territoriales.

Con el “Yo difractado” el individuo está en una zona de caos, con su respectivo orden implicado. Ahora, el trabajo gira en torno a delinear nuevas fronteras, redefinir actores, justificar migraciones, y volver a programar unidades de sentido que serán el insumo para la interacción social. Esto sugiere que lo diferente y la diferencia, no existen a priori; son el producto de la intra-acción entre el sujeto y el entorno que re-definen, de manera reiterada, los límites del significado. Desde esta perspectiva, las prácticas discursivas son

difracción, la diferencia, es un artefacto cultural al servicio de la creación, y por lo tanto, la intencionalidad del “Yo difractado” es encontrar sentidos en las interferencias, aunque esto perturbe las dicotomías clásicas de la modernidad.

La relación entre el “Yo programado” y el “Yo difractado” suponen una relación cíclica que pone al estudiante en movimiento. Aquí me allano al antiesencialismo de los objetos, discursos y realidades, ya que todo ello es producto de la interacción entre lo programado y lo disfractado. Desde nuestra perspectiva, la sostenibilidad del conflicto, la creación de brechas, la significación de los aprendizajes, el bienestar sociopolítico, son construcciones difractadas que, en palabras de Einstein, demandan “ingenio por encima del saber” para provocar sentidos emergentes que conduzcan a una toma de decisiones ajustadas a las necesidades del sujeto, su contexto y su época.

La difracción nos permite entender, cómo en la metáfora líquida (Bauman, 2007; 2015), que la realidad es producto de un insight que hizo inteligible nuevas conexiones y movilizó la cartografía de las prácticas sociodiscursivas, por lo tanto, resultaría ingenuo, satanizar la diferencia al hacerla sinónimo de confrontación. Contrario a ello, la idea sería entenderla como herramienta de creación, desestabilización y restablecimiento de límites en aras de garantizar la comprensión de un creciente flujo de significados, que en el caso que nos ocupa, active la conciencia de participación del sujeto en la creación de un mundo más ecosistémico.

173

La enseñanza de la investigación. Un dispositivo emergente

Ver la enseñanza como dispositivo, supone que en el contenido de lo dado hay una red de saberes e instituciones articuladas alrededor de urgencias y que tienen funciones estratégicas y dominantes. La noción de dispositivo nos permite expresar la relación entre sujeto, instituciones, convocatorias y circunstancias, para capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar

la relación entre el saber y el poder (Agamben, 2011; Foucault, 2011). En este contexto, la acción didáctica se convierte en un artefacto discursivo que condiciona la construcción de la identidad del estudiante, posicionando sentidos, intencionalidades y significados (Fontanille, 2004).

Asimismo, creemos que en su interior se produce la mediación entre la duda, el asombro y la construcción de alternativas creativas ante los requerimientos del entorno. Pensamos que la enseñanza de la investigación debe orientarse a potenciar la capacidad de dudar de las certezas dadas para reinventar y territorializar nuestras creencias epistémicas; apropiarnos de la mediación metódica y fortalecer el compromiso con el desarrollo de un saber situado que impacte favorablemente la sostenibilidad ecosistémica.

174 Desde este referente, reflexionamos que enseñar a investigar debe alejarse del carácter prescriptivo del currículo y posicionarse en una visión situada, que en este caso, le daremos un tratamiento análogo a la visión "líquida" de Bauman,(2015), en el que los contenidos más que estructuras normativas, son opciones para construir capacidades (Sen, 2001) y así comprender el funcionamiento del mundo. La idea es que el conocimiento se muestre con alma y que formemos la conciencia de que a partir de él, se pueden establecer comparaciones entre lo dado y lo posible, reconocer nuestras libertades y diferencias (Alkire, 2005; Robeyns, 2005), y potenciar la posibilidad de hacer cosas valiosas que legitimen nuestra condición de seres con conciencia ecosistémica.

Nuestra visión de la investigación, como objeto de enseñanza, se caracteriza por ser cambiante, compleja, inaprehensible desde lo unívoco y dogmático, afectada socio históricamente y en construcción permanente. Más allá de ser un saber poseído, es un conjunto de competencias recursivamente dispuestas y profundamente sintonizadas con el pulso social, como condicionante de su transposición. En este sentido, los contenidos que se intercambian en el escenario didáctico tienen caducidad y por ello, es necesario no perder de vista competencias cardinales

como invariantes de la acción formativa al servicio del desarrollo integral del individuo.

Lidiar con este modo de ver la investigación, supone que su enseñanza nos exige potenciar las competencias del siglo XXI, respecto a los modos de pensar, formas de trabajar, herramientas para trabajar y capacidades para vivir en el mundo (Binkley Marilyn, Erstad Ola, Herman Joan, Raizen Senta, Ripley Martin, Miller-Ricci May, Rumble Mike, 2012), lo cual hemos sintetizado en una propuesta de tres competencias cardinales que a continuación desarrollamos.

Competencias cardinales para contribuir con el logro de los Objetivos 2030 desde la enseñanza de la investigación.

Acudimos a las competencias por ser un concepto de convergencias en el que se traman habilidades, actitudes, ideas y contenidos culturales al servicio de la acción, y porque ofrecen la posibilidad de ser operacionalizadas para estimar y controlar el desempeño estudiantil. En este sentido, las competencias nos confrontan con la posibilidad de hacer algo cada vez mejor, conociendo las probabilidades de acierto o fracaso que tenemos y poniéndolas al servicio de un proyecto de vida con implicaciones individuales y colectivas (de Acedo Lizarraga, 2010). La novedad, en este caso, está en el adjetivo cardinal.

175

Tomamos de la teoría de rasgos de Allport (Carducci, 2009; Engler, 2008) el carácter constructivo de los rasgos cardinales. Extrapolamos este concepto para significar que estas competencias cardinales, rompen las fronteras de las posturas epistémicas y disciplinarias, y terminan por: a) configurar la identidad del sujeto investigador; b) potenciar su autoeficacia para investigar; c) robustecer la posibilidad de adaptar los procesos de la ciencia al desarrollo de la innovación y lógicamente, constituirse en ejes transversales para su formación ecosistémica.

Luego de realizar un análisis comparativo del comportamiento diferencial de los enfoques epistemológicos y sus secuencias

operativas de investigación (Camacho & Fontaines-Ruiz, 2004; Fontaines-Ruiz & Camacho, 2016; Fontaines, 2010), identificamos la posibilidad de construir tres competencias cardinales, a partir de las cuales se van gestando dinámicamente otras. Para efectos de este estudio, concentraremos la atención en ellas, ofreciendo un encuadre teórico que permita, prospectivamente, su operatividad en la gestión curricular. Las competencias identificadas son las siguientes:

a) *Comprender e implementar la duda epistemológica como impulsora de la curiosidad y el asombro en la experiencia de investigación, con la finalidad de construir tramas cognitivas y secuencias operativas que conduzcan al desarrollo de estudios innovadores, pertinentes y emergentes.* Tal vez, nos hemos acostumbrado a relacionar la duda con el discurso del método (Descartes, 2019) que inauguró la modernidad filosófica y podríamos estar anclados en este punto. Sin embargo, en este estudio no buscamos reproducir este sentido. También nos alejamos de la idea de una duda escéptica que no llega a nada, ni asume posición alguna, porque reconocemos que hay verdades matriciales que han sobrevivido los procesos de falsabilidad y, que por tanto, son un referente para conjeturar nuevas opciones de desarrollo.

176

La duda epistémica, como competencia, resignifica las experiencias fenoménica de investigación y actúa como mediadora en la redefinición de los límites entre los requerimientos y sus potenciales atenciones (Naishtat, 1999). Asumimos que la duda existe como la manifestación de inconformidad entre lo representado y el contenido de nuestra consciencia (Arendt, 2005; Galué, 2006), cuyo producto tiende a ser la creencia de una certeza relativa que demanda ser probada. La duda es un recurso humano que nos permite liberarnos del saber que conocemos como irrefutable a pesar de sus rasgos falseables, para detener el ritual de lo dado, y abrirnos a otras opciones. Es la genuina expresión de la racionalidad.

Esta competencia se orienta a despertar los recursos del pensamiento crítico y creativo como insumos para ponderar las decisiones. Como sugiere Camps, (2016) la duda es activadora de la

acción, porque nos ofrece la posibilidad de ponderar pro y contras, cuando las vísceras de la irracionalidad o la impulsividad quieren reinar. Opera como el árbitro en un partido de fútbol. Detiene el juego de lo establecido para analizar y tomar decisiones razonadas sobre el funcionamiento de un hecho. En este sentido, enseñar a investigar empoderando al estudiante con estas herramientas metacognitivas ofrece la posibilidad de deconstruir certezas y provocar la calma disciplinaria con alternativas innovadoras y contextualizadas. Implica reconocer que el desarrollo sostenible, así como la ciencia, avanzan por conjeturas y refutaciones (Popper, 1994) y que las imposiciones no razonadas, minimizan la posibilidad de comprometer a los actores en procesos de transformación individual y colectiva.

Comprender e implementar la duda epistemológica como impulsora de la curiosidad y el asombro en la experiencia de investigación, con la finalidad de construir tramas cognitivas y secuencias operativas que conduzcan al desarrollo de estudios innovadores, pertinentes y emergentes. Tal vez, se ha acostumbrado a relacionar la duda con el discurso del método (Descartes, 2019) que inauguró la modernidad filosófica y se podría estar anclados en este punto. Sin embargo, en este estudio no se busca reproducir este sentido. También se aleja de la idea de una duda escéptica que no llega a nada, ni asume posición alguna, porque se reconoce que hay verdades matriciales que han sobrevivido los procesos de falsabilidad y, que por tanto, son un referente para conjeturar nuevas opciones de desarrollo.

La duda epistémica, como competencia, resignifica las experiencias fenoménica de investigación y actúa como mediadora en la redefinición de los límites entre los requerimientos y sus potenciales atenciones (Naishtat, 1999). Asumimos que la duda existe como la manifestación de inconformidad entre lo representado y el contenido de nuestra consciencia (Arendt, 2005; Galué, 2006), cuyo producto tiende a ser la creencia de una certeza relativa que demanda ser probada. La duda es un recurso humano que nos

permite liberarnos del saber que conocemos como irrefutable a pesar de sus rasgos falseables, para detener el ritual de lo dado, y abrirnos a otras opciones. Es la genuina expresión de la racionalidad.

Esta competencia se orienta a despertar los recursos del pensamiento crítico y creativo como insumos para ponderar las decisiones. Como sugiere Camps, (2016) la duda es activadora de la acción, porque nos ofrece la posibilidad de ponderar pro y contras, cuando las vísceras de la irracionalidad o la impulsividad quieren reinar. Opera como el árbitro en un partido de fútbol. Detiene el juego de lo establecido para analizar y tomar decisiones razonadas sobre el funcionamiento de un hecho. En este sentido, enseñar a investigar empoderando al estudiante con estas herramientas metacognitivas ofrece la posibilidad de deconstruir certezas y provocar la calma disciplinaria con alternativas innovadoras y contextualizadas. Implica reconocer que el desarrollo sostenible, así como la ciencia, avanzan por conjeturas y refutaciones (Popper, 1994) y que las imposiciones no razonadas, minimizan la posibilidad de comprometer a los actores en procesos de transformación individual y colectiva.

178

b) *Analizar la estructura y dinámica de los sistemas metódicos para construir secuencias operativas plurales y rigurosas, que soporten la refutación heurística y que sirvan de mediadoras entre los intereses del investigador y los requerimientos de la ciencia y la sociedad.* El espíritu de esta competencia sugiere que las necesidades metodológicas emergen del encuentro entre el sujeto investigador y su objeto de estudio. Son una consecuencia constitutiva de la interacción entre experiencias y conceptos (Barberis, 2011; Pérez, 2009). Al observar, el sujeto hace un recorte de la realidad y, a partir de sus esquemas cognitivos, define acciones posibles y las significa discursivamente. Este es un momento de creación y demuestra que la materialización del objeto, al ser discursiva, le otorga al sujeto investigador la posibilidad de conceptualizar su experiencia fenoménica (Pérez, 2009), e interactuar a partir de ella.

También, deja claro que antes de la interacción epistémica, hay un momento de intra-acción que define la singularidad de aquello

que estudiaremos (Barad, 1996), y enfatiza en que las cualidades de lo estudiado son conceptos fenoménicos que al ser relacionados develan una identidad. Creemos que este momento posibilita la relatividad metódica y pluraliza oportunidades para que el investigador pueda construir y comprometerse con aquellas que le resulten más congruentes con su afirmación.

Esta postura confronta las formas clásicas de enseñar a investigar, en las que lo metodológico se emplea como dispositivo normativo de poder. Recordemos que cada propuesta de estudio está íntimamente ligada con los esquemas conceptuales de su creador y éstos tienen fuerza normativa y constitutiva (Barad, 2010; MacIntyre, 1977). Recordemos que al nombrar lo que observamos, le damos vida y lo integramos a un sistema mayor de interacciones, a partir de las cuales hacemos inferencias, determinamos lo que será evidencia, el modo de tratarlas y con base en ello, el modo de construir conclusiones con potenciales para reafirmar la fuerza de los esquemas originarios o de someterlos a crisis.

179

Si bien, toda investigación tiene una dimensión metodológica, esto no significa que debemos ritualizar un método para cumplir con ello. Por el contrario, sugiere que todo proceso metodológico debe representarse como una construcción fenoménica; es decir, como una entidad con intencionalidad singular, y secuencias que son congruentes con el objeto construido y los intereses que ha identificado el sujeto investigador. En este punto, dejamos de lado la idea de que frente a una realidad "X" le sigue una metodología "Q" e invitamos a asumir que la realidad "X" al estar estructurada por un conjunto de tramas cognitivas, operativas y psicoafectivas, reclaman mediaciones metodológicas del tipo "Y", "Q", "R" o, tal vez, la interacción de todas ellas. Siguiendo las nociones del realismo agencial (Barad, 1996, 2015), asumimos que el uso normativo de la metodología ha adormecido las posibilidades de innovación conceptual y en la formación escolar y universitaria, el carácter normativo del método ha alejado a muchos de su práctica.

Estamos abogando porque la enseñanza de la investigación fomente el reconocimiento del sujeto investigador como constructor de medios para comprender, intervenir y transformar el objeto de su interés, a través del uso consciente de sus recursos creativos. Aquí lo metódico deja de ser un fin y se convierte en un medio y por lo tanto, adopta la plural posición que la inventiva humana trae consigo. Intentamos mostrar que no se trata de imponer una voluntad de acción, sino de reconocer la presencia operativa en la construcción del objeto. Se trata de entrar en contacto con formas operativas que viven en el objeto y luego sistematizarlas. Esta pretensión, sugiere que más allá de traer soluciones instantáneas, la idea sería establecer un diálogo sociocultural que integre al sujeto en formación como sujeto investigador, consciente de su naturaleza constructiva y los saberes científicos, con la finalidad de que pueda sistematizar mecanismos de acceso al saber que transformen su realidad y potencien sus capacidades.

180

Impulsar el compromiso epistémico del investigador socialmente responsable. Esta competencia está orientada a fidelizar al estudiante con su rol de sujeto investigador, en aras de incrementar su participación y fidelidad activa con esta práctica. La evidencia teórica refleja que hay una correlación positiva entre el compromiso, el logro de los objetivos trazados y la configuración de comunidades de aprendizaje (DeBacker & Crowson, 2006; Shea & Bidjerano, 2009) y esto es exactamente lo que se requiere para investigar.

El compromiso revela un acuerdo simbólico entre el sujeto investigador y la propuesta epistemológica que justifica la producción del saber y sus formas de expresión, que nace por voluntad y se mantiene en la interacción comunicativa. Es la respuesta a la percepción de importancia que tiene un hecho y el activador de riesgos para la consecución de un propósito. Este punto es estratégico. Es el ingrediente que le imprime alma a la acción del investigador y justifica la activación de los procesos creativos, de resolución de problemas y razonamientos para mantener vigente una acción.

El fomento de esta competencia, está asociado con tres acciones centrales (Kearsley & Shneiderman, 1998): a) relacionar: el compromiso permite el desarrollo de capacidades para comunicarse, involucrarse, planear, gestionar habilidades sociales, dialogar para construir colaborativamente soluciones creativas a los problemas en estudio. Esta condición ratifica la idea de que aprendemos en la acción y para ello, necesitamos la noción de que existe un otro con el que podamos interactuar para construir nuestra experiencia fenoménica de investigación y su posterior representación; b) crear: el compromiso está articulado a un propósito materializado en un proyecto específico, lo cual ofrece la posibilidad de controlar el ritmo y profundidad de lo que se aprende y de percibir el modo en que se articulan los conceptos alrededor de una temática; c) donar: esta acción se vincula con el objeto de este estudio.

A través del dar, se incrementa el compromiso, porque se contextualizan los efectos que la investigación tiene en un espacio social determinado. Para despertar el compromiso del sujeto investigador se requieren escenarios reales y si consideramos que los objetivos 2030 están ligados a nuestra cotidianidad, entonces, en los contextos de aprendizaje, crear proyectos con intencionalidad mejorarían nuestras capacidades, y tras su uso, también mejoraríamos la calidad de vida en armonía con el entorno. Aquí tomaría forma la idea de un sujeto investigador socialmente comprometido.

181

Reflexiones finales

En este estudio nos propusimos mostrar que la enseñanza de la investigación podría llegar a ser una aliada estratégica en la consecución de los objetivos y metas 2030, si dejamos de lado la ritualización metodológica y nos replanteamos su intencionalidad. Hay que comprender que enseñar a investigar es sinónimo de enseñar a pensar de forma no complaciente. Es cuestionar la realidad, sintiéndose parte de ella, haciendo que los procesos de la ciencia se pongan al servicio del desarrollo humano desde una

perspectiva ecosistémica. Creemos que ese giro debe incorporar al menos tres elementos. La capacidad de dudar de lo dado y frente a ello, cuestionar hasta comprender su estructura y funcionamiento, para luego, atrevernos a diseñar secuencias operativas de investigación con la que podamos poner en práctica la relación, creación y donación que subyacen al compromiso.

Nuestra propuesta sugiere que investigación es acción y que su uso intencional la convertiría en una herramienta para el despertar del pensamiento analítico y crítico. Hoy las instituciones educativas de mayor desarrollo en el mundo, han dado los primeros pasos, flexibilizando sus concepciones curriculares. Están escolarizando menos y empoderando más al sujeto, para que reconociendo su capacidad creadora, la ponga al servicio de la innovación con sentido social. La clave no está puesta en cuánto sabes, sino en cuantas capacidades puedes crear a partir de lo que conoces o con lo que conoces y para ello, las competencias denunciadas, si se trabajan transversalmente, son un ingrediente clave. Creemos que hay que seguir insistiendo en romper fronteras disciplinarias para que podamos comprometer a las generaciones que formamos, con la idea de construir un mundo más creativo, innovador y sostenible. En este reto, la enseñanza de la investigación es un músculo activo si tomamos conciencia de su alcance.

182

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26(73), 249-264.
- Alkire, S. (2005). Why the Capability Approach? *Journal of Human Development*, 6(1), 115-135.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Ediciones Paidós.
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bahtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

- Baker, A. R., & Anderman, L. H. (2020). Are epistemic beliefs and motivation associated with belief revision among postsecondary service-learning participants? *78*, 101843.
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism without Contradiction. In L. H. Nelson & J. Nelson (Eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161–194). Springer Netherlands.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801–831.
- Barad, K. (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, *3*(2), 240–268.
- Barad, K. (2011). Erasers and erasures: Pinch's unfortunate "uncertainty principle." *Social Studies of Science*, *41*(3), 443–454.
- Barad, K. (2012). On Touching—the Inhuman That Therefore I Am. *Differences*, *23*(3), 206–223.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, *20*(3), 168–187.
- Barad, K. (2015). TransMaterialitiesTrans*/Matter/Realities and Queer Political Imaginings. *Glq*, *21*(2-3), 387–422.
- Barberis, S. D. (2011). ¿Conocimiento fenoménico sin conceptos fenoménicos? Sobre la teoría de los punteros mentales de Jesse Prinz. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, *3*(1), 64–74.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial GEDISA.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Binkley Marilyn, Erstad Ola, Herman Joan, Raizen Senta, Ripley Martin, Miller-Ricci May, Rumble Mike. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). Springer.

- Bolívar, A. (2017). *Political Discourse as Dialogue: A Latin American Perspective*. Routledge.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad* (pp. 1-138).
- Butler, J. (2010a). *El género en disputa* (pp. 1-159).
- Butler, J. (2010b). *Frames of War* (Vol. 96, pp. 219-223).
- Camacho, H., & Fontaines-Ruiz, T. (2004). Análisis de tópicos en textos de metodología de la investigación. *Encuentro Educacional*, 11(2).
- Camps, V. (2016). *Elogio de la duda*. Arpa.
- Carducci, B. J. (2009). *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications*. John Wiley & Sons.
- De Acedo Lizarraga, M. L. S. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement: epistemological beliefs and need for closure. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(Pt 3), 535-551.
- Descartes. (2019). *El discurso del método*. Ediciones Brontes.
- Engler, B. (2008). *Personality Theories*. Cengage Learning.
- Fairclough, N. (2013). *Language and Power*. Routledge.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(SPE), 183-196.
- Fontaines-Ruiz, T., & Camacho, H. (2016). Una metodología para generar modelos teóricos. In T. Fontaines-Ruiz & J. L. Martínez Rosas (Eds.), *Complejidad, Epistemología y Multirreferencialidad* (pp. 23-46). Ediciones de la Universidad Técnica de Machala.

- Fontaines, T. (2010). Integración metodológica en el proceso de investigación en ciencias sociales, una aproximación teórica. *Revista Estudios Digital*.
- Fontaines, T., & Jiménez, Í. (2016). Introyección de saberes metodológicos transpuestos en los trabajos de titulación de grado. *Estudios*, 42(2), 113-127.
- Fontanille, J. (2004). *Semiotica Del Discurso*. Fondo De Cultura Economica USA.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad*. Vol. 1: La voluntad de saber. Siglo XXI.
- Galué, K. R. (2006). La duda cartesiana como síntoma de la modernidad según Hannah Arendt. *Utopía Y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2272950.pdf>
- Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement Theory: A Framework for Technology-Based Teaching and Learning. *Educational Technology Research and Development: ETR & D*, 38(5), 20-23.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. *Essai Sur Un Attracteur étrange*. <https://ged.univ-lille3.fr/nuxeo/nxfile/default/7b462718-a2ec-4f48-84a9-0dc77f2c3d4a/blobholder:0/Ressources%20m%C3%A9thodologiques%20-%20les%20comp%C3%A9tences%20-%20UE10%20APSA.pdf>
- MacIntyre, A. (1977). EPISTEMOLOGICAL CRISES, DRAMATIC NARRATIVE AND THE PHILOSOPHY OF SCIENCE. *The Monist*, 60(4), 453-472.
- Maslow, A. H. (2013). *Religiones, valores y experiencias cumbre*. La Llave.
- Naishtat, F. (1999). Alcance de la subversión wittgensteiniana del cogito cartesiano. *Enrahonar: An International Journal of Theoretical and*. <https://www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/viewFile/31918/418949>

- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 28. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25930>
- Pérez, D. I. (2009). Conceptos fenoménicos, conceptos psicológicos y la explicación de la conciencia. *Crítica; Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 41(121), 85–97.
- Perls, F. (1974). Sueños y existencia (Gestalt Therapy Verbatim). Cuatro Vientos.
- Perry, W. G., Jr. (1968). [No title]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED024315>
- Popper, K. R. (1994). Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico. Grupo Planeta (GBS).
- Robbins, P., & Aydede, M. (2009). A short primer on situated cognition. Handbook of Situated Cognition. https://sites.google.com/site/philipmovealpha/short_primer.pdf
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117.
- Rosman, T., & Mayer, A.-K. (2018). Epistemic beliefs as predictors of epistemic emotions: Extending a theoretical model. *The British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 410–427.
- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5–20.
- Searle, J., Kiefer, F., & Bierwisch, M. (2012). *Speech Act Theory and Pragmatics*. Springer Science & Business Media.
- Sen, A. (2001). *Development as Freedom*. OUP Oxford.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543–553.

- Smith, E. R., & Semin, G. R. (2004). Socially situated cognition: Cognition in its social context. *Advances in Experimental Social Psychology*. http://www.academia.edu/download/44147737/Socially_Situated_Cognition_Cognition_in20160327-21320-1ao8nbz.pdf
- Veintimilla, G., Fontaines-Ruiz, T., & Jumbo, F. T. (2018). Ignorancia inconsciente en las representaciones de la investigación durante el proceso de titulación universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1201-1216.
- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K., & Loderer, K. (2019). Surprised-curious-confused: Epistemic emotions and knowledge exploration. In M. Emotion (Ed.), No Pagination Specified.
- Wertsch, J. V., & Wertsch, J. V. (2009). *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

Obesidad y sobrepeso: educación alimentaria y nutricional en el entorno escolar como garantía de bienestar sostenible

Ysabel Noemí Tejeda Díaz

Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana

Introducción

188 El estado nutricional está determinado por los hábitos alimentarios, aportados por la cultura familiar, disponibilidad, acceso y consumo de los alimentos, así como por el aprovechamiento biológico de los nutrientes obtenidos a través de los alimentos ingeridos. Las prácticas dietéticas erróneas en los primeros años de vida, como son el reemplazo de la leche materna por formulas artificiales, alimentación complementaria mal dirigida y un aporte calórico superior a los requerimientos, favorece a la aparición del sobrepeso y obesidad.

La Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establece 17 objetivos globales de cara a dar respuesta a las amenazas emergentes. En el ámbito alimentario, el objetivo 3: Salud y bienestar, establece “Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades”. Existen importantes avances en respuesta a diversas causas de morbimortalidad, sin embargo, en la población impera una desigualdad importante en el estado nutricional, en ambos extremos, tanto por exceso como por defecto, además del imponente aumento de la esperanza de vida.

La tendencia de la desnutrición por exceso, esto es, el sobrepeso y obesidad en sus diferentes grados, aumenta cada día en el

entorno escolar, esto trae como consecuencia implicaciones físicas y psicosociales que pueden afectar el desarrollo integral, lo cual puede verse reflejado en el rendimiento académico, así como en las interacciones sociales del sujeto y en cualquier etapa de vida.

Es importante considerar que aquellos individuos en sobrepeso y obesidad en las etapas del nivel inicial y básico, que mantienen esta condición en la adolescencia, tienen mayor tendencia a convertirse en adultos obesos, los cuales pueden experimentar diversas dificultades reflejados en aspectos como la psicomotricidad fina y gruesa, dificultades de aprendizaje en diferentes etapas, y en algunos casos se presentan deficiencias para socializar con sus iguales.

La obesidad es el depósito de grasa en el organismo resultante de un balance positivo entre la ingesta de caloría y el déficit en el gasto o consumo energético. Según Mataix (2006). “La obesidad es la acumulación excesiva de tejido graso, consecuencia de una ingesta calórica superior a las demandas del individuo mientras que el sobrepeso es el aumento del peso corporal superior al patrón establecido en relación con la talla” (p. 1082)

189

La Organización Mundial de la Salud ha calificado la obesidad como “la epidemia del siglo XXI” debido a su relación con el riesgo de padecer enfermedades concomitantes como la diabetes mellitus, hipertensión arterial, dislipidemias, patologías cardiovasculares, gota, osteoartritis, síndrome de apnea del sueño, hígado graso y ciertos tipos de cáncer, disminuyendo así la expectativa de vida. Paredes (2007) concuerda con lo antes planteado: “La obesidad aumenta los trastornos metabólicos y determina un crecimiento significativo en la morbilidad y la mortalidad” (p. 68).

El sobrepeso y la obesidad constituyen un problema de salud pública a nivel mundial debido a la dimensión adquirida en la sociedad extendiéndose en un tiempo relativamente breve, manifestada con un número muy elevado de casos y con múltiples consecuencias negativas en la salud física y emocional. Copo (2011) menciona que “Todos estos aspectos demuestran que los niños obesos pueden presentar dificultad el proceso

de aprendizaje, así como también se puede afectar su nivel de autoestima” (p. 24).

En tal sentido, los individuos que presentan sobrepeso y obesidad son objeto de alejamiento social lo cual puede afectar las relaciones interpersonales con discrepancias en el ejercicio laboral, en algunos casos, apreciando el manejo de culpa, lo cual promueve la adopción de medidas drásticas para perder peso.

El propósito general de este capítulo es establecer algunos matices sobre la presencia de la desnutrición por exceso, esto es, el sobrepeso y la obesidad, como condición extendida en los diferentes escenarios educativos, la cual presenta una tendencia en aumento, así como la emergencia y empoderamiento de una educación alimentaria y nutricional en el entorno escolar como garantía de bienestar sostenible.

Algunos puntos sobre la evolución histórica del sobrepeso y la obesidad

190

En la edad antigua, Hipócrates fue el primero en identificar la obesidad como un riesgo para la salud, afirmó que la muerte súbita era más frecuente en el obeso que en el delgado, y recomendó algunas medidas terapéuticas. De igual modo, Platón planteaba que una ingesta equilibrada ofertaba todos los nutrientes en cantidades suficientes y que la obesidad se asociaba con la disminución de la esperanza de vida.

Durante la edad media la medicina árabe alcanzó un gran prestigio, donde se percibía al cuerpo como el edificio del alma. En la Edad Moderna, a fines del siglo XV, la glotonería ya se relacionaba con la obesidad y para finales del siglo XVIII se reconocía que la principal causa de la obesidad, era un exceso de ingesta de alimentos en relación a las necesidades del organismo.

En el siglo XX se admitió la multifactorialidad de la obesidad. Observándose que varios factores de riesgo como son las dislipidemias, hipertensión e hiperglicemia estaban de mano con el aumento de peso. A este conjunto de factores lo denominaron

síndrome X, y se reconoció como factor de riesgo para enfermedad cardiovascular.

Esta morbilidad se consideraba un problema propio de los países de ingresos altos, actualmente ambos trastornos están aumentando en los países en crecimiento, en particular en los entornos urbanos. La identificación del bienestar corporal impone la comprobación de características físicas en el ser humano que representan esbeltez, longevidad y vigorosidad, de acuerdo a las diferentes etapas de la vida. Quesada (2012) afirma:

La novedad de la filosofía del cuerpo expuesta por Nancy parte del hecho de que el cuerpo es la expresión ontológica del ser humano, en este sentido tradicional el cuerpo es visto como un ente estético, admirado por la belleza de acuerdo a los criterios artísticos que prevalecen en la sociedad del momento histórico. (p. 24)

En el análisis integral de la obesidad emerge el requerimiento de una antropología abierta, con un enfoque transdisciplinar y una visión desde la complejidad. “La antropología actual reivindica la autenticidad de la razón, retornando al hombre en su multiplicidad de aspectos” (Angulo, 2010, párr.5).

191

Cuando el hombre practicaba la caza como medio de subsistencia, los alimentos con alto contenido calórico, favorecían la supervivencia, en aquellas circunstancias, se requería consumir tantos alimentos de ese tipo, actualmente, tenemos una variedad alimentos y diferentes métodos de cocción. Volkow (como se citó en Serna, 2013) afirma. “los alimentos con alto contenido calórico son más proclives a provocar la necesidad de comer compulsivamente” (p.42).

Goran (como se citó en Martínez, 2011). Expresa que, durante el año 2000, en Estados Unidos, la media de prevalencia de obesidad en la población juvenil adolescente se situaba en el 10,9%, duplicándose esta tasa (22%) respecto al sobrepeso. Ya en 1995, la prevalencia de obesidad en edades juveniles se había doblado respecto a las últimas décadas.

Nestlé (2007) determinó que “la proporción de obesos empezó

a aumentar en EE.UU. a principios del decenio de los ochenta” (p. 20). Los sociólogos atribuyen el incremento de calorías que condujo a ese aumento a que la población, demasiado atareada, pasara a optar por comidas de elaboración rápida, productos preparados, empaquetados y menús de restaurantes, que suelen contener más calorías que las comidas caseras. Las calorías disponibles per cápita en el suministro nacional de comida subieron de 3200 al día en 1980 a 3900 al día dos decenios más tarde.

La obesidad comienza con un sobrepeso moderado que, bien por falta de atención o por tratamientos inadecuados, propende a evolucionar progresivamente hacia una acumulación de grasa cada vez mayor. Si este proceso no se detiene, la persona puede llegar a almacenar 25, 50 o hasta 100 kg de grasa y se llega a la situación que se denomina obesidad mórbida. (Montagut, 2003, p. 1490)

192

De acuerdo a Rodríguez (como se citó en Córdova, 2011), la obesidad infantil es una de las principales causas del bullying. Los niños que ejercen el acoso se valen de cualquier rasgo destacado para burlarse: lentes, raza, tratamiento de ortodoncia e imagen corporal; si esta conducta persiste puede causar alteraciones en el individuo como son: miedo, apatía, inseguridad y autoestima baja. “El 30% de los adultos obesos lo eran en la infancia, la obesidad que se inicia en la infancia puede tener peores consecuencias que la obesidad que se inicia en la edad adulta” (Aseguinolaza, 2001). Reforzando esta idea, Bastos (2005) afirma que entre los 5 y 7 años es cuando los niños adquieren mayor número de células adiposas, (p.18)

Una alimentación adecuada en calidad y cantidad de nutrientes favorece el desarrollo y la mantención de un adecuado estado de salud en todos los grupos etarios. La alteración de este equilibrio condiciona la aparición de patologías crónicas degenerativas, especialmente aquellas relacionadas a la malnutrición por exceso, lo cual aumenta la morbimortalidad en la población mundial. Tal como apunta Villa (2013):

Cada año fallecen por lo menos 2,8 millones de personas como consecuencia del sobrepeso o la obesidad. Además, el 44% de la carga de diabetes, el 23% de la carga de cardiopatías isquémicas y

entre el 7% y el 41% de la carga de algunos cánceres son atribuibles al sobrepeso y la obesidad. (p.78)

En el pasado esta situación era común en sociedades desarrolladas, con poder adquisitivo alto, por lo que se entendía que el sobrepeso y obesidad eran sinónimos de opulencia; actualmente está bien establecido además del componente predisponente que es la herencia, existe un factor precipitante que es el ambiental, por lo tanto, Amaral y Hernández (2012) afirman:

La epidemia actual de obesidad la cual, además de ser consecuencia de un estilo de vida sedentario e ingestas excesivas, implica la evolución de la biología genética, la cual ha dado un paso fuera de orden como forma de adaptarse a la sociedad actual. (p.65)

De igual modo, la Secretaria de Salud de México, (2012) expresa que la obesidad como problema de salud pública es factor de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles lo cual tiene implicaciones económicas en los costos hospitalarios. La obesidad fue considerada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una epidemia en el año 1998. Los cálculos de la OMS indicaban que en 2005 había en todo el mundo aproximadamente 1600 millones de adultos (> de 15 años) con sobrepeso. Al menos 400 millones de adultos obesos. Además, la OMS calcula que en 2015 habrá aproximadamente 2300 millones de adultos con sobrepeso y más de 700 millones con obesidad. (OMS 2006).

193

El costo de la obesidad ha sido estimado en 67 mil millones de pesos en el 2008 y se calcula que para el 2017 fluctúe entre \$151 mil (OMS, 2007), por lo que, de no actuar de inmediato, el costo que pagará la sociedad en las siguientes tres décadas será mucho mayor a la inversión requerida para implementar acciones preventivas. Por otro lado, es importante señalar el aspecto psicológico de la obesidad y sus implicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, al respecto, Rodríguez (2013) refiere que el alumno obeso se siente motivado por un sentimiento de inseguridad personal, de desconfianza en sí mismo, de incertidumbre de lo que puede y debe hacer (p.7), lo que entendemos es un aspecto que afecta el desarrollo integral del individuo.

La identificación del bienestar corporal impone la comprobación de características físicas en el ser humano que representan esbeltez, longevidad y vigorosidad, de acuerdo a las diferentes etapas de la vida. Quesada (2012) afirma:

La novedad de la filosofía del cuerpo expuesta por Nancy parte del hecho de que el cuerpo es la expresión ontológica del ser humano, en este sentido tradicional el cuerpo es visto como un ente estético, admirado por la belleza de acuerdo a los criterios artísticos que prevalecen en la sociedad del momento histórico. (p. 24)

En el análisis integral de la obesidad emerge el requerimiento de una antropología abierta, con un enfoque transdisciplinar y una visión desde la complejidad. “La antropología actual reivindica la autenticidad de la razón, retornando al hombre en su multiplicidad de aspectos” (Angulo, 2010, párr.5).

194 El sobrepeso y obesidad representan el desequilibrio nutricional de mayor relevancia en la población escolar. Debido a la morbilidad que representa en esta etapa de vida, con implicaciones económicas, sociales y psicológicas, así como la disminución de la calidad de vida presente y futura. Esta condición mórbida puede afectar la interacción social en el entorno escolar, así como el rendimiento académico. Lo cual impone estudios dirigidos a la prevención desde los primeros años de vida, ya que la tendencia es en aumento a más temprana edad (Alzate, 2012).

Configuración antropológica de la obesidad.

Desde el punto de vista antropológico, la obesidad se ha planteado como un problema hace más de 9,000 años, específicamente con el emerger del arte agropecuario, el cual sustituyó la vida nómada, dando así inicio con la llegada de la revolución industrial a la civilización de forma leve debido al trabajo manual e intenso existente. En el contexto socio-antropológico la obesidad se observa desde dos perspectivas, como proceso de adaptación favorable y como medio de protección ante la carencia de alimentos lo cual favorece la sobrecarga metabólica.

La presencia de la obesidad en la historia del hombre, ha implicado un cambiante significado social basado en las características y estilo de vida en las diferentes etapas de la humanidad, existiendo un mayor alcance hace más 190 años con el surgimiento de alto impacto por las sociedades en cuanto a la producción, almacenamiento y distribución de los alimentos, disminuyendo así las hambrunas en algunas poblaciones y prácticamente comenzó la epidemia de la obesidad

Esto debido al comportamiento de los individuos con un consumo excesivo de alimentos a consecuencia de factores culturales, religiosos y hábitos mal configurados donde el comportamiento alimentario representaba interpretaciones o connotaciones negativas por lo que, esta dinámica de interacción que integra experiencias y percepciones de los miembros de una población en particular tiene un impacto en los factores biológicos, psicosociales y culturales que influyen en el patrón alimentario y la percepción de la imagen corporal.

Abordaje de la obesidad como problema de estructura social

195

La obesidad ha sido considerada como una enfermedad que acorta la vida, produce o agrava múltiples padecimientos y se ha constituido como la pandemia del siglo XXI. A partir de lo antes establecido, surge la necesidad de plantearnos: ¿Por qué determinados comportamientos alimentarios se han convertido en problemas sociales y de qué forma se ha ido construyendo la normalidad dietética y corporal?

En el campo de la medicina, y concretamente en el estudio de la obesidad, ha prevalecido un enfoque empírico - analítico (reduccionista), sin embargo, el creciente y acelerado incremento de esta enfermedad, durante las últimas décadas, ha planteado la necesidad de un cambio hacia una visión compleja, integral y abierta del problema, donde su abordaje ha sido también complejo mediante la integración de enfoques racionales y empíricos según las necesidades que se presenten.

El sobrepeso y la obesidad en la niñez tienen un gran impacto en la salud y en la calidad de vida en las etapas posteriores de los individuos, principalmente en la edad adulta. La actual epidemia de esta patología obliga a indagaciones importantes para así prevenirla desde los primeros años de vida ya que cada vez este padecimiento se presenta a más temprana edad.

Tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo se ha investigado sobre factores causales de la obesidad, tales como: lactancia materna, hábitos alimentarios familiares, nivel educativo de la madre, antecedentes genéticos, entre muchos otros, pero ha sido muy precaria la investigación en relación con los estilos educativos de padres, madres y cuidadores, teniendo en cuenta que la alimentación es un aprendizaje, no sólo de conocimientos, sino de actitudes y de comportamientos, esto es, cultura alimentaria.

196 La tendencia es que, para el 2030, el costo de tratar a las personas con estas enfermedades en Estados Unidos será de unos 66,000 millones al año. En los momentos actuales 1,500 millones de adultos en el mundo tienen sobrepeso, y 500 millones más son obesos. Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2005), México ocupa el primer lugar en obesidad y sobrepeso en adultos pues el 70% de la población padece sobrepeso. Lo mismo sucede en la población infantil con más de cuatro millones de niños padeciendo de este mal.

Este abordaje de la obesidad como problema de estructura social, es de gran relevancia debido a que, el estilo de vida adoptado en las últimas décadas con una ingesta alimentos desbalanceada, desequilibrada, influenciada por la promoción de comidas rápidas, la cual es de preferencia en la mayoría de los casos por los niños y adolescentes, acompañada de una actividad física sedentaria debido a las limitaciones de espacio físicos de recreación, crecimiento urbano de la población donde predominan los apartamentos, limitando a los escolares a entretenimientos como la televisión, computadora, juegos electrónicos, etc., donde no se requiere movilidad, lo cual ha incidido de manera trágica en la tendencia de la obesidad.

En conjunto con organismos internacionales y que tengan algunas autoridades en la materia, no percibían la problemática de la obesidad, particularmente por el hecho de que aún existen en el mundo alrededor de 815 millones de personas que sufren hambre, y que especialmente se concentran el 95.7% de ellos en los países en desarrollo. Pero hoy se conoce que el número de individuos que padecen sobrepeso y obesidad sobrepasan la cantidad de personas en condiciones de hambrunas.

Frente a problemas alimentarios y nutricionales de gran impacto en el bienestar físico como la obesidad, se ha encontrado que no hay una única causa o causas específicas, sino un conjunto de factores determinantes o influyentes, algunos más claros y estudiados que otros.

Por ser un problema que se ha incrementado con paso lento pero continuo en las dos últimas décadas principalmente, la obesidad se constituye en un punto a indagar de forma continua por parte de todas disciplinas que se relacionan con él, a fin de profundizar en su conocimiento en cuanto a esos factores causales y determinantes, o a las relaciones de interacción que puedan potenciar sus daños, y a identificar posibles líneas de acción con el fin de prevenir su ocurrencia.

197

Factores socioculturales de la obesidad

Existen diversos planteamientos en cuanto a la conducta alimentaria, los cuales se han diversificado en el transcurrir de la historia por influencias de tipo cultural, educativo, psicológico, económico y religioso; entendiendo el concepto de alimento como cualquier sustancia que, incorporada en nuestro medio interno, es capaz de reparar y aportar energía, manteniendo así las constantes vitales en el organismo.

En este sentido, el concepto de alimentación implica una configuración pragmática desde una perspectiva sociocultural a partir de factores y elementos determinados no solo por la ingesta o característica del alimento sino por las diferentes formas de obtención y manipulación de los alimentos para cubrir necesidades biológicas, culturales y de seguridad alimentaria para la subsistencia en la dinámica del entrono sociocultural.

De igual modo, la obesidad presenta una tendencia en aumento debido a cambios importantes en los patrones alimentarios con un alto consumo de comida rápida, predominio en la ingesta de hidratos de carbono simples y lípidos en los alimentos a expensas de los complejos, ingestas a libre demanda fuera de hora, además del estilo de vida sedentario proporcionado por la modernidad con una importante disminución de la actividad física.

Lo antes mencionado expresa la condición actual del comportamiento alimentario en el hombre, la cual se caracteriza por un aporte hipercalórico reflejando una nueva perspectiva en la evolución de consumo de los alimentos para producir nuevos escenarios, los cuales se asocian a un modelo de desarrollo económico y de modernidad, en los cuales se observa que a menor poder adquisitivo para la compra de alimentos mayor es la prevalecia en el contenido calórico a expensas de azúcares simple y grasas saturadas.

198 Existen diversos factores que favorecen la aparición de la obesidad como una entidad heterogénea, compleja y multifactorial, dentro de los cuales tenemos disfunciones endocrinas y neurológicas, síndrome de Down, factores ambientales, culturales, hijos con padres adoptivos obesos, los cuales tienden a ser obesos aunque no presenten predisposición genética, recurrencia a ingesta excesiva en situaciones de estrés y ansiedad como forma de compensación psicológica descartado así la sobrealimentación como un hecho constante en los obesos. Doménech (como se citó en Montero, 2012) expresa que otros factores importantes son:

Los factores ambientales y culturales, los cuales han favorecido el surgimiento de productos refinados y aditivos alimentarios además de máquinas que ahorran esfuerzo, al respecto se argumenta que “los principales errores de la “Era Espacial” o siglo XXI, son la excesiva carga energética a expensas de grasas saturadas “trans”, azúcares simples de absorción rápida en el embudo alimentario, donde cada vez comemos más de menos alimentos diferentes y, por supuesto, el sedentarismo”. (p.9)

En gran parte de los casos, la obesidad es resultado de un aporte energético superior a las demandas calóricas con predominio de la

falta de actividad física, como ocurre en las personas sedentarias está íntimamente relacionada con el síndrome metabólico, diabetes mellitus, patologías cardiovasculares, artritis gotosa y ciertos tipos de neoplasias. Al respecto, Wong (como se citó en Morales, 2009) expresó. “La tasa de obesidad en los distintos países difiere considerablemente debido a factores ambientales, encontrando que los altos niveles tradicionales de transporte activo, específicamente bicicleta, en los Países Bajos han contribuido a una tasa más baja”, evidenciando así la importancia del incremento de la actividad física moderada y continua.

Posicionamientos teóricos en las dimensiones psico-sociales de la obesidad

El abordaje de esta patología crónica lleva a la interrelación de factores genéticos, biológicos, socioeconómicos, conductuales y ambientales que favorecen el desequilibrio de la energía ingerida y utilizada por el organismo, lo cual representa un factor causal en múltiples procesos de morbimortalidad.

199

Al respecto, Morales (2010) afirma: “La obesidad está relacionada con factores biológicos y aspectos ambientales relacionados con modificaciones en el régimen alimenticio, con el acceso a los alimentos y su industrialización, con la tendencia al sedentarismo; además de factores socioeconómicos, culturales y psicológicos” (p.201).

Según Panzuela (2010), el sobrepeso y la obesidad son considerados factores de riesgo importantes para el desarrollo de patologías crónicas no transmisibles. Este autor también afirma. “La prevalencia de sobrepeso y obesidad entre niños y adolescentes ha experimentado un aumento excesivo en las últimas décadas”. (p. 11). Esto puede verse en el ámbito escolar en países en crecimiento, por lo que Gómez (2006) añade:

La obesidad en el escolar constituye un factor de riesgo en la etapa adulta que se asocia con alteraciones físicas, psicológicas y sociales, con una tendencia en aumento en los países en desarrollo, con una magnitud similar a los países desarrollados (p.3).

Santos (como se citó en Moral, 2008), define la obesidad como un aumento del peso corporal debido al exceso de grasa que pone en riesgo seriamente la salud, es por tanto una enfermedad metabólica multifactorial, influida por aspectos fisiológicos, metabólicos, genéticos y sociales. Por lo que es considerada una enfermedad crónica con implicaciones negativas para la salud, existiendo una asociación directa entre el grado de obesidad y la morbilidad del individuo, de hecho, está vinculada al 60% de las defunciones por enfermedades no contagiosas.

Para Azcona (como se citó en Machado, 2013), la obesidad tiene una gran repercusión sobre el desarrollo psicológico y la adaptación social del niño, las personas afectas de obesidad no están bien consideradas en la sociedad y, de hecho, en los medios de comunicación, los niños y adultos obesos son utilizados para desempeñar un personaje cómico, tropezón y glotón. (p.129)

200 De igual modo, afirma que, a los 7 años de edad, el niño está relacionado con las normas de atracción cultural y según éstas, escoge a sus amigos principalmente guiados por sus características físicas. La obesidad les hace ser rechazados, desarrollar baja autoestima y dificultades para lograr amistades. Esto les conduce a aislarse socialmente y a parecer depresión con más frecuencia que otros niños. Se convierten en niños menos activos y tienden a refugiarse en la comida, agravando y perpetuando su obesidad.

La imagen y el cuerpo

Las transformaciones físicas y a veces no proporcionadas permiten la preocupación por el aspecto corporal, el cual es un referente de aceptación propia y del entorno como soporte de la autoestima, existiendo comparación entre los adolescentes, siendo muy sensible a los defectos. Se evidencia mayor preocupación por los aspectos sexuales, la menstruación, los sueños húmedos, la masturbación y el tamaño del pene. Se perciben las sensaciones eróticas y expresan manifestaciones de pudor frente al sexo opuesto dependiendo del nivel de formación familiar, así como mayor demanda de intimidad.

Lucha entre la dependencia y la independencia.

Los cambios físicos permiten el desarrollo de autonomía, dando inicio a la lucha del adolescente por su independencia, con una pérdida de condición de la identidad infantil, lo que favorece un vacío emocional que puede ejercer una disminución en el rendimiento escolar. Otro aspecto importante es la ruptura emocional con los padres de la infancia, ya que los estos son vistos de modo diferente en términos de desacuerdo y conflicto, siendo desplazados por otras personas de valor afectivo como son sus pares o iguales, por lo que a veces los adultos responden aferrados a sus propios valores y no aceptando este comportamiento de rebeldía adoptado por los adolescentes.

Integración en el grupo de amigos

Experimentan preferencias por las relaciones con los de su grupo de edad, las relaciones de amistad ocurren dentro del mismo sexo, las cuales suelen ser idealizadas e intensas, tienen una gran influencia del grupo con aceptación de sus reglas, esto es presión de grupo, debido a la inseguridad y necesidad de aceptación.

201

Desarrollo de la identidad

En esta etapa existe una mejoría de las capacidades cognitivas con evolución desde el pensamiento operacional concreto al pensamiento abstracto o formal, con preparación del proyecto de vida, presencia de excitación sexual lo cual imprime interés de conocer a partir de las experiencias de iguales, predomina la explotación de sus capacidades para la atracción, desarrolla autointerés donde es el centro de interés y establece objetivos idealizados.

Existe la tendencia al reto hacia los padres y docentes para imponer su propia autoridad, con lo que busca definirse a sí mismo. Demanda mayor privacidad, tener un diario, escuchar música aislado o simplemente soñar despierto; conductas absolutamente normales e importantes en el desarrollo integral de su identidad. Desarrollan un sistema de valores desde su convicción y actitudes

impulsivas, que permiten una conducta desafiante con tendencia a megalizar su posición personal, por lo que pueden sentirse el centro de atracción o por el contrario, aislados en su mundo.

Interacción social

La conducta social depende de la influencia de otros individuos y la interacción social es una de las claves de este proceso. Si la conducta social es una respuesta al estímulo social producido por otros, incluidos los símbolos que ellos transmiten, la interacción social puede ser concebida como una secuencia de relaciones estímulo-respuesta. Tal como expresa al respecto Guzmán (2005):

Las personas que tienen problemas relacionados con la alimentación tienen trastornos de autonomía y dependencia, introversión, inseguridad, dependencia, ansiedad social, dificultad para relacionarse con el sexo opuesto y sensación de ineficacia, lo que implica falta de control y fracaso en el ámbito escolar, laboral y social. (p. 209).

202

De igual modo afirma que los sujetos obesos enfrentan dificultades al establecer relaciones interpersonales, debido a carencia de habilidades sociales en algunos casos, como son asertividad, pobre capacidad de interpretación de códigos no verbales y manifestación de sentimientos, lo cual se evidencia en las altas tasas de soltería que predomina estos sujetos. García (2008) explica que:

La interacción social es el fenómeno básico mediante el cual se establece la posterior influencia social que recibe todo individuo, la conducta social depende de la influencia de otros individuos y la interacción social es una de las claves de este proceso. Si la conducta social es una respuesta al estímulo social producido por otros, incluidos los símbolos que ellos transmiten, la interacción social puede ser concebida como una consecuencia de relaciones estímulo-respuesta. (párr. 12).

El comportamiento de un individuo estimula una respuesta que sigue la secuencia entre los demás en su entorno. Estas interacciones constituyen aspectos de influencia que favorecen

diversas dinámicas dentro de las sociedades. La influencia social se desarrolla en el marco de un intercambio. Todo estímulo producirá un efecto o respuesta sobre el cual se va conformando la personalidad del individuo. Esta dinámica de interacción es necesaria para sobrevivir, el hombre es un ente social. Nadie puede estar aislado de la sociedad en la que vive, de alguna u otra manera está en contacto con el entorno, donde se desarrollan diferentes tipos de socializaciones.

A modo de reflexión

El comportamiento alimentario se reviste de gran importancia debido a que responde a satisfacer una necesidad básica en el hombre, lo cual implica dificultades cardinales emergentes en el mundo contemporáneo. El sobrepeso y obesidad han estado presentes en la historia del hombre desde sus inicios con gran importancia dentro de las culturas y la sociedad, así como en el arte, llegando hasta nuestros días todas las implicaciones orgánicas y psicológicas en las diferentes etapas de la vida, lo cual lleva a visualizar esta condición como un problema trascendente que requiere el enfoque, como se ha realizado con la desnutrición por defecto.

203

Los primeros años de vida son determinantes en la configuración de los hábitos dietéticos del individuo, la cual es formada por los padres y va a determinar en gran parte la conducta alimentaria del individuo en la etapa adulta, siendo de gran importancia el nivel de conocimiento de los padres acerca de una alimentación saludable. En un mundo globalizado e interdependiente, con predominio de alta tecnología, industrialización y de conocimiento especializado, coexistiendo a la par con imponentes desigualdades sociales, se requiere una educación de calidad en un nivel esencial del sistema educación.

Esto implica el empoderamiento de individuo y la familia sobre la base de una educación alimentaria y nutricional adecuada a las necesidades de las diferentes etapas y por supuesto, siendo la oferta de este conocimiento desde el curriculum escolar una estrategia de gran impacto y alcance a fin de garantizar un estado de salud y bienestar sostenible.

Referencias bibliograficas

Alzate, T. (2012). Estilos educativos parentales y obesidad infantil. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/158210141/TESIS-EEP-Obesidad-Infantil>

Amaral y Hernández. (2012). Satisfacción con el peso corporal y la calidad de la dieta en un grupo de estudiantes universitarias. Recuperado en: <http://www.elsevier.es/es/revistas/endocrinologia-nutricion-12/satisfaccion-corporal-calidad-dieta-estudiantes-universitarias-pais-90122705-originales-2012>

Angulo, N. (2010). Reflexión filosófica sobre la obesidad. Recuperado de <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/2492/1/Reflexion-filosofica-sobre-la-obesidad>

Aseguinolaza, I. (2001). Prevención y tratamiento de la obesidad infantil en atención primaria. Revista Española de Nutrición Comunitaria. 1(D), 192-196. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=Aseguinolaza%2C+I.%2C+Callén%2C+M.%2C+Esperanza%2C+J.%2C+Ozcoidi%2C+I.+y+Alustiza%2C+E.+%282001%29.+Prevención+y+tra>

Bastos, A. (2005). Obesidad, nutrición y actividad física. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Recuperado de www.efdeportes.com/efd122/la-obesidad-tipos-y-clasificacion.htm

Copo, D. (2011). El sobrepeso de niños y su incidencia en la autoestima, en la escuela fiscal mixta “Dolores Sucre” del Cantón Quero de la provincia de Tungurahua. (Tesis de pregrado) Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

Córdova, J. (2011). Estrategia 5 Pasos para la salud escolar. Recuperado de http://sep.gob.mx/work/appsite/basica/estrategia_5_pasos.pdf

Consejo Nacional de Población (2005). México ante los desafíos de

desarrollo del milenio. Recuperado de http://www.portal.conapo.gob.mx/publicaciones/metasmilenio/desafios_mmilenio.pdf

García, R. (2008). Interacción familiar, escolar y social. Recuperado de <http://rosaurazc.lacoctelera.net/post/2012/02/23/interacci-n-familiar-escolar-y-social>

Gómez, (2006). Obesidad en población universitaria: prevalencia y relación con agresión y conductas compensatorias y alimentarias de riesgo es un estudio realizado en México. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0535-51332003000300002&script=sci_arttext

Guzmán, R. (2005). Factores psicosociales asociados al paciente con obesidad. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_EvaluInter/Meli_García/8.pdf.

Machado, K. (2013). Obesidad en la infancia y adolescencia. Tendencias en medicina. 21(43), 122-130. Recuperado de http://tendenciasenmedicina.com/Imagenes/imagenes43/art_21.pdf

205

Martínez, E. (2011). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en escolares de la provincia de Jaén. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Recuperado de <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista43/artprevalencia221.htm>

Mataix, V.J. (2006). Alimentación y Nutrición Humana. Barcelona, España: Océano.

Montagut, R. (2003). Obesidad, ¿quién es el culpable? Jano. Recuperado de <http://www.jano.es/ficheros/sumarios/1/65/1490/9/1v65n1490a13052354pdf001.pdf>

Montero, A. (2012). Sobrepeso y obesidad. Recuperado de http://www.spapex.es/pdf/factores_riesgo_cardiovascular.pdf

- Moral, J.E. (2008, julio). La obesidad, tipos y clasificación. Efdeportes. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd122/la-obesidad-tipos-y-clasificacion.htm>
- Morales, A. (2009). Valoración y relaciones entre nivel de educación física, composición corporal y hábitos cotidianos de los escolares en enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años) de Málaga. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2364/1/18071405.pdf>
- Morales, J. A. (2010). Obesidad Un enfoque multidisciplinario. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4823/libro_de_obesidad.pdf
- Nestlé, M. (2007). Dietética elemental. Investigación y ciencia. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=Nestle%2C+M.+%282007%29.+Dietética+elemental.+Investigación+y+ciencia%2C+374%2C+20-29>
- 206 Organización Mundial de la Salud. (2007). Obesidad en México: recomendaciones para una política de Estado. Recuperado de <http://www.oda-alc.org/documentos/1365120227.pdf>
- Palenzuela (2010), S. Hábitos y conductas relacionadas con la salud de los escolares de 6to de primaria de la provincia de Córdoba (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/3659/9788469363959.pdf?sequence=1>
- Paredes, R. (2007). Sobrepeso y Obesidad en el Niño y el Adolescente. Recuperado de http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/ago_01_ponencia.html
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-3-good-health-and-well-being.html>
- Quesada, F. (2012). Filosofía del cuerpo de Jean-Luc Nancy y Bioética

de la trasplantología. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(2) 020-029. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127025833003>

Rodríguez, B. (2013). Evaluación de una estrategia grupal y multidisciplinar de cambio de estilo de vida en obesidad. (Tesis doctoral). Universidad complutense se Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/23011/1/T34797.pdf>

Secretaria de Salud de México (2012). Programa de acción específico 2007-2012 Diabetes Mellitus. Recuperado de: http://www.cofemermir.gob.mx/mir/uploadtests/18034.66.59.1.DIABETES_MELLITUS.pdf

Serna, J. (2013) La obesidad como factor de riesgo. Recuperado de: <http://prezi.com/w7ilqsf0b4zv/la-obesidad/>

Villa, A. (2013). El peso de la obesidad en números. Recuperado de: http://www.facmed.unam.mx/deptos/salud/our-profs/peso_obesidad_nums-VillaA.pdf

Discurso docente como mediador para la construcción de ambientes propicios a la movilidad socioeconómica ascendente en aulas en paz

Dalia Reyes Valdés

dalia.reyes@docentecoahuila.gob.mx

Oralia Argüello Hernández

oralia8084@gmail.com

208

Resumen

La empatía y la escucha activa son dos de los componentes constitutivos del “Programa Multicompetente Aulas en Paz”, creado en la Universidad de los Andes en 2005, y diseñado para prevenir y enfrentar problemas de convivencia y agresión en las escuelas a fin de alcanzar la convivencia pacífica. En esta discusión se reconoce la consecución de ámbitos de paz como elemento indispensable para lograr la educación de calidad -Objetivo 4 de desarrollo sustentable en la Agenda 2030-, y se parte del discurso docente como punto axial en el logro de este programa, si se tiene claro que el elemento de éxito en los procesos de convivencia radica en la construcción de ambientes de aprendizaje, favorecedores tanto a los aprendizajes esperados como a la autoconstrucción proyectiva en el ámbito social y económico, una prospectiva que el docente podrá estimular y reencaminar a partir de la comunicación controlada, mediada por su discurso. La correlación entre la escuela, sus ambientes de aprendizaje -entendidos como el conjunto de elementos y actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje-, y los procesos de movilidad socioeconómica ascendente, han sido estudiados desde la perspectiva de la ética social y del compromiso que en ello lleva la escuela secundaria en tanto espacio constructivo de realidades tangibles y perspectivas para romper los predeterminismos histórico-familiares en los

que están inmersas las formaciones imaginarias de los adolescentes. Aquí se explica el discurso docente como el detonador constructivo de ambientes de aprendizaje en el contexto de una enseñanza favorecedora al desarrollo de competencias relativas a la convivencia pacífica y recreadora con el otro, así como la autocomprensión del individuo como elemento de una sociedad en donde, necesariamente, se coexiste, pero cuyos derroteros no son indefectiblemente marcados por el pasado, sino viables de ser prediseñados desde el presente.

Introducción

La idea de ciudadanía habita en la abstracción acotada desde el lenguaje de un individuo; si bien, se discute sobre cómo es un concepto adquirido, sobre todo en la escuela, y aprendido a base de reiteraciones enunciativas, la dimensión moral que implica el *ser ciudadano* solo existe en las particularidades léxicas de cada persona y las percepciones cambiantes de los fenómenos diversos que enfrenta. Ese constructo fenomenológico particulariza no solo los términos con los que se entiende su ejercicio ciudadano, sino las maneras como actuará en los contextos diversos a donde la vida cotidiana le lleve.

209

La vida cotidiana de un estudiante de secundaria está estrechamente relacionada con la concatenación de diatribas morales: si ha crecido en un ambiente familiar pacífico, decidirá hasta dónde es permitida la defensa verbal y física; si, en cambio, se desarrolló en ambientes violentos, comprender el significado de la buena convivencia que se promueve en la escuela le internará en un conflicto cognitivo que difícilmente resolverá por sí mismo.

Consideramos a los discursos contextuales previos al ingreso de la escuela secundaria un modo de proto-ciudadanía, abarcadora apenas de sus relaciones entre la familia cercana y un ambiente escolar permeado por las jerarquías impuestas. La adolescencia, por otro lado, abre la puerta a las decisiones propias, a la rebeldía y la construcción personal y operativa de los parámetros válidos para sí mismo, sobre los cuales procederá ante los dialogismos del entorno escolar, a menudo llevados a la práctica física montados en el desacuerdo. En consecuencia, la agresión como única vía

resolutiva muestra que la lucha por el poder, como mecanismo de defensa y seguridad en la escuela, no radica en el discurso, sino en la fuerza corporal y su resistencia.

Durante una valiosa experiencia en la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia, en donde se dio la oportunidad de conocer el proyecto Aulas en Paz, se entendió la relevancia de concebir la convivencia sin agresión como una transversalidad que deberá abordarse desde el discurso. De muchas maneras, quienes promovieron el proyecto lo dimensionaron así, pues las acciones para lograrlo se anidaron, principalmente, en la clase de enseñanza de la lengua.

210 Sí, por un lado, Aulas en Paz plantea promover construcciones programáticas para reforzar la experiencia de las relaciones humanas desde la realidad de los estudiantes, con la finalidad de desarrollar sistemas del ejercicio ciudadano armónico, la idea de contexto discursivo engloba tanto la formación social del individuo como los elementos fenoménicos que participaron en su idea de ser social. van Dijk (2012, p. 14) plantea que “es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua”, es decir, no hay ninguna objetividad que inflencie el discurso sobre las relaciones emergentes.

Este documento se propone mostrar la relevancia del discurso docente en la construcción del contexto necesario para alcanzar los propósitos de la valiosa iniciativa Aulas en paz. En estudios previos ya se abordó el profundo impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria (Reyes, 2018), y es tan preocupante el código restringido que predomina en los profesores, como alentadora la gran sensibilidad de los estudiantes a dejarse construir por el discurso de sus docentes. La discusión argumentada de la afirmación anterior se ampliará en este documento.

Conseguir los propósitos de Aulas en Paz implica la inclusión de todas las culturas y sus códigos reunidos dentro del salón de clase. Conlleva la equidad, porque se construirán foros de convivencia comunes para todos, más allá de su origen, abatiendo

así la predestinación por los usos y costumbres, y compromete la calidad, porque el cometido educacional radica en la posibilidad de obtener herramientas útiles para autoconstruirse como un ser social competente no solo en la productividad, sino en la autoaceptación y la aceptación del otro.

Esos tres parámetros: inclusión, equidad y calidad fundamentan el objetivo de desarrollo sostenible número 4 en la Agenda 2030 (ONU, 2015), rubro encaminado a ofrecer oportunidades de aprendizaje para la vida. Para este año 2020, la ONU actualizó su agenda y calculó alrededor de 1600 millones de niños y niñas fuera de la escuela, sin embargo, no se contabiliza -porque sería prácticamente imposible- la cantidad de estudiantes en educación básica que sí van a un plantel, pero ocupan su energía e inteligencia en sobrevivir, porque imperan ambientes escolares violentos desde diversos frentes.

En el ámbito de la calidad, asociada durante la pandemia COVID-19 con las posibilidades de interactuar a distancia, la inclusión y equidad será salvada desde el profesor como recurso didáctico, cuya herramienta incondicional es el discurso guiado, capaz de estimular la resiliencia, la adaptación y la prospectiva, porque se entiende que se va a la escuela para obtener herramientas que permitan a sus estudiantes la esperanza de un futuro mejor. Así, apegados al Objetivo 4 Educación de Calidad en la Agenda 2030, la construcción de Aulas en Paz, asentadas en el punto axial discursivo, cubrirán el rubro de la universalidad, en tanto sus requerimientos son: alumnos, docente y lenguaje.

211

La escuela como punto de encuentro: aulas en paz y convivencia de códigos discursivos

Dadas las características de la convivencia escolar, es común la presencia de conflictos que, de ser atendidos adecuadamente, pueden contribuir al desarrollo personal; en cambio, si esto no sucede así, pueden llegar a convertirse en problemas. De acuerdo con la percepción de los actores escolares, los conflictos que pueden presentarse en toda convivencia escolar son violencia entre docentes,

entre docente y alumno, entre alumnos, a los docentes, a la institución tanto en sus instalaciones como en su mobiliario y equipamiento.

En Colombia existe el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, entre sus objetivos se encuentran:

- Impulsar la elaboración de programas y actividades en los distintos niveles educativos, encaminados a reforzar aspectos tales como la participación ciudadana y la convivencia pacífica, prevenir, detectar, atender y dar seguimiento a casos de violencia y de acoso escolar, tendientes a aminorar estas situaciones, y a mejorar el clima escolar.
- Promover sistemas para prevenir, proteger, detectar oportunamente y denunciar comportamientos relacionados con acoso y violencia escolar que afecten la convivencia en los centros escolares, el ejercicio de la ciudadanía y la práctica de los derechos humanos de los estudiantes (Ruíz, 2016 p. 62).

212

Para atender los objetivos arriba mencionados, se construyó la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar conformada por cuatro componentes: 1) **promoción** encaminada al ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y a desarrollar competencias para su logro, este componente se consensa sobre las pautas de convivencia y la calidad del clima escolar; 2) la **prevención** mediante un proceso continuo de formación integral en los estudiantes, cuyo propósito es atenuar la influencia de contextos no favorecedores; 3) la **atención** procura crear estrategias para proveer asistencia profesional, integral y oportuna a estudiantes, padres, tutores y docentes frente a situaciones de violencia que dañen los derechos humanos, este componente, lo debe llevar a cabo el Comité de Convivencia Escolar bajo un procedimiento previamente definido, y 4) el **seguimiento** consiste en un informe periódico al Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ruíz, 2016, p. 66).

Para apoyar estos procedimientos y mejorar la convivencia escolar, en Colombia se han puesto en práctica varios programas,

uno de ellos, es Aulas en Paz, vigente desde 2005, mismo que ha ganado terreno al implementarse poco a poco en más centros educativos. Aulas en Paz surge como alternativa para atender los altos niveles de agresión y violencia en niños, niñas y jóvenes colombianos, y ha contribuido a la implementación de los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas” que marcan los niveles mínimos esperados por el Ministerio de Educación.

Los estándares se plantean en lo referente a convivencia y paz, participación democrática y diversidad, y engloban el conocimiento, las competencias cognitivas, las competencias emocionales, las competencias comunicativas y las competencias integradoras, estas últimas abarcan a todas las competencias anteriores. Dichos estándares constituyen una prueba nacional, la cual ha sido aplicada en 2003, 2005/2006 y 2012 a estudiantes de 5° y 9° grado de todos los centros escolares públicos y privados del país (Chaux y Velázquez, 2014), y en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, determinan el perfil del estudiante en cuanto a convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad/diversidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004).

213

El propósito esencial de Aulas en Paz es “prevenir la agresión y promover formas de convivencia por medio de estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas entre niños y niñas de colegios de Colombia” (Magendzo, 2014, p. 111). Este programa multicomponente trabaja a través de:

- Un currículo diseñado específicamente para desarrollar competencias ciudadanas en el salón de clases.
- Refuerza competencias ciudadanas en grupos heterogéneos conformados por dos niños que manifiestan en un principio conductas violentas y cuatro niños con actitudes pro-sociales (este trabajo se realiza en espacios más pequeños ya que es un grupo de pocos integrantes).
- Talleres con familias, además de ofrecer apoyo a las familias de niños que presentan conductas agresivas.

La consolidación de una ciudadanía capaz de reconocer realidades viables de ser reconfiguradas mediante la interacción de la escuela y la familia está relacionada con la afirmación de Freire (2005): somos seres de la *praxis*. En el ámbito de intervención teórico-práctica del autor brasileño, ese ejercicio debía manifestarse en una concepción educativa democrática y de oportunidades, mediada por la dialogicidad. El sentido liberador que habitó toda su obra parece encontrarse en el espíritu de casos como el de Herta Müller, premio Nobel de Literatura 2009, quien afirmó, durante la Feria Internacional del Libro, en Guadalajara, México, que mientras cuidaba el ganado aprendió a leer para tratar de entender el mundo. Las palabras provocan, dan sentido a los diferentes contextos, “porque ejercitar plenamente las habilidades de la lengua nos permite acceder a otras realidades y esto, en consecuencia, hace menos pesada la carga cultural y sus prejuicios” (Reyes, 2018, p. 29).

214

La característica distintiva de las Aulas en Paz radica en que estudiantes y docentes aceptan y valoran los rasgos particulares de sí mismos y del otro, colaboran en su desarrollo y autonomía, se comunican de manera respetuosa, advierten que son tomados en cuenta en cuanto a sus necesidades e intereses, no solo colaboran en la construcción de reglas, sino que son respetuosos de estas, ejercen un manejo constructivo de conflictos, manifiestan sus emociones, su comunicación es abierta y expresiva, y además ejercen la solidaridad en aras de alcanzar sus objetivos (Chaux, Lleras y Velázquez, 2004, p. 32).

Aulas en Paz procura tanto la prevención primaria como la prevención secundaria, es decir, cuenta con elementos que le permiten llegar a todos los alumnos y elementos que se enfocan en quienes lo necesitan; de esta manera, la mayoría de los estudiantes puede verse favorecidos en el desarrollo de las competencias para la ciudadanía. Los componentes de Aulas en Paz son: 1) Aula, 2) Familia y 3) Grupos heterogéneos:

1) Componente Aula

El aula, como la escuela, está hecha con sus actores. Entenderla como un espacio meramente físico no explicaría cómo subsistió

el ejercicio educativo a los desastres naturales que llevaron a los profesores a dar clases en sitios abiertos; a las amplias geografías de pobreza que instalan sus salones de clase bajo los árboles, o bien, cuando el sitio se disgrega en tantos habitáculos virtuales como estudiantes para enfrentar una pandemia.

Figura 1. Interacción jerárquica de los discursos entre la normatividad y las prácticas sociales.



(Bernstein, 1973, p. 73)

La práctica pedagógica es, dice Bernstein (1993), un transmisor cultural, por tanto, las formas de acercamiento y de disenso las aprende un estudiante del modelo que es su profesor, porque es inevitable que, además de los tiempos verbales, adquiera los modos de actuar de quien ocupa la mayor jerarquía en el aula. Las intervenciones simultáneas entre el ejercicio pedagógico y el posicionamiento jerárquico los representó el autor en la Figura 1.

Bernstein concatena en su propuesta esquemática las interrelaciones mediadas por las construcciones de jerarquía, las reglas específicas para cada contexto, la individualidad y la colectividad. Es valiosa la conciencia comunitaria preexistente manejada desde la autoconcepción de las reglas, pero, en este caso, no se desoye la perspectiva personal que responde a un constructo propio con convicciones impostadas por la familia y la comunidad en donde habita una persona.

El ejercicio discursivo para el logro de Aulas en Paz radicará en la aceptación de esa individualidad, no como un renglón en el plan de clase, sino en el rango de lo imperceptible que plantea el autor:

Las pedagogías invisibles tienen menos que ver con la producción de diferencias estratificadas explícitas entre los adquirientes porque aparentemente están menos preocupadas por el ajuste del texto del adquiriente a una norma externa común. Su centro de interés no está constituido por la *performance* graduable del adquiriente, sino por los procedimientos internos del mismo (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales) [...] Las diferencias puestas de manifiesto por una pedagogía invisible no se utilizan como base de comparación *entre* adquirientes, porque revelan el *carácter único* de los mismos [...] las (pedagogías) se centran en los procedimientos/competencias que todos los adquirientes aportan al contexto pedagógico (Bernstein, 1993, p. 80).

216

El componente de aula en la práctica de Aulas en Paz se conforma de cuarenta sesiones de 45 minutos cada una para cada grado escolar, de las cuales veinticuatro se ponen en marcha en una materia propia de Competencias Ciudadanas, en tanto dieciséis se implementan en la clase de Español. En la primera materia los estudiantes adquieren competencias para la convivencia pacífica, mismas que llevan a la práctica mediante labores didácticas tales como juego de roles, debates sobre trabajos o proyectos en el aula, asimismo, la mayoría de las sesiones se relizan en equipos de trabajo colaborativo; en la mayoría de las tareas se utilizan símbolos relacionados con las competencias con el propósito de visibilizarlas y tenerlas presentes, ejemplos de ello pueden ser *Tuga la tortuga* o *Respibomba*, la primera con el propósito de tratar de tranquilizarse y la segunda como técnica para el manejo de la ira. En cuanto a los contenidos de la clase de Español, Aulas en Paz promueve el desarrollo de competencias ciudadanas y competencias de lenguaje a través de actividades como cuentos o tiras cómicas, noticias, obras de teatro o lecturas infantiles (Chaux, 2012).

Es importante señalar que en el desarrollo de las estrategias, el docente no menciona abiertamente la competencia que se pretende desarrollar, es decir, nunca dice: "hay que ser empático" o "hay que ser solidario", sino que se llega a eso mediante debates apoyados en principios de discusión de dilemas morales, actividades que propician practicar otras competencias tales como la escucha activa o el pensamiento crítico (Chaux, 2012, p. 190).

A partir de los contenidos propuestos por Aulas en Paz, y como un ejercicio práctico, se implementaron dos sesiones de trabajo con un grupo de secundaria en Saltillo, Coahuila (México). Las secuencias didácticas elegidas para dichas intervenciones fueron: *Resolución pacífica de conflictos e Identificación distintiva entre conflicto y acoso escolar*.

En la secuencia didáctica *Resolución pacífica de conflictos*, a partir de trabajo individual y en equipo, el propósito fue que el estudiante comprendiera que la agresividad es solo una alternativa para manejar un conflicto, que existen otras posibilidades. Una de las actividades consiste en analizar las causas más comunes de los conflictos en diferentes situaciones (entre él y sus amigos, entre sus amigos, en las parejas, en las familias); otra actividad es sobre estilos de manejo de conflictos (ceder, evadir, imponerse y colaborar o hacer acuerdos) a partir del planteamiento de una situación de conflicto, y que los estudiantes identifiquen las consecuencias de utilizar cada uno de los estilos de manejo de conflictos, tanto para las personas como para la relación, así como lo inconveniente que resulta recurrir a la agresión, ceder o evadir.

217

La secuencia didáctica para diferencias entre un conflicto y acoso escolar tiene como propósito que los estudiantes, además de identificar la diferencia entre estos dos conceptos, analicen su dinámica y reconozcan que los conflictos son naturales, mientras que el acoso escolar es una forma de maltrato que se debe prevenir. Se considera que la puesta en práctica de estas secuencias didácticas fue de provecho para los estudiantes, porque a través del desarrollo de las actividades y la participación entusiasta de los estudiantes, se lograron los propósitos de la sesión, sin embargo, sería de mayor provecho si este tipo de contenidos se trabaja de forma sistemática y no de manera eventual, como fue el caso.

De acuerdo con los resultados de Reyes (2018) al abordar el impacto del discurso docente en la práctica social del lenguaje en alumnos de secundaria, se entiende que, deficiente o no, la exposición oral deja huella en quien la escucha; sea lo anterior justificación de errores léxicos o herramienta de interacción social. Dentro de las conclusiones de su estudio, reflexiona sobre los procesos constructivos del lenguaje en sociedad:

El pensamiento es un proceso y no un producto, el proceso es una secuencia de micro actos manifestados en macro actos detectables por los sentidos; el hombre es capaz de detectar los macro actos porque piensa a través de un proceso de micro actos (Reyes, 2018, p. 11).

Hablar de la oralidad en el ambiente de aula va más allá de la reiteración planificada en los formatos prescritos para dar la clase, es ceder una carga semántica individual: “el profesor debiera permitir al estudiante un catálogo multiopcional para la ejecución de sus derechos lingüísticos para acceder, por medio del lenguaje, a diversos grupos sociales que lo lleven al enriquecimiento comunitario” (Reyes, 2018, p. 14).

2) Componente de familia

La familia es el primer contexto léxico; la escuela, el segundo; la primera valida sus términos por el uso y la segunda, por la regla. La tendencia de uso cotidiano se apegará hacia la facticidad y no a la legalidad, ya que esta será respetada solamente en un contexto de exigencia medible, como es la evaluación escolar. Aquí se plantea que el discurso docente puede provocar la socialización para desasir los arraigos culturales respecto de la convivencia y deconstruir para la potencialidad de relaciones, o bien, para la distinción de contextos.

A fin de cuentas, el ser humano, constructo lingüístico, es una imagen viable de ser intercambiada conscientemente según los logros que con ella se puedan alcanzar. Bernstein plantea una acción vertical de cambio no en el individuo, sino en los grupos, como producto de la acción social para que cambie su práctica social, todo esto bajo la intervención controlada del transmisor:

Desde este punto de vista, la competencia-adquisición se produce, hablando desde un punto de vista analítico, en el nivel de lo social, *no* de lo cultural, porque la adquisición no depende de ninguna disposición cultural, sino de la interacción social. En tal caso, las diferencias entre los individuos son producto de la cultura (Bernstein, 1993, p.81).

En este componente se trabaja tanto la prevención primaria como la prevención secundaria; consta de cuatro talleres a realizarse a lo largo del ciclo escolar. Va destinado a padres, madres

o cuidadores, porque se pretende desarrollar en ellos las mismas competencias que están desarrollando sus hijos lo cual puede servir para reforzar dichas competencias desde casa (Chaux, 2012).

El aporte discursivo contextual de cada uno de esos participantes, aquí lo consideramos como el constructo de una protociudadanía. Las Aulas en Paz se apegan a la caracterización de un contexto abstracto, concretizado en los discursos con todas sus acciones implícitas: controlar, ser una interfaz o una base teórica, definir, influir, evidenciar, reformular (van Dijk, 2012)

3) Grupos heterogéneos

Los contextos, a decir de van Dijk (2012), son constructos mentales en construcción permanente, por lo que los propósitos de ajustar las acciones violentas dentro de la escuela hacia una convivencia pacífica entre los mismos actores antes enfrentados, tiene sentido si se considera que la idea de relación social no es inamovible en un individuo. La relación de esa construcción eidética manifiesta en las situaciones escolares y el discurso la define el mismo autor:

El punto fundamental aquí es enfatizar que dichas situaciones sociales son capaces de influir en el discurso solo mediante las interpretaciones (inter) subjetivas que hacen los participantes. Una perspectiva así constituye un caso especial que considera que las situaciones sociales son constructos sociales, y que solo como tales pueden influir en toda la conducta humana (van Dijk, 2012, p. 39).

La interacción que Aulas en Paz conforma grupos de reflexión entre alumnos con diversas perspectivas de la convivencia, esto es un detonador de esas reconstrucciones mentales sobre lo que implica relacionarse y ejercer el poder. El ejercicio consta de dieciséis sesiones para cada grado escolar, el trabajo para este componente se lleva a cabo fuera del horario escolar con una frecuencia de una sesión, semanal o hasta varias sesiones a la semana. Estos grupos se conforman por dos alumnos con problemas de agresión y cuatro alumnos con conductas prosociales sobresalientes; esta conformación busca que los alumnos prosociales ejerzan su liderazgo en las dinámicas grupales de tal forma que los

comportamientos agresivos se vean disminuidos ante la influencia de los comportamientos prosociales (Chaux, 2012).

En cuanto a la formación de docentes, Aulas en Paz requiere de una instrucción intensa partiendo de tres propósitos fundamentales:

- Coadyuvar en la promoción de las competencias ciudadanas de los profesores
- Fomentar estilos docentes democraticos
- Impulsar la enseñanza de estrategias pedagógicas (Chaux, 2012, p. 195).

Es de suma importancia resaltar que el programa tuvo ya una fase de evaluación a cargo de Enrique Chaux y su equipo de investigación. Esta evaluación permitió detectar que las conductas agresivas fueron a la baja mientras que las prosociales se incrementaron; se observó que el clima al interior del salón de clases mejoró sustancialmente: los estudiantes fueron capaces de seguir indicaciones y cumplir sus quehaceres académicos con cierto orden (Ramos, Nieto y Chaux, 2007). En relación con talleres a las familias, se pudo observar que al menos en algunas de ellas se generaron cambios que facilitaron el logro de los objetivos del programa (Ramos, Nieto, Chaux, 2007).

220

La construcción de contextos discursivos como ambientes de aprendizaje en las fases de aulas en paz

Los procesos de aprendizaje derivan de la actividad cognitiva que el individuo adquiere desde su entorno con la ayuda y guía de un facilitador, posteriormente, esos procesos de aprendizaje vinculan con el ámbito educativo en consonancia con las necesidades de la sociedad actual. La actividad docente debe enfocarse en una planeación que conduzca a la generación de ambientes de aprendizaje propicios para que los estudiantes puedan participar en su propio proceso formativo (Espinoza, 2017, p. 4).

Un ambiente de aprendizaje, más allá de las características físicas, de estructura y de recursos, si bien indispensables, debe contar con la labor primordial del profesor para suscitar un clima social que

favorezca interacciones sanas y asertivas entre directivos-alumnos, profesor-alumnos y alumno-alumno, ya que de esta destreza social dependen en buena medida el “aprendizaje autónomo y colaborativo para favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes” (Espinoza, 2017, p. 5).

Un ambiente de aprendizaje es, por lo tanto, el entorno natural dentro del cual se generan interacciones interpersonales que constituyen uno de los elementos del acto educativo (Espinoza, 2017), o como lo afirma Herrera (2006) al referirse a ambiente de aprendizaje como un entorno físico y psicológico de interactividad regulada entre personas con fines educativos. Es necesario tener un ambiente educativo orientado a la promoción del aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes para lo cual los docentes deben enfocarse en crear condiciones para favorecer en los alumnos la construcción de saberes con sus propios significados a partir de sus creencias, conocimientos y elementos de su cultura que llevan consigo al aula, y alcanzar aprendizajes significativos (Espinoza, 2017).

El ambiente de aprendizaje, un contexto construido, se entiende como la posibilidad de un entorno ecológico para el más eficiente alcance de los propósitos, de ahí que el tipo de comunicación que se lleve en él -más allá de la escenografía- será determinante. Se trata, dice van Dijk, de que podamos asegurar la producción de los discursos apropiados para cada situación:

Los contextos son tanto personales como sociales, como también es el caso de los discursos que estos controlan. Veremos que las cogniciones sociales, en general, y específicamente los recursos lingüísticos y comunicativos también pueden definirse como parte de la base del contexto de los participantes: si estos recursos son fragmentarios, los contextos también pueden resultar deficientes (Van Dijk, 2012, p. 41)

Los elementos que constituyen el ambiente de aprendizaje son los relacionados con el espacio físico, mismo que debe cumplir con ciertas características como amplitud, iluminación, ventilación, y decoración o ambientación por mencionar algunos; se debe priorizar el diálogo respetuoso entre docente-alumno y

entre alumno-alumno; se debe atender la diversidad en cuanto a inteligencia y estilos de aprendizaje; los objetivos educativos deben ser claros y estimulantes para fomentar los aprendizajes (Castro y Morales, 2015). Al ambiente de aprendizaje también se le conoce como ambiente educativo que, aparte de cumplir con los requerimientos materiales básicos para implementar el currículo y las interacciones entre maestros y alumnos, se complementa con acciones que conforman los procesos educativos: actividades, vivencias, posturas, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para alcanzar los objetivos educativos y culturales (Duarte, 2003).

222

En los ambientes de aprendizaje el profesor tiene la posibilidad de favorecer interacciones sanas y asertivas entre docente-alumnos y entre alumno-alumno. A partir de sus actitudes y sus acciones puede contribuir a la sana convivencia y a la construcción de paz generando un ambiente de respeto y confianza, donde cada estudiante sea capaz de expresar sus ideas y opiniones. Al mismo tiempo, será capaz de escuchar las ideas y opiniones de sus compañeros, es decir, escuchar y ser escuchados mediante un diálogo que, a corto y mediano plazo contribuya al logro de los objetivos educativos y fortalezca las competencias para convivir en sociedad.

El rol del profesor es relevante en lo que corresponde a la transformación del salón de clases, porque tiene la responsabilidad de tomar decisiones; su discurso “ha de ser democrático y coherente con su actuación, además de ser crítico y reflexivo en cuanto a su práctica docente y a su postura como representante de la cultura y de la norma” (Duarte, 2003, p. 8). La labor docente consiste en posibilitar la formación de sensibilidades que tienen lugar y se fomentan en entornos de interacción humana mediados por relaciones culturales particulares, considerando además la parte lúdica y placentera y sin dejar de lado el empeño y rigor propio de los procesos educativos (Duarte, 2003).

Castro y Morales (2015) sostienen que el profesor es el principal constructor del ambiente educativo, pues su capacidad de empatía

y afecto contribuye a que los estudiantes se sepan valorados y a partir de ello se encuentren en mejores condiciones de construir sus aprendizajes, es necesario resaltar que el diálogo entre estudiante y profesor es fundamental.

La empatía alcanzada mediante el discurso tiene mucho que ver con la seducción, en términos académicos; identificar los puntos de encuentro con los estudiantes está cimentado en una comunicación íntima y confiada entre profesor y alumno. El caso de Cecile Ladjali (Steiner y Ladjali, 2016) y su grupo de bachillerato escribiendo sonetos -un libro que luego prologó George Steiner- es una prueba de cuánto un alumno está dispuesto a arriesgarse en sus prospectivas si se sabe sostenido por su profesor, aunque este también se ve acibillado por la tiranía de la rutina escolar que tiene cogida a la educación:

Tras la representación de Tohu-bohu noté como los comentarios de mis amigos normalistas subían de tono: llegaron a hablarme de *clases sociales, dominantes, trabajadoras, incluso peligrosas*, cuando no de la *violencia simbólica* ejercida sobre los alumnos [...] Llegaron a sugerirme incluso que por qué no reivindicaba la cultura de mis alumnos, la famosa *cultura de barrio* [...] La descabellada idea de esa contracultura ha germinado en mentes de alumnos otrora brillantísimos, ávidos de encallamiento, a quienes solo puedo decir que, sin duda, Flaubert o Rimbaud les hubiera resultado sorprendente que alguien les tachase de burgueses (Steiner Y Ladjali, 2016, p. 36-37).

223

La problemática de nuestro tiempo es la violencia y conflicto social que ha permeado incluso los centros educativos, esta situación ha llevado a la realización de diferentes propuestas para atender este fenómeno, para ello hablamos de la convivencia escolar. Según Ortega, Del Rey y Córdoba (2017, p. 300) “en el aula emergen de continuo sentimientos, valores, emociones y relaciones personales que impactan a estudiantes, profesores y padres de familia”. De lo anterior se entiende que las dinámicas al interior de las aulas están conformadas por los procesos de enseñanza-aprendizaje y por la educación para la vida; los centros escolares son entornos de convivencia y hay que trabajar para que las relaciones interpersonales que ahí tienen lugar sean oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Educación para convivir es ahora parte del currículo formal del sistema educativo, y las competencias básicas son su parte medular, porque se espera que el estudiante sea capaz de hacer uso de sus recursos personales tales como conocimientos, actitudes y afectos para solucionar de forma oportuna problemas particulares en contextos específicos; la competencia básica para la convivencia es la competencia social y ciudadana, misma que consiste en “comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural [...]” (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2017 p. 300).

La capacidad para resolver problemas utilizando el lenguaje es uno de los rubros comunes de los perfiles de egreso para la educación secundaria y la Escuela Normal. La resolución de conflictos es el primer signo de ciudadanía adquirida en la interacción, en consecuencia, sus contextos son determinantes para habilitarse en ese ejercicio socio-discursivo, de ahí que nos interese un análisis crítico del mismo, desde las condiciones específicas de producción. Para los propósitos de Aulas en Paz, la postura de van Dijk sobre la implicación del abuso de poder es pertinente en esta reflexión:

El Análisis Crítico del Discurso se interesa principalmente en las condiciones sociales del discurso y específicamente en cuestiones de poder y abuso de poder, pero tampoco ha desarrollado teorías más explícitas del contexto como base para su propio trabajo crítico [...] el poder no se despliega solo en algunos aspectos del “discurso poderoso”, necesitamos conocer el contexto en su totalidad y complejidad para saber cómo se relaciona el poder con el discurso y, más en general, de qué manera éste reproduce la estructura social (van Dijk, 2012, p. 10)

Chaux (2012), afirma que las competencias se aprenden en la práctica, de ahí la importancia de generar ambientes donde se puedan practicar. El discurso que se estudia en la escuela es el que existe afuera -donde afuera implica todos los mundos léxicos posibles, no la acotación a la práctica vigente del alumno- porque se enseña el uso de lengua para llevarlo a casa, no como un laboratorio artificial de comunicaciones postizas fundamentadas en las formas gramaticales. Para ello es de suma importancia que

las competencias que se pretende implantar sean congruentes con el clima tanto del aula como de la institución.

Un clima de aula comprende el ambiente para trabajar y las formas de relación entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Chaux (2012) sugiere que hay dos aspectos a destacar en el clima de aula: el cuidado en las relaciones, y la estructura de la clase, basado en las propuestas de Jiménez. El cuidado en las relaciones comprende la mutua preocupación por el bienestar del otro, las relaciones cálidas y afectuosas, la comunicación sincera y franca, la unión grupal, la conducción constructiva de situaciones de conflicto, considerar al otro con seriedad y apoyar a quien lo requiera. La estructura de la clase consiste en la implantación y aplicación firme de normativas, a mantener el orden en el aula, y al seguimiento de instrucciones; estos dos aspectos son primordiales para el desarrollo de las competencias ciudadanas (Chaux, 2012).

Para el logro de una estructura de clase que favorezca el desarrollo de las competencias ciudadanas, el estilo docente para el manejo de su clase puede contribuir de manera importante (Hughes, 2002). Asimismo, se diferencian cuatro estilos para el manejo de clase: 1) Autoritario, 2) Permisivo, 3) Negligente y, 4) Democrático-assertivo.

225

Estilo autoritario

Un profesor que ejerce un estilo autoritario favorece dentro de su clase el orden, el seguimiento de indicaciones y además propicia que los estudiantes trabajen con seriedad; sin embargo, este estilo de trabajo docente no presta tanta atención al buen trato y afecto en las relaciones; es él (el docente) quien por lo general aplica las normas sin considerar la opinión de los estudiantes. Un entorno de clase con estas condiciones no es propicio para el desarrollo de las competencias ciudadanas, no se genera empatía entre los estudiantes porque es poco valorada por el docente; en cuanto al respeto a las normas es probable que éstas se respeten sólo en presencia del docente con el riesgo de que no sean interiorizadas como algo valioso para la convivencia (Chaux, 2012).

Los estilos de enseñanza han sido analizados desde la expresión discursiva durante la clase. Aunque menudean las investigaciones sobre discurso docente, aquí mencionamos la publicación en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (González, Preiss y San Martín, 2008) en donde aparecen los resultados del estudio "Evaluando el discurso docente: desarrollo de un modelo Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de educación básica en el área de lenguaje":

Resulta difícil para los profesores aquí estudiados realizar preguntas o seguimientos que hagan uso de la metacognición, un hecho lamentable tomando en cuenta la incidencia que tiene en los aprendizajes y desarrollo de habilidades de los estudiantes el contar con profesores que practican un discurso metacognitivo (González, Preiss y San Martín, 2008, p.9).

Cuantifican, además, la expresión docente monosilábica, constantes repeticiones o muletillas y la exposición no secuenciada que imposibilita cerrar circuitos comunicativos en la interacción docente-alumnos. Respecto de los resultados en el estudio de Reyes (2018), al inicio de protocolo de investigación los alumnos de secundaria hicieron las siguientes afirmaciones sobre la interacción comunicativa con su profesor:

- La mayoría no suele usar, en su contexto amistoso y familiar, conceptos vertidos por su profesor.
- La mayoría no encuentra relación temática entre los asuntos abordados en clase y con su vida diaria
- Los conceptos que aprende provienen, en su mayoría, del libro de texto.
- La mayoría no se siente atraída por la forma como habla su profesor.
- La mayoría encuentra funcionalidad en hablar como lo hace su profesor sólo para solicitar un empleo.
- La mayoría prefiere trabajar en el cuaderno que escuchar a su profesor.
- A la mayoría le deja más impronta el trabajo realizado en el

libro que el derivado de conversar con el docente (Reyes, 2018, pp. 107).

La relación entre las respuestas obtenidas en la encuesta y el análisis discursivo de los estudiantes normalistas participantes se concatenaba al encontrar que los futuros profesores de español tenían dificultades para adaptar sus contenidos a los intereses de los estudiantes, para adecuar sus planes de clase y, sobre todo, integrar la conversación como una estrategia didáctica y de socialización, indispensable para la convivencia en clase. De esta manera se encuentra que hay una constante en el código restringido de profesores quienes enfrentarán dificultades para la construcción de ambientes comunicativos empáticos entre ellos y sus alumnos y entre los estudiantes.

Estilo permisivo

Lo que distingue a este estilo docente es el afecto mostrado a los estudiantes y en consecuencia el afecto de estos hacia el docente, sin embargo, las reglas y los límites no se definen con claridad lo que dificulta su cumplimiento. Además, en este estilo, el avance en cuanto a contenidos académicos se hace particularmente difícil; tales condiciones no son favorables para el desarrollo de las competencias ciudadanas. La permisividad puede llegar al grado de generar actos violentos que, con tal actitud del docente se corre el riesgo de autorizarlos de forma indirecta, así lo señala Bear (1998). Otro riesgo que se corre en este estilo docente es que los estudiantes no logren asimilar el valor y trascendencia de las normas para la vida en sociedad, no se generan oportunidades donde se pueda observar su uso y aplicación (Chaux, 2012).

227

Estilo negligente

Bajo este estilo docente tanto las demostraciones afectuosas como la precisión de normativas y límites claros no existen. La conexión entre estudiantes y docente es prácticamente nula, es común que el docente se ocupe de otros asuntos como revisar trabajos durante la clase o se ausente del aula sin prestarles mayor

atención; bajo estas circunstancias de aula, los objetivos académicos están lejos de cumplirse además tampoco se favorece el desarrollo de competencias para la ciudadanía (Chaux, 2012).

Durante el proceso de investigación para encontrar el nivel de impacto del discurso docente de practicantes normalistas en sus alumnos de secundaria (Reyes, 2018), quedó registrado en los diarios de campo un episodio que dio pie a la construcción conceptual en la que se trabaja actualmente: los momentos discursivos. Se trata de lapsos comunicativos por parte del profesor que, al ser analizados, contienen elementos perlocutivos en la autoconstrucción de los alumnos; por tanto, si están dirigidos, pueden lograr direccionar la autoestima y la prospectiva de movilidad social en ellos.

Los momentos discursivos suceden todo el tiempo y a menudo el profesor no es mesurado ni consciente de sus efectos. En el episodio referido, el profesor titular de español se negó a que los alumnos de tercer grado de secundaria practicaran el llenado de formularios con una solicitud de beca para estudiar en el extranjero; exigió a la estudiante normalista que hiciera su práctica son una solicitud de trabajo en tanto hacía la siguiente afirmación frente a sus estudiantes: “Ninguno de estos muchachos va a salir de aquí”.

228

Estilo democrático-assertivo

El docente que ejerce este estilo considera importantes tanto las relaciones interpersonales como la organización de la clase, por tanto, favorecen relaciones de afecto y respeto hacia los estudiantes y establecen con claridad la normativa de clase, propiciando con ello buena comunicación interpersonal y buen desarrollo de la clase. Tales condiciones del ambiente de aula propician el logro académico y el avance en la auto-regulación por parte de los estudiantes, de esta forma, los estudiantes necesitan cada vez menos la autoridad externa para controlar la disciplina.

Bajo estas condiciones, el desarrollo de competencias para la ciudadanía es altamente favorecido. Este ambiente de aula permite entre otras cosas que los estudiantes tengan oportunidades de

practicar la escucha activa, así como generar empatía hacia sus compañeros de clase, y algo muy importante, ante la posibilidad de aparición de problemas de agresión o indisciplina, dichas situaciones pueden ser consideradas como momentos para aprender a relacionarse pacíficamente (Chuax, 2012).

La empatía es una condición para construir ese ambiente que requiere el buen desarrollo de Aulas en Paz, porque el profesor sigue siendo un modelo discursivo para el alumno. Se tiene evidencia de que los alumnos de secundaria justifican algunas expresiones idiomáticas argumentando su uso por parte del docente o bien, la consideración de expresión inapropiada cuando uno de sus maestros utiliza palabras altisonantes, o la frase “si el profesor habla como yo no me está enseñando nada” (Reyes, 2018).

La conceptualización de la práctica social del lenguaje en México, en el ámbito pedagógico, y para la asignatura de Español, quedó establecida en los documentos de la Reforma 2006 (SEP, 2006) para la educación secundaria y se reafirmó en la Reforma 2016 (SEP, 2011) para el mismo nivel.

229

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos [...]. Es dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos (SEP, 2006, p.11).

Alcanzar ese cometido ha implicado desarrollar los códigos lingüísticos del docente, el control de su discurso para lograr la empatía mediante la conversación situacional en el aula y, sobre todo, para los propósitos de esta reflexión enlazada con las Aulas en Paz, el carácter performativo del discurso docente: una comunicación que logre la identificación de los mensajes como elementos significativa para la vida cotidiana de los alumnos.

La actividad del docente dentro del salón de clases genera, indiscutiblemente, un impacto en el tipo de relaciones

interpersonales entre los alumnos, aunado a otras condiciones cambiantes en la “dinámica relacional” que se da entre los integrantes del grupo. En cuanto a las relaciones interpersonales en el aula, es necesario considerar tres factores: 1) motivacionales y afectivos, 2) lo relacionado a los sentimientos hacia sí mismo entre ellos el concepto de sí mismo y la motivación hacia las tareas, mismos que se encuentran asociados con las propias vivencias como logros y desaciertos escolares, 3) lo relacionado con el sentir y la actitud de unos estudiantes hacia otros, dichos sentimientos y actitudes es común que se sitúen en escalas bipolares: aceptación / rechazo, cariño / antipatía, agresor / víctima, igualdad / sumisión, colaboración / imposición [...]” (Cerezo, 2016, p. 39).

230

El salón de clases conforma un espacio de comunicación del que se suscita un clima social que se guía por un conjunto de normas, y del respeto a las mismas depende la buena comunicación entre docente y alumnos, además del logro de los objetivos educativos propuestos. Para que los alumnos en conjunto con el profesor puedan trabajar en armonía es necesario que ambos (docente y alumnos) encuentren formas de convivencia (Cerezo, 2016).

Impulsar ambientes de aula coherentes con el fomento de competencias para la ciudadanía requiere de tácticas precisas para la conducción de la clase, en este sentido. Chaux (2010) habla de bastos estudios donde se ha entrevistado a los profesores, estos manifiestan que tener conocimiento sobre cómo establecer un entorno constructivo en sus aulas es muy importante para su desempeño y es algo a lo que pocos tuvieron acceso en su formación docente; esto representa una gran oportunidad de mejora en la calidad de la educación (Chaux, 2012).

Por su parte, Mendoza (2012), además de destacar la relevancia del papel del profesor, propone una serie de estrategias encaminadas al desarrollo de competencias para la vida que orienten a los estudiantes para tomar decisiones, escoger y hacerse responsable de sus actos, lograr la convivencia sin violencia, asimilar conductas prosociales encaminadas a la mejora de la convivencia en la escuela.

Comentarios finales

El programa Aulas en Paz, creado en Colombia, es relevante para la educación de calidad en todo el mundo. Permite que los niños adquieran habilidades que les van a permitir relacionarse de manera sana con sus compañeros y en un entorno donde se privilegie el diálogo; que el niño tenga esa competencia de relación asertiva es un previo necesario para alcanzar objetivos de aprendizaje, porque se construye un entorno favorecedor para su desarrollo académico-social.

La adaptación de la propuesta en México parece viable desde las recientes organizaciones programáticas de la Nueva Escuela Mexicana, en donde se insiste en la educación socioemocional como una condición *sine qua non* para lograr la excelencia educativa. Parece posible compaginar los planes y programas, un intento que ya se dio en nuestro país durante 2008-2010, con financiamiento privado y logros importantes en 80 escuelas al norte de México; sin embargo, el aspecto económico llegó a suspender el avance. Si bien, no fue un derrotero deseable, sí nos enseñó una lección: proyectar plazos breves e implementación de fases individuales.

231

Es claro que se trata de un trabajo minucioso para lograr la vinculación. Quizá el desarrollo de las actividades grupales sería un buen principio, en tanto se cubra la capacitación del docente para la resolución pacífica de conflictos y el enfrentamiento de situaciones violentas potenciales, atendiendo a los involucrados sin polarizar sus juicios. La intervención discursiva de los profesores deberá permitir la expresión de las emociones para pasar a la reflexión del comportamiento, luego a una autocrítica constructiva basada en las consecuencias del proceder de los alumnos. Quedaría pendiente el trabajo con grupos heterogéneos por las implicaciones del proceso de detección y sus costos económicos y temporales.

La aplicación por fases de un proyecto completo, exitoso en algún país, es una práctica común, porque no todas las naciones y sus políticas educativas permiten implementar una propuesta si se percibe ajena. En el caso de Aulas en Paz, cada una de las etapas del programa se puede considerar como una estrategia

viable de aplicarse de forma individual. De cualquier manera, en todas las etapas, sean consideradas como separadas o en conjunto, la habilitación del docente en el control y reflexión de su discurso es indispensable para lograr los propósitos estratégicos de cada una de esas fases, porque se trata de un proceso dialógico, en donde la competencia comunicativa para la auto-comprensión y la comprensión del otro determina las posibilidades de éxito.

El Objetivo 4 sobre Educación de Calidad en la agenda 2030 concluye sobre los millones de niños que no están en la escuela, sea por causas sociales o económicas y, hoy en día, por efectos de la pandemia. Al final de cuentas, las relaciones humanas continuarán, por ello se intensifica la necesidad de un medio comunicativo que permita la construcción de diálogos desde distintas plataformas. Se espera que la pandemia pase, pero aún queda una gran cantidad de retos que debemos enfrentar como comunidad; si no es posible controlar los que dispara la naturaleza, trabajemos entonces en lo aquellos que nos preparen para enfrentarlos en unidad.

232

Referencias bibliográficas

- Yegny (2009). Ambientes de aprendizaje, definición y componentes. Disponible en: <https://yegny.wordpress.com/#:~:text=Podemos%20decir%20que%20un%20ambiente,un%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%2Daprendizaje.&text=El%20ambiente%20de%20aprendizaje%20tiene,utilizados%20para%20evaluar%20los%20resultados>. Consultado 07-2020.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: prevención, correction, and longterm social development. *School Phsicology Review*, Vol. 27, pp. 14-32
- Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico, Clases, códigos y control, España: Ediciones Morata.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Taurus/Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J., Velázquez, A. (2004). Competencias ciudadanas:

de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Colombia. Ediciones Uniandes.

Chaux, E. y Velázquez, A. (2014) Educación para la paz en Colombia. La promesa de las competencias ciudadanas. En V. M. Bouvier (ed) *Colombia, la construcción de la paz en tiempos de guerra* (pp. 211-224). Colombia: Editorial Universidad del Rosario.

Castro, M. Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19 (3). Universidad Nacional Costa Rica. Consultado 08-2020. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194140994008/html/index.html>

Cerezo, F. (2016). *La violencia en las relaciones entre escolares*. Bogotá. Alfaomega Colombiana S. A. Horsori editorial, S. L.

Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado 08-2020. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF>

233

Espinoza, L. Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 7 (14), 110-132. Consultado 08-2020. Disponible en: DOI: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n14/2007-7467-ride-7-14-00110.pdf>

González, J., Preiss, D. y San Martín, E. (2008). Evaluando el Discurso Docente. Desarrollo de un Modelo de Rasch a partir de Evidencia Audiovisual de Profesores Chilenos de Primer Ciclo de Educación Básica en el Área de Lenguaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN-e 1989-0397, Vol. 1, N°. 2, pp. 137-147

Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* 3851-19. Recuperado de <http://www.rieoei.org>

[org/deloslectores/1326Herrera.pdf](#)

- Huerta, J. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile, en *Movilidad social en México. Constantes de la desigualdad*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of school psychology*, Vol. 40, pp. 485-492.
- Magendzo, A., González, P., Ropert, T. y Estévez, C. (2014). *Prevenir, atender y tratar el bullying. Siete casos prácticos alrededor del mundo*. México, D. F. Nueva Editorial Iztacchiatl, S. A. de C. V.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ramos, C., Nieto, A., Chau, (2007). *Aulas en Paz. Resultados preliminares de un Programa Multi-componente*. Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIED IJED. Vol. 1 No. 1. 2007. Documento disponible en: www.ried-ijed.org
- Reyes, D. y Flores, M. (2018) Ruíz, J. (2016). *Marco legal y jurisprudencia del acoso escolar en Colombia .10 años de jurisprudencia constitucional*. Revista: Temas Socio Jurídicos, Vol. 36. No. 71. Julio-diciembre de 2016, pp. 49-82. Consultado, septiembre 2018.
- Serrano, J. y Torche, F. (2019). *Movilidad social en México. Población, desarrollo y crecimiento*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2016). *Elogio de la transmisión*. España: Siruela.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto*. España. Gedisa Editorial.

Los archivos y la información archivística en el centro de los ODS

Ruth Helena Vallejo Sierra

rhvallejos@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia

Resumen

El papel que cumplen los archivos, la información archivística y los datos en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es fundamental, no solo porque permite documentar cada uno de los 17 objetivos, sino porque ayuda a los países en términos de transparencia, buen gobierno, rendición de cuentas, respaldo a la toma de decisiones gubernamentales y especialmente en acceso a la información, permitiendo además llevar el registro de los alcances, logros y dificultades en su implementación. Por ello este documento pretende analizar como la función archivística contribuye al logro de los ODS y con ello una línea de discusión acerca de la implementación de esta función no solo desde una perspectiva estratégica, sino también con una mirada de desarrollo social y sustentabilidad.

235

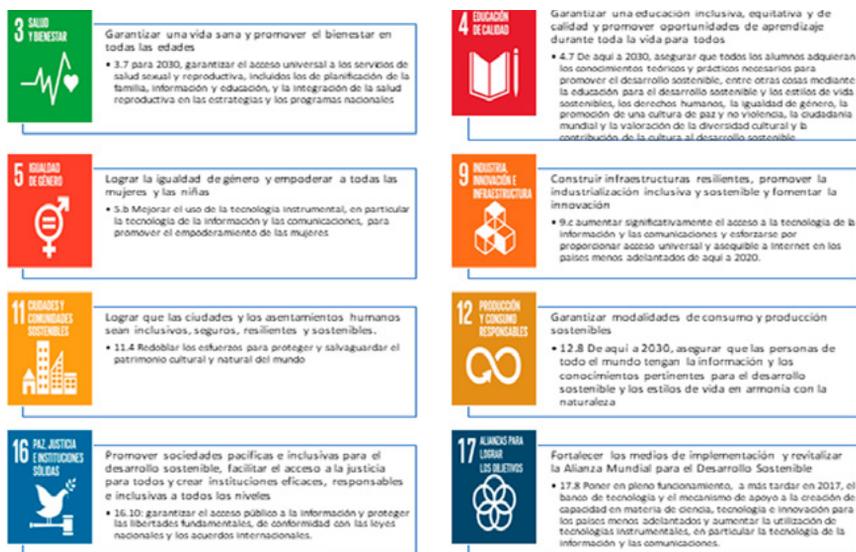
Palabras clave: Archivos, información archivística, ODS.

1. La información en los objetivos de desarrollo sostenible

En el año 2015 las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo, estos objetivos abarcan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente (Asamblea General de las Naciones Unidas, [ONU],2015), aunque todos los indicadores requiere información para revisar el logro de sus

indicadores, esto se hace más visible en los ODS de salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, industria, innovación e infraestructura, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumos responsables, paz, justicia e instituciones sólidas y alianza para lograr los objetivos como se detalla en la figura 1:

Figura 1 La información en los ODS



236

Fuente: elaboración propia a partir de la ONU (2015).

En la figura 1 se resaltan los ODS que hacen especial énfasis en la información como uno de sus indicadores, y serán los que se desarrollen en el documento.

2. Los ODS los archivos y la Información Archivística

La información tiene un valor significativo para las organizaciones, tal como lo afirma Citroen, (2011, p.494) “una organización usa información estratégicamente para percibir los cambios de su ambiente, crear nuevo conocimiento para innovar y tomar decisiones acerca de sus cursos de acción”; hoy en día las empresas poseen gran cantidad y calidad de información, con la cual disminuyen la incertidumbre

en su toma de decisiones, por ello se pueden diferenciar por lo que saben y por cómo utilizan el conocimiento (Espín, Chao, 2015, p 163). Es en ese contexto que se plantea que la información archivística producida por las entidades gubernamentales requiere procesos de tratamiento basados en la calidad, oportuna, suficiente y pertinente para el desarrollo de cada uno de los ODS, es decir que los archivos promueven y apoyan todos los ODS.

Ahora bien, como lo explica Vitorian (2021), teniendo en cuenta que para garantizar el logro de los ODS la información y los documentos son muy relevantes, especialmente en aquellos objetivos en los que hay implicación de investigación y desarrollo, se entiende que algunos de estos objetivos precisan “un nuevo enfoque de los archivos, como institución de preservación y acceso a la información, en una perspectiva de acción integrada a los diversos temas de la sociedad” (p362).

Desde este ángulo de análisis, los ODS pueden articularse con los archivos y la información archivística porque:

- La información y los datos son vitales para el seguimiento del cumplimiento de cada uno de los indicadores y objetivos.
- Todos los ODS requieren información de calidad para la toma de decisiones, y varios de ellos establecen la información como un indicador importante de logro.
- El acceso a la información puede contribuir enormemente al logro de los ODS.
- Los ODS hacen parte de políticas, planes y programas de gobierno que deben rendir cuentas sobre su actuar.
- La transparencia de la información es vital para lograr medir el real cumplimiento de los objetivos.
- Se requieren sistemas de información adecuados para contar con información de calidad, accesible, oportuna, confiable y desagregada.
- La Agenda 2030 establece que se requieren “datos desglosados de calidad, accesibles, oportunos y fiables para ayudar a

medir los progresos y asegurar que nadie se quede atrás, ya que esos datos son fundamentales para adoptar decisiones”.

2.1. Objetivo 3: Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades

En el indicador 3.7 se menciona que se debe garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación de la familia, información y educación, y la integración de la salud reproductiva en las estrategias y los programas nacionales (ONU, 2015).

se debe destacar la Declaración “COVID-19: el deber de documentar no cesa en una crisis, se vuelve más esencial” emitida por el Consejo Internacional de Archivos, [ICA], Asociación Latinoamericana de Archivos [ALA] (2020) donde tomando como base la Declaración Universal de los Archivos, señala que “los archivos custodian decisiones, actuaciones y memoria” y “son fuentes fiables de información que garantizan la seguridad y la transparencia de las actuaciones administrativas”. Y afirman:

238

- Los Archivos son los responsables de la conservación y el mantenimiento de los documentos generados durante esta pandemia.
- Se ha de gestionar adecuadamente la información y construir infraestructuras sólidas de administración electrónica que garanticen una buena gestión y los derechos de la ciudadanía.
- El acceso a una información de calidad es clave para combatir las fake news en tiempos de tanta incertidumbre.
- La transparencia facilita el control de los actos de gobierno por parte de la sociedad, incluyendo su responsabilidad en la protección de las libertades individuales y el ejercicio de los derechos sociales en el contexto de la lucha contra el virus.
- Asimismo, trabajar en pos de una mayor transparencia contribuye a potenciar la confianza de la ciudadanía en las instituciones. (ICA&ALA, 2020)

2.2. Objetivo 4 Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

En el indicador 4.7, se debe asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

Tal como lo asegura la Red Regional por la Educación Inclusiva(RREI) (2019), a partir de la Agenda de Educación 2030 adoptada a través de la Declaración de Incheon, la disponibilidad de información suficiente, completa y debidamente desagregada es condición fundamental para el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, pues son los datos los que permiten conocer el estado de situación, los progresos realizados y los desafíos pendientes en la materia sobre la cual se trabaja, es en este sentido como los archivos, los datos y la información archivística cumplen un papel fundamental para “desarrollar sistemas nacionales de seguimiento y evaluación integrales a fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos, así como para velar por la rendición de cuentas”(RREI, 2019).

239

2.3. Objetivo 5 Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas

El indicador 5b, sugiere mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres (ONU, 2015)..

La Asamblea General de las Naciones Unidas, considera indispensable en su la meta 17.18 “...mejorar el apoyo a la creación de capacidad prestada a los países (...) para aumentar significativamente la disponibilidad de datos oportunos, fiables y de gran calidad desglosados por ingresos, sexo, edad, raza, origen

étnico, estatus migratorio, discapacidad, ubicación geográfica y otras características pertinentes en los contextos nacionales”, esta desagregación va a permitir contar con información más detallada sobre las mujeres, pues como lo asevera Primo (2003) “el acceso de las mujeres a la información es una preocupación mundial y el tercer gran problema que enfrentan las mujeres en todo el mundo después de la pobreza y la violencia. Por lo tanto, si no se atiende, lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres seguirá siendo un sueño en proceso”.

En este contexto, “los archivos tienen el compromiso con la sociedad de guardar la memoria plural. Su función es preservar documentos auténticos e íntegros, y además custodiar fondos que sean representativos de las actividades de todos los colectivos sociales. A pesar de este compromiso la memoria histórica de las mujeres está insuficientemente representada en los archivos” Perpinyá (2016)..

240

La Ley Modelo Interamericana 2.0 sobre Acceso a la Información Pública (OEA, 2020), es un esfuerzo renovado, es un esfuerzo renovado de la Organización de Estados Americanos para fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas, la confianza de la población en sus instituciones democráticas, y el empoderamiento de los ciudadanos como elementos clave en el desarrollo de una sociedad democrática (p. 7). Recomienda “diseminar información de interés de la mujer, en particular la relacionada con la discriminación y violencia de género y producirá, a partir de la información que se encuentre en su posesión, custodia o control, estadísticas sobre la violencia y la discriminación de las mujeres, así como otra clase de información cualitativa y cuantitativa relacionada” (OEA, p.53).

2.4. Objetivo 9 Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación

El indicador 9c, se refiere a aumentar significativamente el acceso a la tecnología de la información y las comunicaciones y esforzarse por proporcionar acceso universal y asequible a Internet en los países menos adelantados de aquí a 2020 (ONU, 2015).

Como lo plantea Vitorian (2021, p353) "es imposible hablar de desarrollo sin hablar de datos, información y conocimiento, especialmente en innovación". Teniendo en cuenta que el fundamento de este objetivo de acuerdo con Pirela y Sierra (2020, p.12) "es el acceso a la información y el uso crítico- estratégico de las tecnologías de la información y la comunicación, siendo estos factores habilitadores de la gestión documental, de información y del conocimiento. De esta forma la gestión documental, soportada en diversas tecnologías podrá generar las bases para avanzar hacia el logro de las metas expresadas en este objetivo".

Según el Manifiesto de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) sobre Internet (2014): Este permite a los individuos y comunidades en todo el mundo, ya sea en los pueblos más pequeños y remotos o las grandes ciudades, tener mayor equidad de acceso a la información para apoyar el desarrollo personal, la educación, el enriquecimiento cultural, la actividad económica, el acceso al gobierno y otros servicios, la participación informada en sociedades democráticas como ciudadanos activos. Al mismo tiempo, Internet les da a todos la oportunidad de compartir sus ideas, intereses y cultura con el resto del mundo. En ese sentido las bibliotecas y los servicios de información y por supuesto los archivos deben ser puentes esenciales a Internet, sus recursos y servicios. Actúan como puntos de acceso que ofrecen comodidad, orientación y apoyo, mientras ayudan a superar las barreras creadas por las desigualdades de recursos, tecnología y habilidades. (IFLA,2014)

241

2.5. Objetivo 11 Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

El indicador 11.4 señala redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo (ONU, 2015).

Como lo expresa Ciudades y Gobiernos Locales Unidos [CGLU] (2018) "Los aspectos culturales, entre ellos la participación activa en la vida cultural, el desarrollo de las libertades culturales individuales y colectivas, la protección del patrimonio cultural material e inmaterial y la protección y promoción de las diversas

expresiones culturales, son componentes centrales en el desarrollo humano y sostenible. Y también pueden tener efectos positivos en otras áreas de desarrollo sostenible”.

Vale la pena mencionar como desde la Política Pública del Archivo General de la Nación [AGN] (2016) se considera la información contenida en los archivos desde los archivos de estado, el patrimonio documental y la memoria documental así como para la gestión documental en la administración pública enfatizando “la relevancia del archivo como entidad para salvaguardar el patrimonio documental, promueve que los ciudadanos accedan a los documentos y tengan la posibilidad de obtener información confiable y organizada para luchar contra la corrupción y garantizar la transparencia de la gestión, entre otras posibilidades. Llevar esas herramientas a la sociedad en general para que se apropie de ellas y se genere conocimiento permitirá que los documentos cobren significado para la comunidad y fortalezcan la identidad nacional” (AGN, 2016).

242 2.6. *Objetivo 12 Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles*

El indicador 12.8 indica que de aquí a 2030, asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza (ONU, 2015).

En este sentido Vitorian (2021) plantea que “los documentos y archivos de industrias, empresas y organizaciones de la sociedad civil pueden desempeñar un papel muy relevante como mecanismo tanto para mejorar la calidad de los productos y servicios como para ampliar los derechos de los consumidores” (p. 353).

Para la International Telecommunication Union [ITU] (2006, citado por Mulauzi, 2012), la información es un recurso indispensable que crea conciencia y cambia los valores morales de las personas y actitudes hacia su entorno. La información archivística permitiría a las personas adquirir conocimientos y habilidades sobre el estado del medio ambiente, los efectos

dañinos para el medio ambiente y cómo gestionar y conservar eficazmente sus recursos, luchar contra la desertificación y la deforestación, evitar la contaminación y asegurar la preservación de biodiversidad, entre otras cosas (p. 10).

En Colombia, por ejemplo, se desarrolló la estrategia Cero Papel relacionada con la reducción del uso del papel por soportes electrónicos, este uso racional de los documentos en la administración pública es una manera de contribuir los archivos con su compromiso ambiental. “Las campañas de tipo cultural para la reducción del consumo de papel en la administración pública, ofrecen importantes oportunidades en la generación de buenos hábitos en el uso del papel en organizaciones privadas y públicas, lo cual promueve la eficiencia y productividad, reduciendo costos, tiempo y espacios de almacenamiento” (AGN, 2012, p30).

2.7. Objetivo 16 Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles

243

El indicador 16.10: garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2019) plantea que el acceso a la información no sólo es un derecho humano básico, sino también una herramienta importante para promover el estado de derecho y garantizar otros derechos, así como los objetivos de los ODS. Por lo tanto, es un catalizador para el desarrollo sostenible en áreas como la salud, el medio ambiente, la lucha contra la pobreza y la corrupción. Reconociendo la importancia del derecho a la información, incluso como un facilitador de todos los objetivos dentro de la Agenda 2030, la 74ª Asamblea General de las Naciones Unidas el 15 de octubre de 2019 proclamó el 28 de septiembre como el Día Internacional del Acceso Universal a la Información (Unesco, 2019).

Tal como lo plantea la IFLA (2017) “el acceso público a la información permite a las personas tomar decisiones informadas que pueden mejorar sus vidas. Las comunidades que tienen acceso a información oportuna y relevante están mejor posicionadas para erradicar la pobreza y la inequidad, mejorar la agricultura, proporcionar educación de calidad y promover la salud, la cultura, la investigación y la innovación” (p.3).

Colombia a partir de la ley 1712 de 2014, ley de transparencia y acceso a la información pública debe garantizar la autenticidad, integridad, trazabilidad y reutilización de la información, para ello requiere que los sistemas de gestión documental, que como lo explica la Norma ISO 15489-1 (2001) “se convierte en una fuente de información sobre las actividades de la organización que puede servir de apoyo a posteriores actividades y toma de decisiones, al tiempo que garantiza la rendición de cuentas frente a las partes interesadas presentes y futuras” (p.5).

244

Siendo así, la información contenida en los archivos es de vital importancia para la sociedad las empresas públicas y privadas y para el desarrollo de los programas gubernamentales, entendiendo los archivos como “centros de información institucional que contribuyen tanto a la eficacia y eficiencia del Estado en el servicio al ciudadano, como a la promoción activa del acceso a la información pública, para asegurarse que existan dentro de las entidades procedimientos claros para la creación, gestión, organización y conservación de sus archivos” (Congreso, 2014).

2.8. Objetivo 17 Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

El indicador 17.8 sugiere poner en pleno funcionamiento, el banco de tecnología y el mecanismo de apoyo a la creación de capacidad en materia de ciencia, tecnología e innovación para los países menos adelantados y aumentar la utilización de tecnologías instrumentales, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones (ONU, 2015).

Tal como lo afirma el Consejo Nacional de Política Económica y Social, Documento Conpes (2018), la implementación de la Agenda 2030 requiere de una apropiada gestión integral del conocimiento. “Gestionar integralmente el conocimiento implica no solamente producir y recopilar información alrededor del desarrollo sostenible, sino también organizarla de manera sistemática para que pueda ser transferida y difundida para mejorar procesos, la toma de decisiones y, en general, para acelerar y amplificar el logro de los ODS” (Conpes, 2018).

En el estudio realizado por Access Info (2020) en siete países europeos encontró que, aunque la mayoría de los países investigados contaba con una plataforma online de publicación de datos sobre los ODS, estos datos estaban en numerosas ocasiones desactualizados, eran difíciles de reutilizar o no estaban lo suficientemente desagregados. En promedio, solo el 57% de los datos estaban disponibles. Posteriormente en el webinar “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Incrementando el Acceso a Datos Abiertos sobre los ODS” se mencionan las buenas prácticas sobre la recogida y publicación de datos sobre los ODS:

245

- Publicar datos abiertos: los datos deben publicarse de manera que sean accesibles y comprensibles para todos. Es importante que los datos se publiquen en formatos abiertos para que puedan ser reutilizados tanto por los departamentos de gobierno como por la ciudadanía.
- Desagregar para “no dejar a nadie atrás”: los datos desagregados, por ejemplo, por edad, género o etnicidad, pueden revelar mucho más que los datos que se refieren a la población en general. Este desglose ayuda a entender mejor las necesidades reales de los grupos más pequeños, y a menudo marginalizados, de la población.
- Invertir en diseños centrados en el usuario: tener en cuenta las necesidades de los usuarios antes de crear un portal y comenzar a publicar datos.
- Colaboraciones para completar la recogida de datos: la investigación de Access Info puso de relevancia la cantidad

de conjuntos de datos sobre ODS que aún faltan, esto significa que las oficinas nacionales de estadística, que son quienes lideran la recogida de datos de los ODS, no tienen los conjuntos de datos completos de los 231 indicadores que componen los objetivos, y necesitan encontrar nuevas soluciones para recoger los datos que faltan Access Info (2020).

Conclusiones

La información y los archivos constituyen elementos fundamentales para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, expresados en la Agenda 2030 y ello genera importantes oportunidades para los profesionales responsables de llevar adelante acciones de gestión documental para garantizar la transparencia, mediante provisión de servicios de información archivística, mediados por la calidad, oportunidad e innovación.

246 La base para la toma de decisiones, seguimiento y evidenciar los logros de los ODS será la información que se encuentra en los archivos; aunque desafortunadamente como menciona Hamooya (2009, en Mulauzi, 2013) el valor de los archivos es poco reconocido y la información archivística es subutilizada, a pesar de tener el potencial de empoderar a las personas para que tomen decisiones y acciones informadas. En muchos casos las personas prefieren usar otras instituciones como bibliotecas y centros de documentación para cumplir con sus necesidades de información porque brindan acceso abierto a la prestación de sus servicios en comparación con los archivos que generalmente tienen restricciones sobre el acceso a la información.

Referencias bibliográficas

Access Info (2020, 17 de Julio). Access Info Europe: Defending and Promoting the Right of Access to Information in Europe. <https://www.access-info.org/es/2020-07-17/open-sdg-data-key-agenda-2030/>

Archivo General de la Nación (2016). Política pública de archivos. <https://www.archivogeneral.gov.co/sites/default/files/>

Estructura_Web/2_Politica_archivistica/PoliticPublicas-deArchivo_V2.pdf

Archivo General de la Nación (2012). Guías cero papel en la administración pública. https://sig.unad.edu.co/documentos/sgc/documentos_referencia/GUIA_CERO_PAPEL.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, A/RES/70/1, 2015, preámbulo https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Citroen, C.(2011). The role of information in strategic decision-making. International Journal of Information Management, v. 31, n. 6, p. 493-501.

Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU) (2018). la cultura en los objetivos de desarrollo sostenible: guía práctica para la acción local. [culturaods web es.pdf](http://culturaods.web.es.pdf) (agenda21culture.net)

Consejo Internacional de Archivos, 'Declaración Universal sobre los Archivos', 2012, disponible en <https://www.ica.org/sites/default/files/20190510_ica_declarationuniverselle_en-print_0.pdf >.,

247

Congreso de la República de Colombia. (2014, marzo 6) Ley 1712 por medio de la cual se crea la Ley de Transparencia y del Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=56882>

Consejo Nacional de Política Económica y Social (2018). Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. Documento CONPES 3918. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>

Escuela Superior de Archivística y Gestión de Documentos. Perpinyà Morera, Remei (2016, abril, 19). La mujer, la gran ausente en los archivos. <https://esaged.wordpress.com/2016/04/19/la-mujer-la-gran-ausente-en-los-archivos/>

Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas [IFLA]. (2017). Acceso y oportunidades para todos: cómo contribuyen las bibliotecas a la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-es.pdf>

Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas [IFLA]. (2014). Manifiesto de Internet. <https://blogs.ifla.org/lac/2014/11/manifiesto-de-internet-de-la-ifla-2014/>

Congreso de la República de Colombia. (2014 6 de marzo 6) Ley 1712 por medio de la cual se crea la Ley de Transparencia y del Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=56882>

Mulauzi, Felesia, Wamundila, Sitali y Hamooya. Chrispin (2013). The millennium development goals (mdgs) in zambia: the role of records and archives in their attainment. *Zambia Journal of Library and Information Science (ZAJLIS)*, 1(1): 55-71. https://www.researchgate.net/profile/Felesia-Mulauzi/publication/334397795_THE_MILLENNIUM_DEVELOPMENT_GOALS_MDGS_IN_ZAMBIA_THE_ROLE_OF_RECORDS_AND_ARCHIVES_IN THEIR ATTAINMENT/links/5d27386792851cf44079bc20/THE-MILLENNIUM-DEVELOPMENT-GOALS-MDGS-IN-ZAMBIA-THE-ROLE-OF-RECORDS-AND-ARCHIVES-IN-THEIR-ATTAINMENT.pdf

Organización de Estados Americanos [OEA] (2020). Ley Modelo Interamericana sobre Gestión Documental. http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/acceso_informacion_Propuesta_de_Ley_Modelo_sobre_Gestion_Documental.pdf

Escuela Superior de Archivística y Gestión de Documentos. Perpinyà Morera, Remei (2016, abril, 19). La mujer, la gran ausente en los archivos. <https://esaged.wordpress.com/2016/04/19/la-mujer-la-gran-ausente-en-los-archivos/>

Pirela Morillo, J y Sierra Escobar, L. F. (2020). Visión estratégica de la gestión documental y el desarrollo sostenible: experiencia de la formación postgradual. Alerta Archivística. https://issuu.com/archivopucp/docs/alerta_archiv_stica_pucp_n_210

Primo, N. (2003). Gender issues in the information society. Paris: UNESCO. http://portal.unesco.org/ci/en/files/12847/10704640205gender_issues.pdf/gender_issues.pdf

Red Regional por la Educación Inclusiva (2019). disponibilidad de información para el monitoreo del ODS 4 en América Latina. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2020/04/Disponibilidad-de-informaci%C3%B3n-para-el-monitoreo-del-ODS-4-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

UNE-ISO 15489-1. Información y documentación. Gestión de documentos. Parte 1: Conceptos y principios.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2019, noviembre 12).. El acceso a la información se actualiza en el marco de los indicadores del ODS. 12/11/2019 <https://es.unesco.org/news/acceso-informacion-se-actualiza-marco-indicadores-del-ods>

249

[Valentín, Marta Ligia; Más-Basnuevo, Anays. Inteligencia organizacional. Marilia : Cultura Académica, 386 p.](#)

Vitorian, Marcia Cristina Carvalho Pazin. (2021). Objetivos de desarrollo sostenible y políticas de archivo: el papel de los archivos municipales en la agenda 2030. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Información, vol. 14, pág. 349-361. DOI: 10.26512 / rici.v14.n1.2021.35691

Gestión académica curricular para una educación sostenible y de calidad

Liliana Piñero Landaeta

lilianapiero@gmail.com

Martha Zalime Mostaffá Durán

martha.mostaffa@gmail.com

Eduardo Atencio Bravo

doctor.atencio@gmail.com

Universidad Euroamericana

250

Resumen

Develar el performance de la gestión académica curricular para el logro de la educación de calidad, es el cometido principal del presente capítulo, el cual tributa a la comprensión de toda una dinámica institucional arraigada en la articulación de la visión académica y administrativa como esencia identitaria de la Universidad. Para ello, se presentan algunos aspectos que dan lugar a los ejes, procesos e instrumentos de gestión que toda institución debe desplegar desde las pretensiones de su proyecto y modelo educativo. En virtud de ello, se recurrió al ejercicio hermenéutico con base a premisas conceptuales que orientaron la configuración de un constructo, cuya explicación aduce los procesos generadores y condicionantes de la academia en el contexto de la Universidad Euroamericana, posicionándose el currículo como un elemento de gran interés frente a la concreción del objetivo de desarrollo sostenible 4, orientado a la educación de calidad. Producto del ejercicio de sistematización del quehacer gerencial vinculado con las funciones sustantivas: docencia,

investigación y extensión, se presenta en este capítulo toda una amalgama de nociones que desde una perspectiva transcompleja dialógica, otorgan una nueva realidad discursiva que le imprime singularidad a la universidad como construcción política, filosófica, estratégica, pero por sobre todo, sociocultural.

Palabras clave: Gestión académica, currículo, educación, calidad.

Introducción

En el marco del complejo entorno mundial, se hace necesario fortalecer la conciencia ambiental y el respeto por los derechos humanos. Ello se ha convertido en uno de los elementos más importantes de la agenda de discusión de los organismos nacionales internacionales, como fundamento para contribuir con la calidad de vida de las futuras generaciones. En este marco de reflexión y acción, el sistema educativo debe hacer una contribución activa a la sociedad, traducido en un desarrollo sostenible, en el que la justicia social debe ser una prioridad que debe formar parte de la gestión académica curricular, en relación a la integración de estos importantes valores, como un eje transversal en la formación de los futuros ciudadanos y profesionales.

251

En el marco de esas ideas, las instituciones educativas deben diseñarse bajo criterios de sostenibilidad, lo cual significa que se debe hacer un esfuerzo para que se apoyen en la responsabilidad social y ecológica como una prioridad de la gestión académica y un lineamiento para la revisión del currículo. Con esto se logra una mayor articulación con las funciones de docencia, investigación y extensión, de manera de consolidar un currículo sostenible, como mecanismo para garantizar la calidad educativa.

Las actitudes de los alumnos deben estar influenciadas no solo por las lecciones específicas de cada asignatura, sino también por lo que experimentan y observan todos los días en su entorno educativo inmediato, más aún en una situación generada por la pandemia de Covid-19 en la cual, se han venido recategorizando y reflexionando sobre la calidad de vida, las prioridades de desarrollo, el equilibrio ecológico y, los valores humanos. Por lo tanto, para cumplir esta misión de manera creíble, las instituciones

universitarias deben esforzarse por resolver sus propios déficits ecológicos, de modo que el conocimiento y la acción estén al mismo nivel. La educación y con ella los profesionales y los alumnos se enfrentan frecuentemente con nuevas intenciones de innovación, en un marco en el cual se armonicen las nociones de desarrollo sostenible a largo plazo, como garantía para garantizar la supervivencia de la población mundial.

Desde esa óptica, los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), también conocidos como Objetivos Mundiales, se adoptaron por todos los Estados Miembros en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030.

Es por esto que los ODS han sido diseñados para traer al mundo varios “ceros” que cambien la vida, lo cual incluye pobreza cero, hambre cero, y discriminación cero contra las mujeres y niñas. Se necesita la creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros de toda la sociedad para conseguir los ODS en cada contexto y, en este marco, la gestión curricular asume un papel preponderante, al asumir en esencia la prioridad para formar valores en los ciudadanos y futuros profesionales con conciencia de sostenibilidad.

Nociones sobre gestión académica curricular

Hacer mención al término gestión, invita a volver la mirada a la teoría administrativa, y desde ésta, al ámbito de la Gerencia Educativa como disciplina en constitución, donde el desempeño de las funciones tradicionales centradas en la planificación, organización, dirección y control del proceso educativo, hacen del quehacer gerencial un ejercicio orientado al logro de los objetivos institucionales, partiendo de políticas y estrategias que se avocan al manejo eficaz, eficiente y efectivos de los recursos.

En ese caso particular, el equipo directivo o líder asume un rol decisivo y transformacional en los procesos de gestión, dónde no solo la mirada del capital humano encuentra lugar.

Pues desde dicha gestión, los equipos que integran los niveles directivos y/o estratégicos (Rectores, vicerrectores, secretaria general, coordinadores de funciones sustantivas, entre otros), acompañados de la gestión de los planes y programas académicos, y por consiguiente, de la oferta académica que implica todo el desarrollo curricular, de la infraestructura.

De allí que la armonía entre el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Educativo de toda institución, debe ser permeado por el conjunto de valores que se persiguen como universidad frente a la concepción de ser humano que se pretende otorgar a la sociedad, y desde el marco fundacional, precisar la visión paradigmática, teórica y metodológica que orienta estratégicamente a la organización para una gestión académica curricular que rinda los insumos requeridos para cumplir con el compromiso de la formación integral de profesionales competentes capaces de responder a las demandas del contexto actual.

Sobre la gestión académica curricular, ésta se consagra como el alma y esencia de toda institución universitaria, lo cual desde rutas operativas alineadas con procesos medulares como lo es la acreditación de instituciones y el aseguramiento de la calidad en la educación superior, apalancan un conjunto de acciones que propenden a la mejora continua, el desarrollo de la conciencia humana, pensamiento global y sostenible, entre otros aspectos que tributan al descubrimiento y fortalecimiento de las potencialidades humanas en el marco de una sociedad ávida de progreso y transformación, papel que históricamente ha catalizado la educación.

253

Lo anterior, supone que quienes estén frente al liderazgo de los procesos medulares de gestión académica curricular, deben disponer de competencias que permitan el desempeño idóneo de todos los componentes que hacen del proyecto educativo, una propuesta viable y congruente conforme a sus propias declaraciones. En ese sentido, tanto la academia como el currículo, demandan profesionales con perfiles de líderes con amplio conocimiento sobre las bases que fundan la disciplina de la

educación, todas aquellas vertientes que hacen realidad los planes, programas y proyectos de docencia, investigación y extensión integralmente, para lo cual se requieren disponer de líderes cuya formación y experiencia le proporcione la habilidad gerencial de direccionar acciones que revierten sus insumos a favor del logro de la filosofía de gestión expresada mediante la misión, visión, valores, principios, objetivos, entre otros.

En el marco de esas ideas, la comprensión del término gestión académica curricular, exige hacer una revisión de conceptos, que permitirán la mayor comprensión de la misma. En este sentido, la palabra gestión según Brandstadter (2007), citado por Alarcón (2013, p. 15), proviene del latín *gestio-onis*, que significa “acción de llevar a cabo”, que a su vez deriva de *gerere* (llevar, conducir, llevar a cabo, mostrar) o relacionada con *gesto*, de “*gestus*”, que significa actitud del cuerpo.

254 Por otra parte, en el diccionario de la Real Academia Española (2014, p.1), se tiene el vocablo *gestionar*, como “ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo” y *gestión* constituye la acción y efecto de gestionar o administrar. Expresa así misma Berales (s/f), que “Gestión alude a *gestar*, en el sentido de invención que supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real, que habiliten nuevos modos de habitar una situación y constituirnos como sujetos”

De acuerdo con Pozner (1996) citado por Berales (s/f), se proponen para los directivos cuatro funciones a través de las cuales ejercerán sus tareas dentro de la organización y los encargados de su gestión; a saber: La toma de decisiones; la comunicación y participación; la planificación; y la evaluación y control. Expresa así mismo, que cuando la gestión se involucra con la dirección educativa de la institución, surgen acciones en lo que respecta a abrir, cuestionar y problematizar posibilidades.

De igual manera, existe otra concepción de carácter tecnicista acerca de lo que significa la palabra *gestión* y que según aseveraciones de la autora citada, implica que “El desafío de la

gestión es prever el futuro, formular un planeamiento estratégico para el cambio, anticiparse a los problemas promoviendo una respuesta proactiva, entendiendo por proactiva aquella respuesta (decisiones o acciones) que se adelanta a los posibles problemas. Se procura, así, una superación de modelos clásicos en que las respuestas surgen como reacciones ante los conflictos” (p.2).

Este concepto de gestión proviene del mundo empresarial, más concretamente del gerencial y requiere del compromiso de las personas que se encuentran dentro de la organización, que conjuntamente con los principios y valores de eficacia y eficiencia; ejercen las acciones necesarias para el logro de los objetivos organizacionales a través de la aplicación de técnicas de gestión.

Llevar el concepto hacia la gestión educativa, implica definirla como el conjunto de “acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. El ámbito de operación de dichas decisiones puede ser el conjunto del sistema educativo de un municipio, un partido o un departamento, una provincia, un estado o una nación” (Berales s/f, p. 2).

255

Es así como la gestión educativa, se contextualiza en ese sentido, hacia el ámbito de la institución y la comunidad educativa a la cual se circunscribe e incluye los objetivos propuestos por la misma y las acciones a ser llevadas a cabo para alcanzarlos. Sin embargo, no podría darse aislada, pues lleva implícito un componente político; por cuanto en cada decisión que se tome, se adoptarán medidas y estilos de gestión, ligados a los modelos sociales de los actores involucrados y en tal sentido, se asumirá el modelo de gestión educativa que predomine.

La gestión escolar por tanto, para la autora Pozner (2006), consiste en la toma de decisiones a nivel de la institución, que tiene por finalidad centrar, focalizar y aunar a la institución alrededor de propósitos compartidos; de la búsqueda denodada de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes y que identifica cómo influir positivamente en la vida de los mismos. Implica en tal sentido, la

promoción de valores sociales y de sus experiencias de aprendizaje, marco dentro del cual, la sostenibilidad como eje de actuación, se convierte en un pilar importante de la gestión curricular de la institución universitaria.

En el campo educativo, la gestión educativa es un concepto que puede reconfigurar a nivel microsocioal, las políticas educativas de un país o de un estado, a nivel estatal y federal o a nivel nacional y provincial, según la denominación en cada país.; en tanto que la gestión institucional lo hace a nivel macro. La gestión educativa “implica y nombra a las prácticas que cada institución educativa lleva adelante adecuando los modos de alcanzar las políticas educacionales según las particularidades de su contexto” (Pozner 2006, p. 3).

256 Expresa la mencionada autora, que la gestión educativa supone asumir decisiones diarias y cotidianas acerca de los estudiantes, sus experiencias y el aprendizaje que adquieren, como política; se refiere al centro educativo generando política y que al vincularse logre gestar equipos pedagógicos, convocando además a los directivos y supervisores con toda su capacidad y creatividad.

Implica todo esto un cambio radical de la forma tradicional del hacer académico; se necesitan equipos de dirección, de supervisión y de apoyo con capacidad de impulsar y promover centros educativos integrados; capaces de adecuar los procesos de aprendizaje, a la generación de una experiencia educativa de calidad, con el fin de lograr y elevar los resultados de aprendizajes.

En tal sentido, se debe trabajar para afrontar los problemas específicos en cada institución, buscar que todos participen en la solución de los problemas que se presentan y plasmar aprendizajes a partir de lo que se realiza, marco dentro del cual el entorno se constituye en el eje de actuación del futuro ciudadano, el cual debe formarse con una plataforma ética de compromiso ecológico y humano.

En el marco de la gestión académica curricular, para comprender lo que sucede dentro de las instituciones educativas, resulta necesario para tomar decisiones acerca de las acciones a emprender en cuanto a cambiar, modificar, eliminar o afianzar. Este proceso

resulta complejo y muchas veces no logran identificarse las fallas, a menos que se estudien detalladamente y puedan entonces tomarse decisiones a este respecto.

Se busca entonces, dividirla en dimensiones, con lo cual podrán observarse e interpretar las formas de gestión, su relación y significado; su dinámica y la realidad educativa desde lo institucional, lo administrativo y académico. En este sentido, se presentan a continuación cuatro dimensiones, que de acuerdo a García y Falcón (2009), constituyen la esencia que demarca los lineamientos de la gestión educativa, a saber: La pedagógica curricular, la organizativa, la administrativa y la de participación social.

Con relación a la dimensión pedagógica, parte de la reflexión acerca de los procesos cotidianos y que representan lo fundamental de la institución educativa; lo representan la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, es necesario que se analicen tanto los procesos de planificación, como la evaluación, el clima de aula, el uso del tiempo destinado a la enseñanza y recursos de apoyo, entre otros.

257

Esas reflexiones, permiten establecer el significado entre lo que se debe hacer y la práctica que se lleva adelante por parte del personal docente, directivos, administrativos, estudiantes y comunidad universitaria en general. Se requiere conocer la forma como los profesores gestionan las estrategias para el aprendizaje, como responsables de que las condiciones para ello, sean las más idóneas y que el aprendizaje impartido, cumpla con las necesidades de cada educando, de las prioridades del estado y los lineamientos de los organismos internacionales, marco dentro del cual, la sostenibilidad constituye una garantía de supervivencia de la sociedad mundial.

Existen diversas maneras de comprobar que este proceso se esté llevando de la mejor manera y determinar qué oportunidades de aprendizaje pueda estar brindando a sus alumnos, por ejemplo: En la planificación didáctica del docente, y en la autoevaluación de la práctica docente. El docente, deberá ser capaz de crear un ambiente de aprendizaje innovador, agradable, favorable para que emerja un

aprendizaje exitoso, lo cual exige del análisis y actualización curricular.

Sobre la dimensión organizativa, se establece una relación entre los docentes, directivos, estudiantes y miembros de la comunidad universitaria, como actores principales, con sus respectivos valores y actitudes; que permitirán tomar las mejores decisiones ante la presencia de las diferentes situaciones para alcanzar el logro educativo esperado; colocando en el centro del proceso, a los verdaderos beneficiarios del servicio.

Todo esto traerá como consecuencia, la mejoría académica de los estudiantes, fundamento del cuarto pilar de los ODS, referido a la calidad educativa, pues la institución promoverá aprendizajes novedosos, con mayores retos en habilidades y actitudes. En este sentido, las organizaciones educativas, deben tener como propósito fundamental, la labor que les fue encomendada, buscando resultados de calidad y por tanto, tendrán que hacer esfuerzos para mejorar sus procesos, buscando oportunidades para ello, asumiendo compromisos, evaluando sus avances, modificando lo que haya que modificar y autoevaluándose constantemente.

258

Con respecto a la dimensión administrativa, se debe reconocer las actividades llevadas adelante por la administración educativa; reconociendo lo favorable o no del proceso y de esta manera se puedan establecer las mejoras necesarias, que contribuyan con el logro del rendimiento académico esperado en los estudiantes, las correctas prácticas implementadas por los docentes y las tomas de decisiones acertadas por parte de los directivos y el resto del personal que presta apoyo dentro de la institución educativa. Esta dimensión permite la coordinación de todos los recursos tanto materiales, como económicos, financieros, de infraestructura, técnicos, de tiempo, seguridad, higiene y el talento humano que presta sus servicios en las instituciones; velando porque se cumplan las normas y se respete la autoridad.

La última dimensión hace alusión a la participación social, referida a la forma en cómo se involucran todos los actores, en el proceso educativo. Se consideran las interrelaciones que establece

la institución educativa, con el entorno que la rodea; esto es, con vecinos y otras organizaciones comunitarias y sociales existentes. Es de hacer notar, que el objetivo principal que se persigue es favorecer a los estudiantes, en su proceso de aprendizaje.

Gestión académica curricular, calidad educativa y desarrollo sostenible

Tal como lo refieren García y Falcón (2009), para que una gestión educativa sea realmente efectiva, será necesario que dirigida su atención hacia la obtención de calidad educativa y citando a Lavín (2007), afirman que se deberá: Identificar el liderazgo profesional; la visión y las metas compartidas; el clima educativo; contar con expectativas elevadas sobre los resultados; el reforzamiento positivo por parte de los actores educativos y la cooperación familia-escuela.

Expresan los autores mencionados, que será responsabilidad de los directivos, el poder colaborar para lograr que los objetivos sean alcanzados de manera exitosa y puedan además elevarse las oportunidades presentes, para el crecimiento académico de los docentes y su bienestar tanto personal como profesional. Así mismo deberán ejercer un proceso de evaluación permanente de los mismos, con la finalidad de estimular su propia preparación y la del personal docente a su cargo.

Por otra parte, hablar sobre la calidad educativa, conduce primeramente hacia la definición de calidad y esto a su vez, obliga a hacer un recorrido histórico de su aparición; con lo cual se remonta al tiempo en el que el hombre comienza a fabricar instrumentos, vinculando el criterio de calidad a la producción de objetos aptos para su uso.

Autores como Sebastián, Bargueño y Novo (1998) citados por Porras (2013), señalan que los primeros vestigios sobre la presencia de técnicas y criterios de calidad, inician con la fabricación de objetos con las mejores características, confiables y válidas para su uso. Sin embargo, expresan los autores citados, que comprender las definiciones que acerca de calidad surgieron por años, es necesario

hacer el planteamiento en dos periodos diferentes: La calidad asociada al quehacer humano en sus inicios y la calidad a partir de la revolución industrial; pues cada nueva actividad, exigió modificaciones.

El hombre ha tenido que irse adaptando y producir, según las necesidades que se le han presentado y las habilidades que ha ido adquiriendo; sus perfeccionamientos técnicos lo han facultado para aprovechar la tierra y la fuerza de los animales. Ha inventado el hombre: El arado, la cocción del barro, el manejo de artefactos de piedra, cobre y de otros metales, siempre mejorando sus herramientas; de esta manera, las técnicas se siguen perfeccionando por el requerimiento de nuevas necesidades y cada nueva actividad, ha exigido modificaciones en las formas de organización social.

260 Esta formación constante de comunidades humanas, igualmente fue trayendo el surgimiento del mercado y con ello la separación entre el hacedor y el usuario. Por otro lado, se conforman más estructuras de servicio y estandarización de procesos, a partir de los griegos y los romanos; generando los procesos de intercambio y comercialización y con ellos mecanismos destinados a dar garantía, confianza a las partes acerca del cumplimiento de los requerimientos. Con la llegada de la Edad Media, se produce un gran avance en la producción intelectual con el surgimiento de las universidades, originándose los conceptos sobre calidad. La Edad Moderna y con ella la primera revolución industrial (llamada revolución del carbón y el hierro); trae consigo un cambio en la producción y organización, pues llevan al desplazamiento del trabajo del hombre por el de la máquina; el artesano y su pequeño taller desaparecen para dar lugar al operario y a pequeñas y grandes fábricas (Chiavenato, 2006 citado por Porras, 2013).

Conociendo así mismo, que muchas de las definiciones calidad, provienen del ámbito empresarial, es oportuno hacer mención de algunos autores y estudiosos de este campo y que se convirtieron en sus precursores; tal es el caso de Deming (1981) citado por Porras, (2013. p.59), para quien la calidad consiste en “contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes”.

Para Crosby (1979) citado por Porras, (2013: 59), la calidad es “la acomodación a las exigencias de los clientes”. Tenner y Detoro (1992) citados por Porras (2013: 59), expresan que la calidad es aquella “estrategia que ofrece bienes y servicios que satisfagan completamente a los clientes externos e internos, atendiendo a sus expectativas explícitas”.

Ishikawa (1993) citado por Porras (2013. p.59) al respecto reconoce que la calidad es “un sistema eficaz para integrar los esfuerzos en materia de desarrollo y mejora de calidad realizada por los diversos grupos de una organización que produce bienes y servicios económicos y que sean compatibles con la plena satisfacción del cliente”.

Surge igualmente el concepto de Calidad Educativa, que así como el de Calidad tiene diversas concepciones, lo cual lo hace relativo, subjetivo, multidimensional, disperso (Porras, 2013). Expresa el autor, que el informe del Banco Mundial sobre la calidad de la educación en Colombia, presentado en el año 2008, señaló que parte de la investigación sobre los factores determinantes del rendimiento escolar durante los últimos decenios, destacó la importancia en la calidad de la educación, de las características de la familia y los estudiantes (Coleman, 1966; Hanushek y Luque, 2003 citados por Porras, 2013. p.61); en particular los ingresos y la educación de los padres y en menor grado los recursos educativos en el hogar.

El modelo de Edmonds (1979) citado por Porras (2013. p.62), “señala cinco factores predictivos de la calidad educativa, a saber: Fuerte liderazgo educativo, énfasis en el logro de destrezas básicas, clima social seguro y ordenado, altas expectativas sobre los resultados que obtendrán los alumnos y evaluación frecuente del progreso de éstos últimos”. Expresa Porras (2013), que aunque la calidad se ha insertado en la vida de las personas y las organizaciones, su definición conduce una gran dificultad; por cuanto, sus diversas definiciones provienen de enfoques diversos, manifestado de acuerdo al interés particular de cada autor. Finalmente, se hace referencia al concepto que expresa:

“La calidad educativa se presenta como una cuestión socialmente problematizada en la que el Estado toma posición a partir de la definición de sus políticas educativas. Por eso no se trata de analizar hechos o respuestas aisladas (...) sino todo un conjunto de iniciativas, acciones y propuestas en determinado contexto y momento histórico en la totalidad del sistema educativo”. (Martínez, 2014 citado por Suárez y otros, 2015, p.46)

El autor Rodríguez citado por Romero (2014, p. 56), expresó que “la calidad educativa debe propiciar en el alumno el desarrollo de una personalidad sana y equilibrada que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir”. Además, una educación de calidad es el derecho que tienen los estudiantes de cualquier edad y por tanto, monitorear su funcionamiento, debe constituir una prioridad.

262 La OREALC/UNESCO Santiago, que coordina los estudios del LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), declaró en 2007 a través de un informe realizado, que una educación de calidad cuenta con, esencialmente, cinco características: Eficacia, eficiencia, equidad, pertinencia y relevancia.

El mismo informe sostiene en este sentido, que “una educación de calidad es capaz de incidir en distintas esferas: a) Superación de la pobreza mediante una contribución efectiva al crecimiento económico sostenido como un factor clave que aporta al bienestar de las personas; b) Reducción de las desigualdades sociales; c) Mayor inclusión social e integración cultural, situando a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, expandiendo sus capacidades y ampliando sus opciones para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todos los seres humanos y d) Mayor cohesión social y prevención de la corrupción y la violencia” (informe de OREAL/UNESCO *Educación de Calidad para Todos un asunto de Derechos Humanos* de 2007).

Desde la óptica de esas ideas, Viveros y Sánchez (2018, p.427),

refieren un conjunto de factores condicionantes de la gestión académica curricular, marco dentro del cual, se asume como herramienta directiva para alcanzar la calidad educativa y, alinear los resultados de la gestión, dentro de los principios de desarrollo sostenible.

Refieren al respecto, los mencionados autores, los siguientes factores condicionantes: (1) Perfil del personal que lidera la gestión académica curricular 2) Alineación estratégica de los procesos académicos con el marco filosófico y modelo educativo institucional. (3) Tergiversación de las intencionalidades curriculares de planes y programas. (4) Asignación de recursos para la concreción de las políticas y estrategias que fundamentan las funciones sustantivas universitarias. (5) Armonización y retroalimentación entre cada uno de los componentes que posibilitan la producción, transferencia y apropiación del conocimiento desde los espacios académicos dentro y fuera de la institución. (6) Visión a largo plazo de los líderes para hacer frente a la sostenibilidad de las tendencias pedagógicas, tecnológicas y contextuales que marcan el rumbo de la educación superior en la región, y por ende, en el país.

263

(7) Marco normativo y reglamentario que argumenta el quehacer educativo institucional. (8) Pertinencia y legitimidad del modelo educativo curricular que da lugar a la práctica pedagógica-andragógica en la institución desde la concepción de ser humano que se aspira formar. (9) Articulación entre los actores e instituciones que configuran la triada Universidad-Estado-Sociedad, para satisfacer las necesidades del mercado laboral. (10) Proceso de evaluación institucional con fines de acreditación para el aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Gestionar al respecto de maneras efectivas estos condicionantes, exige del despliegue de un conjunto de competencias, por parte de los responsables de la gestión académica curricular, a saber:

- Articulación de funciones sustantivas, tanto administrativas como académicas, lo cual implica integrar docencia, investigación y extensión, en un marco de gestión que

delinea la formación ciudadana, profesional e incluyente, en un marco valorativo que privilegia la protección ambiental y el respeto por los valores humanos.

- Visión sistémica, dentro de la cual se integren procesos y experiencias de manera de responder al entorno, en un marco de responsabilidad social y, de forma directa, en un contexto que privilegia la satisfacción de los grupos de interés internos y externos.
- Trabajo en equipo, sustentado por procesos de liderazgo que contribuyan a crear una visión compartida,
- Innovación de procesos académicos, sustentados en el apoyo de la Tecnologías de Información y comunicación y la integración curricular dentro de un enfoque transdisciplinario que privilegia la producción científica y el desarrollo de una cultura investigativa.
- Administración y sistematización de la práctica curricular, sustentada en la integración de las tendencias y requerimientos de la sociedad posmoderna.
- Domino de disposiciones reglamentarias y legales vigentes.

264

En ese orden de ideas, Viveros y Sánchez (2018, p.427), expresan al respecto, que para interpretar la gestión académica curricular, es necesario relacionarla con las demás áreas de gestión, pues entre ellas existe una interdependencia mutua que las nutre, dinamiza y afecta. En esta área de gestión se retoman los criterios de autoevaluación, conformada por procesos y componentes que inciden en la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución. Los procesos y componentes que se consideran son:

- Proceso: diseño pedagógico (curricular). Componentes: plan de estudios, epistemológica, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar y evaluación
- Proceso: prácticas pedagógicas. Componentes: opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos

para el aprendizaje y uso de los tiempos para el aprendizaje.

- Proceso: gestión de aula. Componentes: relación pedagógica, planeación de clases, estrategias didácticas y técnicas metodológicas, estilo pedagógico y evaluación en el aula
- Proceso: seguimiento académico. Componentes: seguimiento a los resultados académicos y a la asistencia de los estudiantes, actividades de recuperación, apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje, seguimiento a los egresados y uso pedagógico de las evaluaciones externas.

Esos componentes, deben valerse de un conjunto de instrumentos, sistematizados en la gráfica 1, los cuales sustentaran la efectividad de la gestión académica curricular, como herramienta para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. Se observa en este sentido, que el proyecto educativo institucional, exige de un modelo educativo curricular, que privilegie el conocimiento transdisciplinario, para integrar en los programas de formación, a través de un eje transversal, los valores relacionados al desarrollo sostenible.

265

Lo anterior exige, un plan de desarrollo institucional, que permita integrar las estrategias administrativas, planes de formación, políticas del Estado en materia educativa y, los componentes de gestión, para delinear acciones y competencias, en pro de la calidad educativa. Lo anterior, exige la generación de programas y proyectos, que permitan consolidar las funciones sustantivas de la universidad, en materia de docencia, investigación y extensión, e integrarlas a los procesos de revisión actualización curricular, de manera de crear una visión compartida, una cultura de apertura al cambio, responsabilidad social y, consolidación de lineamientos de diseño curricular que privilegien la formación integral de un profesional, comprometido con el desarrollo sostenible, en el cual la calidad, centrada en la satisfacción de los grupos de interés, se convierta en una prioridad.

En ese sentido, se asume como marco de la gestión curricular, el desarrollo sostenible, como la capacidad de una sociedad para cubrir

las necesidades básicas de las personas sin perjudicar el ecosistema ni ocasionar daños en el medio ambiente. De este modo, su principal objetivo es perpetuar al ser humano como especie, satisfaciendo sus necesidades presentes y futuras, mediante el uso responsable de los recursos naturales. Para alcanzar el denominado desarrollo sostenible se tienen que cumplir una serie de requisitos que permitan alcanzar un estado de equilibrio entre economía, sociedad y medio ambiente, marco dentro del cual la gestión curricular de los futuros profesionales y ciudadanos, asume un rol de fundamental importancia.

Figura 1. Instrumentos de la gestión académica curricular para el desarrollo sostenible.
Fuente: Piñero, Mostaffá y Atencio (2021)

Referencias

Alarcón, S. (2013). Gestión educativa y calidad de la educación en instituciones privadas en Lima Metropolitana. Tesis para optar el grado

266



de Maestro en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria. Instituto para la Calidad de la Educación. Sección de Posgrado. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.

Berales, P. (s/f). Gestión escolar: El desafío de la función directiva. Instituto de Formación Docente Continua N° 715. <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/arti->

[cles-193360_archivo5.pdf](#).

- García, J.; Falcón, P. (2009). La gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California. Tesis para optar al grado de Maestría en Ciencias Educativas. Instituto de Investigación y desarrollo educativo. Ensenada, Baja California. México.
- Porras, E. (2013). Implantación del sistema de gestión de la calidad en las instituciones públicas de educación preescolar, básica y media del municipio de Villavicencio (Colombia). Estudio de casos múltiples. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Pozner, P. (2006). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. Colección Iniciativas para mejorar la educación básica y normal: Seis años de experiencias de las comunidades educativas del Distrito Federal. México
- Real Academia Española, (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. <http://dle.rae.es/?id=JA0md4s>.
- Ríos, L., y Mustafá, Y. (2004). *Origen de los Actuales Procesos Administrativos*. *Scientia et Technica*, Vol. X, Núm.24, mayo, pp.231-236. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Suárez D.; Martínez, M.; Parra, A. (2014). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas. Trabajo para optar al título de Magister en Educación. Maestría en Educación. Vicerrectoría general de la Universidad Abierta y a Distancia. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.



CÁTEDRAUNESCO
para la lectura y la escritura



RED INTERNACIONAL
sobre enseñanza
de la investigación

Publicación digital auspiciada por la
Universidad Euroamericana.

Panamá, enero de 2022

La Agenda 2030 expresa objetivos de desarrollo sostenible que se definen como horizontes de sentido, de reflexión y de práctica para la reconfiguración permanente de las acciones articuladas con la idea de Desarrollo Humano Integral y Sustentable que desde los ámbitos académicos tiene la potencialidad de asumirse como un eje transversal, en torno al cual se definan estrategias de formación e investigación. Se requiere entonces contar no solo con las plataformas institucionales en la educación superior para asumir que tales objetivos constituyen referentes estratégicos, si se quiere hacer patente el aporte diferencial que desde los espacios de educación superior podrían proyectarse y con ello avanzar hacia el logro de los objetivos y metas trazadas en la Agenda.



CÁTEDRA UNESCO
para la lectura y la escritura

