

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE

INFORME TÉCNICO

INVESTIGACIÓN
Evolución teórica y metodológica de la línea Ambientes Educativos, de la
Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en
convenio con CINDE, sede Sabaneta, Antioquia.

Marisol Oviedo Pastrana
Mirta Etel Machado Acuña
Sergio Eduardo Isaza Ballesteros

ASESOR/A:
Mg. Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

SABANETA
2017

CONTENIDO

	Pág.
1. RESUMEN	4
2. RESUMEN TÉCNICO	6
2.1 Descripción del problema	6
2.1.1 Antecedentes y Justificación	6
2.1.2 Planteamiento de las preguntas o problema de investigación	6
2.1.3 Objetivo general	8
2.1.4 Objetivos específicos	9
2.2 Ruta Conceptual	9
2.2.1 Enfoque teórico: los dispositivos epistemológicos	9
2.2.2 El esquema paradigmático	14
2.2.3 El concepto	19
2.3 Diseño Metodológico	20
2.3.1 Enfoque investigativo	21
2.3.2. Momentos de la investigación	21
2.4 Metodología	22
2.4.1 Primer momento: diseño de la investigación	22
2.4.2 Segundo momento: gestión e implementación	23
2.4.3 Tercer momento: comunicación de los resultados	25
2.4.4 Consideraciones éticas	25
2.5 Proceso de análisis de información	26
3. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	30
3.1 Momentos teóricos identificados en la línea ambientes educativos	30
3.2 Categorías emergentes en la línea de ambientes educativos.	34
3.3 Coherencias teóricas y metodológicas de los trabajos de investigación desarrollados en la línea	38
CONCLUSIONES	45
4. PRODUCTOS GENERADOS	46
4.1 Resultados de generación de conocimiento	46
4.2 Resultados para el fortalecimiento de la capacidad científica	47
4.3 Resultados Apropiación social del conocimiento.	47
4.4 Impactos según categoría social, económica y ambiental	48
Cronograma de actividades:	51
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Esquema paradigmático.	18
Tabla 2. Preguntas abordadas en la fase de diseño de la propuesta investigativa.	22
Tabla 3. Relación de tesis incluidas en el corpus documental.	23
Tabla 4. Matriz para el análisis de Tesis.	29
Tabla 5. Referentes epistemológicos.	30
Tabla 6. Concepto de Ambientes Educativos consignado en los módulos de la línea de investigación.	31
Tabla 7. Esquema paradigmático planteado en las tesis, relación de referentes epistemológicos y enfoques metodológicos.	53
Tabla 8. Generación de nuevo conocimiento.	59
Tabla 9. Fortalecimiento de la capacidad científica.	60
Tabla 10. Apropiación social del conocimiento.	61
Tabla 11. Impactos esperados.	61
Tabla 12. Cronograma de actividades.	62

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Matriz de categorías y momentos identificados.	37
Gráfica 2. Referentes epistemológicos enunciados en las tesis del corpus documental	51

LISTA DE DIAGRAMAS

	Pág.
Diagrama 1. Triangulación de fuentes.	38
Diagrama 2. Momentos articulados por corrientes teóricas	43

1. RESUMEN

El Grupo de investigación *Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades*, avalado por la Universidad de Manizales y la Fundación CINDE, se planteó realizar el estado del arte de las líneas de investigación que lo integran, con el objeto de construir una mirada hermenéutica de sus tendencias teóricas y metodológicas con miras a fortalecer sus apuestas y/o identificar otras posibilidades que han emergido como parte del proceso mismo de investigar en diferentes contextos. Es así como surge esta idea desarrollada por un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, sede Sabaneta, y de la cual se da cuenta mediante el presente informe de resultados.

En este contexto surge este informe de corte hermenéutico, en el que se privilegia el análisis del concepto Ambientes Educativos como eje de la línea de investigación. El corpus estuvo integrado por 54 documentos, producidos entre los años 2000 y 2013, detallados así: 42 tesis correspondientes a las producciones de este periodo, las cuales están comprendidas de los años 2005 a 2013; 8 módulos del Seminario de Ambientes Educativos, comprendidos de los años 2000 a 2013, priorizados por hacer parte del proceso formativo en el tema de ambientes educativos en la maestría y 3 entrevistas realizadas en 2015 con personas que fueron protagonistas en el desarrollo de la línea, una de ellas fundadora y las otras dos docentes vinculadas a la misma. En particular, las entrevistas se realizaron con el propósito de fortalecer el análisis hermenéutico de los documentos escritos.

Este estudio buscó identificar las posturas teóricas que han sustentado la línea de investigación en la maestría y analizar la relación entre los referentes epistemológicos y metodológicos que están presentes en los diferentes productos, utilizando como apoyo para el análisis, el concepto de *Esquema Paradigmático* (Sánchez, 1998). Como parte de las conclusiones puede afirmarse que el concepto Ambientes Educativos se ha configurado alrededor de tres categorías, las cuales han nucleado o agrupado intereses y perspectivas teóricas y conceptuales afines, a saber: la escuela como ambiente educativo por excelencia; la educación formal fuera de la escuela - otros ambientes educativos; y educación para el desarrollo humano - ambientes educativos comunitarios. De igual forma identificamos tres momentos: Aportes de la pedagogía crítica y de las corrientes constructivistas; la teoría crítica y la relación sujeto-poder en los procesos educativos; y la educación como acontecimiento ético.

Palabras claves: Ambientes Educativos, Abordaje metodológico, Abordaje epistemológico.

2. RESUMEN TÉCNICO

2.1 Descripción del problema

2.1.1 Antecedentes y Justificación

El Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE-, fue creado según Resolución 05 del 1 de marzo de 2001 del Consejo Superior de la Universidad de Manizales. Desde entonces el programa se ha venido desarrollando dentro del convenio marco para la cooperación académica, científica y cultural entre la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, firmado el 3 de julio de 1996. El programa fue aprobado mediante Resolución del Ministerio de Educación Nacional No. 2849 del 30 de octubre de 2000, con renovación de Registro Calificado mediante Resolución No. 4962 de junio 16 de 2011 y fue incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES el día 29 de marzo de 2001, con el código 11474.

Como parte del proceso de autoevaluación del Programa, han surgido nuevas exigencias; por ejemplo, en la actualidad se requiere la sistematización de los productos derivados de las diferentes líneas de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, en particular en la Línea Ambientes Educativos, considerándose de vital importancia la documentación del devenir teórico y metodológico con la que se ha pretendido dar cuenta tanto del conocimiento producido, como de las diferentes tendencias teóricas y metodológicas de la línea desde su creación. Este último aspecto es fundamental a la hora de revisar la coherencia metodológica y epistemológica presente en el trasegar de la Línea, y por tanto, reivindicar el papel de los métodos de investigación, así para las reflexiones que se requieren en la constitución de la práctica científica como en la producción misma de nuevos conocimientos.

Consideramos que la anterior situación plantea la necesidad de realizar un análisis sobre la transformación del concepto de “Ambientes Educativos”, dado que para nosotros no fue posible constatar que se hayan realizado investigaciones en este tema en particular, que permitan una reflexión sobre las relaciones y sentidos que adquiere el concepto de “Ambientes Educativos” en la diversa producción de la línea.

Es comprensible entonces plantear que la producción científica que ha generado la Maestría en Educación y Desarrollo Humano ha perfilado cierta forma de momentos y categorías, capaces de aglutinar referentes teóricos, como saberes que se tejen en torno al fenómeno de la institucionalidad, y todos esos elementos grandes o pequeños, públicos o privados, corpóreos o incorpóreos, que dan cuenta del proceso educativo.

En el análisis de la articulación entre los referentes epistemológicos y los enfoques metodológicos propuestos se tuvieron en cuenta los aportes de Silvio Sánchez Gamboa (1998) y su experiencia sobre las investigaciones del posgrado en educación de la Universidad de Brasilia (Brasil), en las que se consideró el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son los abordajes metodológicos utilizados en las investigaciones de Postgrado de Educación de la Universidad de Brasilia y cuáles las implicaciones epistemológicas de dichos abordajes?

En relación con este aspecto, Sánchez Gamboa (1998) plantea la necesidad de profundizar en la investigación de la práctica investigativa, a lo que llama “la investigación de las investigaciones” (p.23). Este autor explica que, se ha profundizado en los contenidos que desarrollan, en su calidad y utilidad; sin embargo, sobre los métodos utilizados poco se han registrado estudios¹.

En sintonía con lo anterior, los diferentes productos de la maestría (tesis, capítulos de libros y artículos), sirvieron como fuente primaria para analizar la evolución

¹ Por su parte, Gouveia (1976) detecta este vacío y propone la necesidad de señalar las tendencias en el plano metodológico que orientan el quehacer investigativo en el área abordada indicando los referentes teóricos que las inspiran. Debe señalarse que estas referencias dan cuenta de “la importancia de una investigación de carácter epistemológico sobre las tendencias metodológicas en la investigación educativa” (Gouveia, 1976, p.78).

teórica y la coherencia entre los métodos utilizados y los supuestos epistemológicos, que bajo nuestro análisis hermenéutico, sirvieron de orientadores a cada uno de los productos de la maestría, considerando las miradas y percepciones de actores claves en su devenir investigativo, como escenario de construcción colectiva y diversa de conocimiento.

Frente a esta situación surgió la siguiente pregunta central, objeto de este informe de investigación: ¿Cuál ha sido el devenir teórico y metodológico del concepto *Ambientes Educativos* en la línea que lleva el mismo nombre en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE, sede Sabaneta (Antioquia)?

Esta pregunta se desarrolló a través de dos interrogantes específicos:

- ¿Cuáles son las posturas teóricas que han sustentado las permanencias y/o los cambios en el concepto *Ambientes Educativos* en esta línea de la maestría?
- ¿Cómo se articulan los referentes epistemológicos con los enfoques metodológicos propuestos que orientaron los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea?

En resumen se trata de un trabajo que aporta nuevos elementos de juicio sobre la transformación del concepto *Ambientes Educativos* al interior de la línea, desde su creación hasta la fecha, de cara a los procesos de autoevaluación y de gestión, que posicionen a CINDE y a la Universidad de Manizales como instituciones que dan cuenta ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, confirmando la idoneidad y solidez de los programas académicos que ofrecen y de su interés permanente por la calidad.

2.1.3 Objetivo general

Analizar el devenir teórico y metodológico del concepto *Ambientes Educativos* en la línea que lleva el mismo nombre en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE, sede Sabaneta (Antioquia), en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2013.

2.1.4 Objetivos específicos

- Identificar las posturas teóricas que han sustentado las permanencias y/o cambios del concepto *Ambientes Educativos* al interior de esta línea.
- Interpretar la relación entre los referentes epistemológicos y metodológicos que están presentes en los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea.

2.2 Ruta Conceptual

2.2.1 Enfoque teórico: los dispositivos epistemológicos

El término dispositivo viene del latín *dispositus* (“dispuesto”), en el lenguaje común se entiende el dispositivo como un aparato o mecanismo que desarrolla determinadas acciones y que está dispuesto para alcanzar un resultado, también se entiende como la organización que se requiere para desarrollar una acción o cumplir un objetivo.

La epistemología, por su parte, no es una teoría general del saber o teoría del conocimiento, que sería objeto de la gnoseología, ni un estudio de los métodos científicos, que sería objeto de la metodología, sino que es la parte de la filosofía que trata los fundamentos y los métodos del conocimiento científico. Podemos decir que “se ocupa especialmente del estudio crítico de las ciencias en su pormenor práctico, es decir, de la ciencia como producto y como proceso; en este sentido es un estudio fundamentalmente a posteriori (Sánchez Gamboa, 1998, p.23).

Los dispositivos epistemológicos asientan reglas y procedimientos que orientan prácticas a partir de esquemas lógicos y éticos de orden general; un orden en el que las palabras que componen el lenguaje, los objetos y los sujetos están asociados de tal modo que no pueden ser definidas ni pensadas sin ponerlas en relación unas con otras, una red entre discurso, cosa y sujeto. Lo individual, lo universal, lo conocido, el objeto, el sujeto, no son parte de un todo, sino que son procesos singulares e inmanentes a un determinado dispositivo.

De hecho, referirse a la noción de dispositivo epistemológico implica comprender que el análisis teórico y metodológico de textos es algo más que captar la mirada del autor frente a un tema específico de conocimiento, toda vez que a partir de la inclusión del dispositivo en la lectura se obtiene una extensa red de relaciones que nutre el devenir histórico en el que se enmarca cualquier tipo de producción académica. El dispositivo perfila y delimita de alguna forma, un momento particular en la historia del saber en relación con unos instrumentos o técnicas de poder.

Al respecto, Foucault (citado por Fanlo, 2011) advierte que todo dispositivo está conformado por tres niveles de problematización que señalan el dispositivo como red, la naturaleza de la red y el dispositivo-acontecimiento, así las cosas, el primer nivel de problematización sugiere que el dispositivo abarca una extensa red de instituciones sociales, culturales, políticas y científicas de carácter pública y privada que se nutren mutuamente mediante sus discursos, leyes, normas, producción científica entre otros haciendo la salvedad que el dispositivo no es la institución o la norma como tal, sino la relación que se logra establecer entre cada uno de estos.

El segundo nivel de problematización o naturaleza de la red se refiere a la calidad del vínculo que se logra establecer, es decir, pasa de ser un tentáculo de dicha red para situarse en el plano de la naturaleza de la misma en la que se escudriñan las verdaderas motivaciones de los discursos que pueden dar sentido a nuevas prácticas científicas o antes por el contrario, se utilizan para apaciguar aquellos elementos que toman fuerza en un contexto histórico determinado.

En esta línea, Foucault propone un tercer nivel de problematización referido al dispositivo como acontecimiento, hijo de una época histórica o contexto determinado, que sirve de sustrato básico para la reconfiguración de las redes y el sentido que las personas le asignan a las mismas, porque para este filósofo hablar de dispositivo no se circunscribe a ofrecer una definición frente al mismo, dado que no tendría sentido ya que el término está ampliamente definido en sus estructuras y bases lingüísticas; en cambio, se trata de comprender los niveles de aplicabilidad en el que se puede emplear un dispositivo para dar cuenta de la naturaleza de las cosas, de tal manera que, se podría simplificar su definición a partir del reconocimiento de los niveles de problematización afirmando que el dispositivo epistemológico foucaultiano no es más que una red de relaciones que se establecen entre las categorías saber/poder cuya existencia se sitúa histórica y espacialmente, trayendo consigo un sinnúmero de relaciones que se producen entre las instituciones, normas, estilos de vida, actitudes, procesos políticos y culturales que producen un cúmulo significativo de relaciones discursivas y no discursivas.

A partir de la interpretación que realiza Deleuze (1990) del concepto de dispositivo de Foucault, se puede realizar una aproximación más enriquecedora del mismo, dado que su mirada aporta elementos significativos a esta ruta conceptual. Ahora bien, queda claro que estos autores se inscriben en una línea discursiva que apoya la idea fuerza de que en el dispositivo no hay ninguna universalidad de lo verdadero, dicho de otra manera, en cada dispositivo se condensa una serie de proposiciones y verdades que le son propias y que en ningún momento se busca su generalización.

Para seguir estos argumentos, no se puede dejar de lado que toda la filosofía de Deleuze lo ubica en el plano de un creador de ideas, en la medida en que su producción se encaminó a la construcción de una ruta epistemológica que lo separara de esa filosofía heredada, ante la que propone nuevas formas reflexivas de los textos históricos como estrategias para comprender las subjetividades humanas. Es

precisamente en esta línea donde se acopla con las ideas de Foucault cuando éste rompe líneas rectas de conectividad entre una escuela filosófica y otra para proponer nuevas formas de leer las realidades, especialmente en aquellos ámbitos de los universales, porque a diferencia de otros filósofos que los antecedieron, no solo se proponen la existencia de múltiples universales sino la coexistencia de niveles entre los mismos. En otras palabras, desde la perspectiva de estos autores, se puede entender que la construcción teórica y la comprensión de lo que las personas producen no se da en línea recta. Más bien notamos, que muchos pensadores de la humanidad se han dado a la tarea de escudriñar el conocimiento y de avanzar en medio de caminos estriados; o como afirma Foucault, que en las líneas de pensamiento se encuentran aquellas fisuras y fracturas haciéndose necesario que, para comprender las líneas de un dispositivo, se ha de estremecer con fuerza toda la cartografía que aportó a su construcción, llegando incluso a recorrer terrenos fantásticos, reales, conocidos y desconocidos, en algo así como lo que constituye el trabajo de campo de un investigador.

De ahí que el tejido de saber/poder producto de un dispositivo, a fin con Foucault y Deleuze, no se conciba aquí como algo homogéneo o sin fisuras, o como algo perfectamente delimitable y sin solapamientos en el tiempo y en el espacio, sino como una formación multiforme, heterogénea, con contrastes y rupturas, pero identificable a partir de las mismas cicatrices que generaron dichas rupturas y dichos ordenamientos. Es en esta lógica se conciben los momentos teóricos, como formaciones identificables en medio de la historia de los saberes y los conceptos, que emergen producto de lo que el mismo Foucault llamaría, cierta arqueología de dichos saberes.

Ahora bien, resulta necesario mencionar que para otros autores como Agamben,(2011) con el concepto de dispositivo, se hace mención a todos aquellos elementos que de una forma u otra tienen la capacidad en sí mismos de sintetizar, guiar, identificar y controlar las actitudes, comportamientos y prácticas discursivas de los seres humanos, haciendo la salvedad, que los dispositivos no solo obedecen a las

instituciones que simbolizan poder para el sujeto (prisiones, asilos, escuelas, fábricas, normas, reglas, discursos) sino también a aquellos que involucran otras prácticas asociadas a la literatura, el arte, agricultura, computadoras, teléfonos, llegando inclusive a considerarse el lenguaje como el dispositivo de mayor antigüedad en la historia de la humanidad. Dicho de otro modo, con esta nueva mirada sobre los dispositivos, estamos llamados a recordar que ese entramado de mundo que configura el lenguaje, ha sido analizado desde diferentes vertientes filosóficas, llegando a reconocer cada una a su manera, la importancia que este ha comportado para el desarrollo de la especie humana.

Es en este sentido que, al analizar los movimientos y giros de ese lenguaje en el devenir teórico y metodológico de un trabajo investigativo, puede ser asumido como adoptar una perspectiva desde lo que podríamos llamar unos dispositivos epistemológicos, en donde se parte de reconocer que, son los sujetos quienes construyen sus marcos de referencia a partir de esos movimientos que el lenguaje les posibilita, y que son estos marcos los que al fin de cuenta van a permitir la adopción de una o múltiples miradas ante un mismo fenómeno. A propósito, Castro (2000) afirma que los sujetos crecen en mundos particulares de tal suerte que el conocimiento que se construye es, en cierta forma, un modo de conciencia contextual que se arraiga a una cultura, creencias y formas particulares de comprender las cosas, mediados por el lenguaje. Así las cosas, parece indispensable que el sujeto construya lenguajes alternativos que ofrezcan la posibilidad de comprender no solo el texto producido sino la intencionalidad del mismo, la práctica social que lo encarna y la concepción de mundo en quien lo produjo.

A modo de cierre, consideramos que el análisis de textos científicos ha de disponer de toda una gama de códigos lingüísticos, culturales y sociales que faciliten la comprensión del mundo, en la época en que se produce dicho texto. Son coherentes

las apreciaciones de Escolar (2004) cuando sugiere que se han de suscitar una serie de debates frente a la influencia de los diversos tipos de lenguaje en el sujeto, dado que no es lo mismo un sujeto fuertemente influenciado por las normas sociales y culturales de determinado contexto que uno que intenta por todos los medios sacudir las cadenas y pensar con autonomía. Esto lo entendemos como una postura más cercana al mismo Foucault (1984), cuando expresa que los sujetos ya no han de concebirse desde la racionalidad y la autonomía que propone la corriente racionalista, sino que el sujeto es fruto de su contexto histórico localizado.

Bajo esta mirada, resultó más fácil suponer que la educación en sí misma, es un dispositivo que se puede comprender desde la óptica institucional, como aquel espacio que produce conocimiento a partir de las reflexiones filosóficas, normativas y culturales que responden a una época y contexto determinado, es decir, que esa época y contexto asumidos como un momento en el devenir, configuran una forma de educación determinada.

Así las cosas, ese momento al que nos referimos, constituyó para nosotros una forma de dispositivo epistemológico, cifrado por líneas propias en el que la visibilidad se produce de forma diversa, dado que cada escuela en cada momento, posee sus propias dinámicas, sinergias y sujetos que vienen cargados de subjetividades y prácticas sociales propias que, en la mayoría de los casos, se ven cruzadas por el sistema educativo que potencia las relaciones de poder a su máxima expresión.

En resumen, desde nuestra óptica este trabajo no desconoce que la escuela a la que pertenecemos y desde la cual obramos, ha sido por excelencia, quien determina en gran parte la producción y actualización de conceptos que conduce a la adopción de una racionalidad, lógicamente desde los condicionantes establecidos por la sociedad en donde se halla inmersa, pero generando en ocasiones algunas novedades, que si bien no se aleja de la lógica occidental (universal y ética) de la cual emergen los conceptos modernos como los de libertad, igualdad, civilización, ciudadanía, ser humano, aprender, conquistar e investigar entre otras, a manera de rupturas o fisuras

(solapamientos), estas mismas formas de pensar el mundo moderno, actúan como dispositivos generadores de nuevas relaciones y formas de ver el mundo.

2.2.2 El esquema paradigmático

Todo proceso de construcción de conocimiento es la manifestación de una estructura de pensamiento cuya evolución ha tenido diversos matices en la humanidad. El concepto de paradigma proviene del griego *paradeigma*, palabra compuesta por el prefijo *para*, que significa juntos y la palabra *deigma* que se refiere a modelo o patrón, es decir, un paradigma se refiere a los elementos que siguen un modelo en particular. Si bien esta noción tiene varios usos en el lenguaje, para efectos de este trabajo se adoptará el concepto que introdujo Kuhn (1975) en la discusión epistemológica que deriva la idea fuerza de que un paradigma es una concepción general que abarca no solo el objeto de estudio de una ciencia sino los problemas que han de abordarse en la misma y los métodos requeridos para recopilar, explicar o comprender los resultados obtenidos.

Es necesario aclarar que un paradigma no solo reúne teorías y conceptos, sino que procura relacionarlos de tal forma que su aceptación o no, determinará la naturaleza de la comunidad científica, es decir, que un paradigma aglutina los investigadores que conservan una forma particular de hacer ciencia e interpretan los elementos de la naturaleza y su relación con el sujeto a partir de los mismos elementos teóricos, metodológicos y conceptuales.

Desde el punto de vista epistemológico, las ciencias sociales se han venido reflexionando desde dos posturas paradigmáticas: lo explicativo y lo interpretativo, en la que cada una ha bebido de fundamentos filosóficos distintos que han permitido su consolidación y puesta en escena de sus metodologías. Así las cosas, el paradigma explicativo se nutre del racionalismo y el realismo científico, mientras que el paradigma interpretativo se fundamenta en las escuelas idealistas cuyos máximos exponentes son Weber, Schütz y Husserl, entre otros.

A partir de lo anterior, se puede agregar que los paradigmas deben dar cuenta de tres principios esenciales que tienen que ver con el supuesto ontológico, el epistemológico y el metodológico. El ontológico se refiere a la realidad del sujeto de investigación dando cuenta de la creencia que tiene el investigador frente a esa realidad; el supuesto epistemológico se explica a partir de la relación que el investigador asume con respecto a la realidad investigada; y el plano metodológico debe responder a la forma o manera que tienen las personas para obtener conocimientos frente a la realidad, dejando claro que en el supuesto metodológico el investigador pone en escena sus preceptos ontológicos y epistemológicos creando una interdependencia entre los tres supuestos.

Ahora bien, pero ¿cómo se cristalizan estos supuestos en cada paradigma?, las respuestas son múltiples pero como no se trata de una revisión exhaustiva frente a este tema, se procurará mencionar aquellas que, a nuestro juicio, consideramos de mayor relevancia: a) si para el paradigma explicativo la existencia de cosas reales se da por fuera de la conciencia del sujeto, en el paradigma interpretativo los objetos están inmersos en la conciencia de las personas; b) desde el paradigma interpretativo existen múltiples realidades que son construidas por los sujetos en relación directa con la realidad socio-cultural donde se desenvuelven; caso contrario sucede en el explicativo donde la realidad se divide en niveles en los que cada uno supone la presencia de propiedades y leyes que los caracterizan; y c) la función final del paradigma explicativo consiste en explicar leyes y corroborar propiedades de la naturaleza mediante la utilización de datos numéricos y técnicas estadísticas; mientras que en el paradigma interpretativo se busca comprender la conducta humana a partir de los significados que los sujetos le asignan a sus prácticas, para lo cual se privilegian las técnicas cualitativas de interpretación de datos, textos, entre otros.

Ahora bien, la consolidación de un paradigma no se da, de hecho, porque varias personas compartan consensos frente a teorías y métodos, pues, estos pueden además albergar una serie de supuestos que legitimen o ilegitimen la validez de los

otros paradigmas, es decir, de ellos pueden surgir nuevas miradas e interpretaciones que las personas hacen de las realidades. Por ejemplo, Kuhn (1972) estaba convencido que las soluciones a los problemas de la ciencia, por lo general, se dan con mayor amplitud y claridad cuando dicho campo de conocimiento se halla en problemas para resolver sus enigmas; de tal forma que un paradigma es la respuesta a una revolución de conceptos que superan la línea de acumulación de conocimientos que han sido heredados de una generación a otra.

De hecho, Kuhn propone rupturas como estrategias para descubrir las posibles discontinuidades en el desarrollo de la ciencia o lo que se conoce en su teoría como revoluciones; no obstante, encuentra la disyuntiva con los espacios de desarrollo normal o acumulativo donde se acepta con normalidad los postulados de uno u otro paradigma. Esto último puede explicarse bajo la óptica de que las personas se acostumbran a unas formas particulares de interpretar la realidad, y van haciendo uso de algunos métodos con los que se familiarizan, llegando incluso a convertirlos en algo propio. En esta dirección, el simple hecho de pensar en cambiar las formas de pensamiento o de construcción del conocimiento se presenta como un reto complicado para la mayoría de las personas, razón por la cual parece lógico que se mantengan los largos periodos de desarrollo normal de la ciencia.

Otra consideración que podría resultar interesante en este debate sobre el desarrollo de las ciencias, es la clasificación que de ellas realiza Habermas, en la que se considera el interés que las orienta. En esta clasificación aparecen las llamadas empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y las crítico-dialécticas. La primera clase reúne las ciencias naturales, cuyo fin es generar un tipo de conocimiento lógico, bajo un interés de tipo técnico-instrumental; en la ciencias histórico-hermenéuticas se organizan aquellas que persiguen la interpretación de la realidad, procurando sentar las bases para la consolidación de consensos orientadores de la acción, de tal forma que, el interés que prima en estas ciencias es el práctico asociado a la acción comunicativa; y finalmente, las llamadas ciencias crítico-dialécticas, en donde se reúnen aquellas que

están direccionadas hacia un interés emancipatorio, en el que se establecen nexos con la autonomía del sujeto frente a la superación de la opresión de todo poder externo (Carretero, 2006).

Cabe señalar que la importancia en estos aportes de Habermas a la comprensión de la naturaleza de las ciencias y por ende, a la resignificación de los esquemas paradigmáticos radica en que, con ellos se reconoce una vez más la validez de diversos caminos en la interpretación de la realidad, entre los que los investigadores pueden elegir uno u otro, buscando con ello que su producción científica se torne acorde a sus principios, lógicas y metodologías.

En estén orden, para aquellas investigaciones en donde con la relación sujeto-objeto de conocimiento se busca establecer el sentido de la validez de algunos enunciados, que son planteados a partir de la examinación y la experiencia, en las que el conocimiento emerge de la manipulación técnica sobre las variables en entornos altamente objetivados, lo más apropiado es la postura que ofrece la primera de las vertientes epistemológicas, dado su corte más positivista.

Si en cambio se trata de un trabajo que intenta dejar de lado el interés práctico, para colocar su acento en la comprensión e interpretación de las vivencias humanas, resulta más apropiado asumir una postura desde las ciencias histórico-hermenéuticas. Es oportuno recordar que para estas ciencias, cada sujeto impregna de significados y símbolos sus experiencias vitales procurando siempre establecer validez a partir del otro; esto es lo que se conoce como la intersubjetividad. El enfoque compartido por este tipo de investigaciones es de gran importancia en la actualidad porque con él se rescata la relación que establecen los sujetos mediados por el lenguaje; lo que permite la comprensión e interpretación de los fenómenos desde adentro. Puede decirse que ello justifica la introducción de la perspectiva hermenéutica que surge de la mano de autores como Drosey, Dilthey, Simmel y Weber, entre otros, precisamente ante la amenaza del positivismo, propio de los enfoques empírico-analíticos, en los que se

insiste en cosificar y reducir todas las cosas a objetos, incluyendo al ser humano (Guardián, 2007).

Ahora bien, solo cuando las líneas de investigación están interesadas en ser coherentes con algunas perspectivas más comprometidas con la transformación de la realidad que con su comprensión misma, se opta por la tercera vertiente epistemológica. Es decir, según el mismo Habermas, en el enfoque crítico prima el interés emancipatorio del sujeto. Esta vertiente propende por una investigación desde la cual los seres humanos se apropian de los medios y de las relaciones sociales que los libera de las condiciones a las que son sometidos por las prácticas de poder. Así las cosas, Habermas convoca a un proceso de autorreflexión en el que prima el interés por la libertad para la toma de decisiones.

A la luz de los planteamientos anteriores, el concepto de esquema paradigmático que proponemos para el presente estudio supone una idea de paradigma, entendida como cierta lógica presente en la reconstrucción y resignificación de los elementos de la producción científica. En este mismo orden de ideas se suscriben los planteamientos de Sánchez Gamboa (1998), quien se refiere a estos paradigmas como posturas epistemológicas que contienen los elementos bases para la construcción de los modelos teóricos que propicien directrices generales, tendientes a la relación de las teorías; así mismo, enfatiza que el esquema paradigmático potencia las capacidades de develar lo que se halla en el trasfondo de las prácticas investigativas desde los supuestos teóricos, lógicos y ontológicos. Sánchez Gamboa (1998) organiza estos referentes epistemológicos como tres grandes ejes que son: El Empírico-analítico, el Fenomenológico-hermenéutico y el Crítico-dialéctico.

Al referirse a los presupuestos teóricos es necesario tener presente que estos abarcan una gama de referencias del orden explicativo y comprensivo que incluyen los fenómenos abordados entre ellos el núcleo conceptual básico, las presunciones críticas que emanan de otras teorías, los autores inscritos en la línea discursiva y

aquellos intereses que se pueden asociar al conocimiento producido. En lo que respecta al plano lógico, Sánchez Gamboa (1998) deja claro que este no es más que las capacidades de abstracción, generalización, conceptualización, clasificación o formalización que el sujeto emplea en su camino hacia la concepción del objeto de conocimiento y sus múltiples formas de relación con el mismo en el marco de su proceso cognitivo.

El esquema paradigmático que se utilizó para analizar las tesis, parte fundamental del corpus documental, en el trasegar de la línea investigativa, está fundamentado en la propuesta de Sánchez Gamboa (1998) quien bebe de la clasificación de ciencia que realiza Habermas y está compuesto por los presupuestos presentados en el siguiente cuadro resumen:

Tabla 1.

Esquema paradigmático.

ESQUEMA PARADIGMÁTICO		
Nivel Teórico	Nivel Lógico	Nivel Ontológico
Tiene que ver con las referencias explicativas o comprensivas de los fenómenos tratados, al núcleo conceptual básico, a las pretensiones críticas de otras teorías, a los autores privilegiados y al tipo de intereses en relación con el conocimiento producido.	Se refiere a las maneras de abstraer, generalizar, conceptualizar, clasificar, formalizar o, en términos generales, maneras de concebir el objeto y de relacionarlo con el sujeto en el proceso cognitivo	Estudio del ser y las relaciones de las entidades que existen. Hace referencia a la concepción de hombre, de sociedad, de historia y de realidad, es decir, la cosmovisión que articula el proceso cognitivo
Proceso hermenéutico		

2.2.3 El concepto

En el desarrollo de este proyecto y en el análisis de la evolución teórica y metodológica del concepto “Ambientes Educativos” en la línea de investigación que lleva su mismo nombre, fue necesario comprender el significado y el proceso de descubrimiento del “concepto” que devela la “verdad” buscada por el equipo investigador. Partimos entonces de comprender el significado del “concepto”, dado que la comprensión del término lleva en su interior develar los dispositivos presentes en el trasegar de la línea al interior de la maestría y su comprensión teórica también permitirá establecer relaciones de sentido que ratificarán la coherencia epistemológica presente en el esquema paradigmático utilizado para el análisis de las tesis. El análisis teórico de esta categoría es fundamental para este trabajo investigativo, pues comprender el concepto “Ambientes Educativos” implica una búsqueda de lo esencial, lo cual subyace al interior de los fenómenos encontrados en el desarrollo de esta investigación.

Esto no implica una reducción del concepto, o la construcción de algo distinto a la realidad encontrada, por el contrario, emerge lo que en ella subyace, por ella misma afloran sus ilustraciones, procesos, dinámicas y estructuras, mediante una dinámica que va de lo simple a lo complejo, “en cada concepto, este *contenido social y económico*, se halla como un elemento de *relatividad*, pues relatividad significa, tanto grado de aproximación e inexactitud, como *al mismo tiempo* capacidad de *perfeccionamiento* y de precisión del conocimiento humano “ (Kosik, 1967, p.54).

Una herramienta en esta búsqueda de sentido en el análisis de la realidad es el lenguaje, el cual está presente en esta investigación tanto en textos escritos, como en palabras presentes en el diálogo consignado en entrevistas. Desde la perspectiva de Gadamer, el lenguaje nos permite conocer el mundo, evolucionar desde comunicar lo que se piensa hasta construir conceptos comunes, desde comprender la propia historia hasta el devenir de la cultura. Al respecto, Gadamer (1992) afirma que:

El conocimiento de nosotros mismos y el mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Creemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprehendemos a hablar. Aprender hablar no significa utilizar un instrumento ya existente para clasificar ese mundo familiar y conocido. Sino que significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro. (p. 47).

De esta forma, se plantea la relación entre lenguaje, pensamiento, conocimiento y realidad, para develar el trasiego del concepto de “Ambientes Educativos”. Este es un aspecto privilegiado en esta investigación, pues el análisis y la interpretación del lenguaje de los textos, los documentos, las entrevistas, el análisis de la realidad percibida y el contexto en el que se desarrolla, se convierten en la puerta de entrada para conocer la realidad investigada y develar las preguntas planteadas en ella.

De igual forma el conocimiento de la realidad es mucho más que la suma de las partes que constituyen la totalidad, son parte de un todo intrínsecamente relacionado, que se enriquece con la realidad contenida en cada uno de sus hechos. Existe así una relación directa entre la “interpretación del concepto” y el método de investigación empleado, buscando descifrar los hechos, haciendo uso de la ciencia, distinguiendo lo esencial de lo accesorio, y teniendo como sostén la teoría que fundamenta el concepto, sus formas de desarrollo y la coherencia interna de las unidades de análisis. Es por lo anterior que “en este sentido la filosofía puede ser caracterizada como esfuerzo sistemático y crítico tendiente a captar la cosa misma, la estructura oculta de la cosa y descubrir el modo de ser del existente”. (Kosik, 1967, p.11).

2.3 Diseño metodológico

2.3.1 Enfoque investigativo

Este estudio documental de enfoque hermenéutico, favorece el orden comprensivo en tres niveles: descriptivo, analítico e interpretativo. En este sentido se valora la contribución del lenguaje en todo el proceso investigativo, en especial el lenguaje escrito, consignado en el corpus documental de esta investigación.

Se resalta la pertinencia de la investigación documental en este proyecto, pues facilita el control y la recuperación de información, al convertir “información de entrada”, consignada en el corpus documental, en “conocimiento con sentido”, para el equipo investigador y para los actores e instituciones que hacen parte de este proyecto, en especial para reconocer las tendencias, a modo de devenir, de las categorías y apuestas metodológicas presentes en la Línea de investigación.

La investigación cobra peso desde la perspectiva teórica en el pensamiento de Kosik que plantea que “para llegar a la verdad no existe un camino directo ya que se requiere ir, mediante un rodeo, del fenómeno a la esencia” (Kosik, 1967, p.8). Es en este sentido que, a partir de la lectura de las propiedades, relaciones, percepciones y manifestaciones e historias encontradas y percibidas por los sentidos, se fueron mostrando las representaciones que pusieron en evidencia la esencia y la verdad oculta en las apariencias o fenómenos encontrados. Este, que es un proceso de abstracción, exige la separación mental de las propiedades y relaciones presentes en el fenómeno “la esencia no se da inmediatamente; es mediatizada por el fenómeno y se muestra, por tanto, en algo distinto de lo que es” (Kosik, 1967, p.8) También es importante el aporte de Habermas (citado por Carretero, 2006), a la comprensión epistemológica de esta investigación, porque abrió diversas posibilidades de interpretación de la realidad analizada desde una perspectiva lógica, metodológica y ontológica, la cual es analizada bajo la mirada de Gamboa (1998) en el esquema paradigmático.

Sin embargo, en el desarrollo de la investigación emergen otros autores, que sirvieron de referencia en el trasegar del concepto “Ambientes Educativos”, los cuales serán citados en las conclusiones de esta investigación.

2.3.2. Momentos de la investigación

Los momentos o etapas desarrollados en el trabajo de investigación se fundamentaron desde la postura de Galeano (2004) en tres momentos dentro del proceso metodológico de la investigación documental: el diseño de la investigación, la gestión e implementación y la comunicación de los resultados.

2.3.2.1. Primer momento: diseño de la investigación

En este aspecto el equipo investigador se planteó preguntas como: ¿cuál es el tema a abordar?, ¿cuál es la delimitación conceptual?, ¿qué momentos deben concebirse en el proceso investigativo?, ¿cuánto tiempo durará la investigación?, ¿qué alcance geográfico tendrá? Estas preguntas fueron resueltas en la siguiente tabla resumen:

Tabla 2.

Preguntas abordadas en la fase de diseño de la propuesta investigativa.

Preguntas abordadas en la fase de diseño de la propuesta investigativa	Conclusiones metodológicas de la fase de diseño
¿Cuál es el tema a abordar?	<p>Devenir teórico y metodológico del concepto Ambientes Educativos en la línea de investigación que lleva el mismo nombre, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE, sede Sabaneta-Antioquia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posturas teóricas que han sustentado el devenir de

	<p>la línea de Ambientes Educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre los referentes epistemológicos y metodológicos que están presentes en los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea.
¿Cuál es la delimitación conceptual?	<p>Se establecieron de tres categorías que delimitaron conceptualmente el proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos epistemológicos • Esquema paradigmático • El concepto
¿Qué momentos deben concebirse en el proceso investigativo?	<p>Se determinaron tres momentos desde proceso metodológico de la investigación documental: el diseño de la investigación, la gestión e implementación y la comunicación de los resultados. (Galeano, 2004)</p>
¿Cuánto tiempo duró la investigación?	<p>Dieciocho meses</p>
¿Qué alcance geográfico tuvo?	<p>Sede Sabaneta-Antioquía de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE</p>

2.3.2.2. Segundo momento: gestión e implementación

Incluye la clasificación, la valoración y el análisis del corpus documental. En este momento, el equipo investigativo se dedicó a la búsqueda y selección de la información, mediante el rastreo de los documentos existentes y de las fuentes complementarias.

Tabla 3.

Relación de tesis incluidas en el corpus documental

No.	TIPO DE DOCUMENTO	NOMBRE DE LA TESIS O DOCUMENTO	AÑO
1	Tesis	La experiencia de los estudiantes de enfermería de la Universidad de Antioquia en la práctica clínica	2005

2	Tesis	El aula de clase, un espacio de relación con - sentido	2005
3	Tesis	La construcción afectivo valorativa entre estudiantes y docentes de educación superior virtual	2005
4	Tesis	Vacunación PAI en el contexto del departamento de Antioquia y del municipio de Angelópolis	2006
5	Tesis	La intimidad y la experiencia en lo público	2006
6	Tesis	Por el derecho al sueño, una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche	2006
7	Tesis	Rompiendo paradigmas	2006
8	Tesis	Experiencia emocional de los(as) estudiantes pioneros(as) de la facultad de medicina – Fundación Universitaria San Martín, sede Sabaneta	2006
9	Tesis	Modelo seguido por el Servicio Jesuita a Refugiados -Colombia, en el acompañamiento a la comunidad retornada de la Vereda la Felicidad, en la dimensión de derechos	2007
10	Tesis	Implicaciones de la pedagogía del texto en propuestas educativas	2007
11	Tesis	Representaciones sociales sobre la participación estudiantil en el CES	2007
12	Tesis	Proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en el pregrado de enfermería. Universidad de Antioquia. 2004 -2005	2007
13	Tesis	Comprensión del proceso evaluativo en el programa Colombianos Apoyando Colombianos	2007
14	Tesis	El sentido del tiempo para los/as estudiantes que trabajan o los/as trabajadores/as que estudian	2007
15	Tesis	El sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la institución educativa retiro de los indios del municipio de Cereté	2007
16	Tesis	Cambios en las prácticas culturales de los agricultores del altiplano Oriente Antioqueño, antes y después del surgimiento de la Revolución Verde	2007

17	Tesis	Interacciones exitosas entre los actos comunicativos de educadores y estudiantes en la clase de matemática estudio etnográfico en la facultad de educación de la Fundación Universitaria Luís Amigó	2007
18	Tesis	Construcción participativa del proyecto educativo comunitario del Corregimiento de Altavista, sector Central	2007
19	Tesis	Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula	2008
20	Tesis	Configuración del modelo pedagógico del jardín infantil Geniecitos de la ciudad de Manizales, a partir de la Interpretación de sus discursos y prácticas de enseñanza	2008
21	Tesis	Perfil psicosocial de niños, niñas y jóvenes desescolarizados(as) de la ciudad de Medellín	2008
22	Tesis	Caracterización del ambiente psicosocial de la institución educativa Patio Bonito, en cuanto a posibilidades de participación juvenil	2008
23	Tesis	La enseñanza de la geometría con fundamento en la solución de problemas cotidianos	2009
24	Tesis	Pensamientos infantiles que asumen forma a través del arte	2009
25	Tesis	El sentido de ser maestro en una propuesta pedagógica innovadora. estudio de caso del colegio Gimnasio Internacional de Medellín	2009
26	Tesis	Una nueva concepción de escuela, el sentido de la escuela para la comunidad rural	2009
27	Tesis	La gestión educativa de cara a procesos de calidad en educación. El caso de los(as) licenciados(as) en gestión educativa de la Universidad San Buenaventura – sede Medellín.	2010
28	Tesis	La educación para la salud: una experiencia en la formación. Académica de las estudiantes de enfermería	2010
29	Tesis	El estudiante recién llegado en el escenario universitario	2011
30	Tesis	Caracterización de las experiencias surgidas en la implementación de didácticas activas en la educación superior	2011

31	Tesis	Los gestos y las palabras de la interculturalidad en la escuela. un estudio con jóvenes del grado noveno de la institución educativa República de Uruguay del Municipio de Medellín	2011
32	Tesis	Diseño de un programa educativo sobre comportamientos y prácticas seguras para la disminución del riesgo ante minas antipersonales y munición sin explotar, dirigido a niños/as y jóvenes habitantes del Municipio de Santo Domingo-Antioquia	2011
33	Tesis	La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia	2011
34	Tesis	El afecto con sentido, experiencia en un aula de adultos	2011
35	Tesis	Tus historias me ayudan a crecer	2011
36	Tesis	Azar, aleatoriedad y probabilidad, significados personales en estudiantes de educación media	2011
37	Tesis	Caracterización de los actores (estudiantes-docentes) del modelo pedagógico dialógico de la institución universitaria de Envigado	2012
38	Tesis	La deserción, una re-visión desde el estudiante	2012
39		El rostro del otr@, en ambientes educativos mediados por las TICs	2012
40	Tesis	Mirada de la escuela como organización que aprende en tiempos de cambio, institución educativa normal superior María Auxiliadora de Copacabana	2013
41	Tesis	La confianza, punto de partida de los procesos de retroalimentación que buscan promover el desarrollo humano	2013
42	Tesis	La integración escolar: visiones alternativas desde el reconocimiento de voces	No hay dato

De estas 42 tesis, se priorizaron 8, tomando una por cada año del periodo de análisis del tiempo de desarrollo de esta investigación, seleccionando aleatoriamente una de ellas por año de presentación. La lectura de estas 8 tesis se hizo a partir del esquema paradigmático planteado por Gamboa, tal como se mencionó en apartados anteriores, como estructura base para la interpretación y análisis hermenéutico de las tesis. En este caso, se revisaron los referentes conceptuales y los enfoques metodológicos de los trabajos de investigación con el fin de identificar las

representaciones o significados que los/as autores/as construyen/configuran a partir de los dispositivos epistemológicos que guían su accionar investigativo. Todo esto con el fin de observar la coherencia de sus componentes teóricos, lógicos y ontológicos en el proceso de construcción del conocimiento científico.

A éstas y todas las demás tesis, se les aplicó adicionalmente una ficha para identificar el diseño metodológico, el enfoque teórico que proponían, los actores de la investigación y los escenarios en que se desarrollaron, esto con el fin de identificar las tendencias presentes en la línea.

Las principales preguntas de esta fase, definidas por Galeano, fueron: ¿cómo seleccionar el material documental? ¿Cómo analizar los documentos? ¿Cómo determinar su autenticidad? ¿Cómo acceder a archivos privados? ¿Cómo triangular fuentes y datos? Para tal fin se estableció el corpus documental, integrado por 54 documentos, detallados así: 42 tesis, las cuales fueron solicitadas al Centro de Documentación de CINDE, el cual las suministró en medio magnético, estas están comprendidas entre los años 2005 a 2013; 8 módulos del Seminario de Ambientes Educativos, suministrados por el centro de documentación de CINDE, se consideraron principalmente los comprendidos entre los años 2000 a 2013.

Finalmente se incluyeron 3 entrevistas realizadas en 2015 con personas claves en el desarrollo de la línea, una de ellas fundadora de la misma y las otras dos docentes vinculadas a la línea. En particular las entrevistas se realizaron con el propósito de fortalecer el análisis hermenéutico de los documentos escritos. Estas se llevaron a cabo con: Yicel Giraldo, directora en esa fecha de la maestría y coordinadora de línea en las promociones UMZ17-UMZ18-UMZ21, Yolanda Pino, coordinadora de la línea en la promoción UMZ19-UMZ20 y Ofelia Roldán, una de las fundadoras de la línea y, en ese momento, directora regional de la sede de CINDE en Sabaneta.

Las técnicas usadas para la generación de la información fueron:

Registro y sistematización. Se utilizaron fichas para el análisis de contenidos de las tesis, como parte de la estrategia de recolección de información, en estas fichas se documentaron aspectos referidos a las preguntas de investigación, los cuales fueron tabulados y analizados posteriormente. Se realizaron 42 fichas, igual número que el total de tesis. Para el registro de las fichas se realizó una lectura rigurosa de cada uno de estos documentos para identificar los contenidos de acuerdo a las categorías de análisis previamente determinadas para facilitar su análisis posterior. Conservando criterios de rigurosidad en el manejo de la información, se documentaron las páginas y las fuentes.

Entrevistas semi-estructuradas: se recurrió a esta estrategia para conversar con tres personas clave vinculadas a la línea de investigación una de ellas desde sus inicios y todas con conocimiento de su trayectoria, lo que facilitó la triangulación de la información obtenida en el análisis documental de contenidos y la validación del proceso, pues estas personas en diferentes momentos participaron en la construcción y desarrollo de la maestría durante su trasegar.

2.3.2.3. Tercer momento: comunicación de los resultados

Los hallazgos y la memoria metodológica de la investigación se consignaron en fichas y archivos organizados en medio magnéticos, compartidos por el equipo investigador en un servicio virtual de alojamiento de archivos multiplataforma. Allí también se ubicó el corpus documental, las producciones académicas consultadas, el cronograma del equipo y demás información pertinente para el desarrollo del proyecto.

Los resultados y hallazgos de la investigación se socializaron a través de exposiciones, artículos científicos, simposios, al interior de la comunidad educativa del

convenio CINDE-Universidad de Manizales y en las comunidades educativas del contexto del proyecto.

2.3.3. Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas en el manejo de la información, se guardó fidelidad a las fuentes de consulta, conservando los contenidos fieles a lo planteado por los autores, condensando la información relevante para esta investigación en fichas con referencia de la página del documento de origen, lo cual permitirá verificar los autores y sus fuentes.

Respecto al planteamiento de la necesaria objetividad de los estudios científicos, se procuró con este estudio más que una verdad científica, un tratamiento honesto y respetuoso de la información y una actitud transparente con la intencionalidad planteada en la propuesta investigativa. Como se consultaron las fuentes directas de los archivos documentales de CINDE, se eliminó todo riesgo de consultar fuentes que no respondieran a la fidelidad de los objetivos trazados. Todas las fuentes consultadas fueron citadas en este informe, respetando los derechos de autor.

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de las participantes a quienes se les dio explicación oral y escrita, respecto a los objetivos de la investigación, el propósito de la entrevista, los alcances del estudio, se utilizaron en este informe fragmentos de estos diálogos en los cuales se conservó total fidelidad entre los contenidos suministrados y los publicados en las conclusiones de la investigación, además, todos sus planteamientos y comentarios fueron tratados con respeto y discreción en un ambiente de empatía y buen trato.

Es claro que existen implicaciones morales y éticas detrás de todo propósito investigativo y planteamiento conceptual o teórico, las intencionalidades de este estudio fueron expuestas de forma evidente en los objetivos trazados, en el planteamiento

teórico se conceptualizó sobre la existencia de los dispositivos epistemológicos presentes en el proceso investigativo, los cuales también hacen presencia inevitable en la presente investigación, el equipo investigador se hace consciente de su responsabilidad social, científica y ética con el presente estudio.

2.3.4. Proceso de análisis de información

Para realizar el proceso de análisis de la información, el equipo investigador desarrolló las siguientes preguntas: ¿Cómo se analizaron los documentos? ¿Cómo determinar su autenticidad? ¿Cómo acceder a archivos privados? ¿Cómo triangular fuentes y datos?

Respecto a la primera pregunta: ¿Cómo se analizaron los documentos? Para el análisis de las tesis se tomó una muestra de 8 entre 42 tesis que hacen parte del corpus documental, tomando en promedio una por cada año de evolución de la maestría, teniendo en cuenta que se recibieron del Centro de Documentación de CINDE, tesis comprendidas entre los años 2005 (se toma este año pues a partir de allí se contó con acceso a tesis adscritas de la línea de investigación) al 2013, la selección de las tesis en cada año de evolución fue aleatoria. Se usó para el análisis el Esquema paradigmático, para lo cual se diseñó una matriz que permitió un estudio en los siguientes niveles:

- *Nivel técnico*: es decir de los instrumentos y técnicas de recolección y organización de la información
- *Nivel Metodológico*: Identificando los pasos, procedimientos, maneras de abordar el objeto
- *Nivel Teórico*: Núcleo conceptual básico, autores privilegiados, críticas de otras teorías

- *Nivel epistemológico:* Concepciones de causalidad, de validación de la prueba científica y de ciencia. Incluye los supuestos o maneras de abstraer desde lo gnoseológico (formas de relacionamiento sujeto objeto) y ontológico (concepción de hombre, sociedad, historia y realidad).

Esta matriz del esquema paradigmático, está basada en la propuesta de Sánchez (1998), la cual se resume en la siguiente tabla:

Tabla 4.

Matriz para el análisis de Tesis.

ESQUEMA PARADIGMÁTICO PROPUESTO POR SÁNCHEZ (1998)	PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO	ALGUNOS AUTORES	Código de la Tesis	MÉTODO Técnico: Técnicas y herramientas Metodológico: pasos, procedimientos, maneras de abordar el objeto	TEÓRICO		LOGICO	ONTOLÓGICO
					Núcleo conceptual básico	Autores privilegiados	Lógico-gnoseológico: Relación sujeto-objeto Lógico-epistemológico: Concepción de relación y validación de prueba científica y de ciencia	Concepción de hombre, sociedad, historia, realidad
Empírico- analítico	Técnicas de registro cuantitativo, instrumentos estructurados (test patronizados, cuestionarios estructurados, guías de observación) Resultados en esquemas (cartesianos, gráficos, estadísticos y cuadros correlacionales)	Lucke, Hume, Newton, Leibnis						
Fenomenológico hermenéutico	Técnicas no cuantitativas Entrevistas no estructuradas, relatos de vida, estudios de caso, relatos de experiencia	Kant, Merlò Pontí, Husserl, Gaston Bachelart						
Crítico dialéctico	Investigación acción, investigación militante, investigación participante técnicas historiográficas	Hegel, Habermans, Arent, Marx, Freire, Fals Borda						

Sánchez Gamboa, afirma que un estudio epistemológico significa “un estudio crítico de los principios, de las hipótesis y de los resultados de las diversas ciencias, destinado a determinar su origen lógico, su valor y su alcance objetivo” (Sánchez, 1998, p.22). Ciencias que finalmente resume en tres referentes epistemológicos: Empírico-analítico, Fenomenológico-hermenéutico y Crítico-dialéctico. A la luz de la

clasificación de estos referentes epistemológicos se analizaron las tesis, dando cuenta de estos referentes identificados por Sánchez (1998). En el siguiente cuadro se resume este planteamiento epistemológico y sus principales representantes.

Tabla 5.

Referentes epistemológicos

ESQUEMA PARADIGMÁTICO	PLANTEAMIENTO EPISTEMOLOGICO (Sánchez, 1998, p. 61)	AUTORES
Empírico-analítico	Técnicas de registro cuantitativo, instrumentos estructurados (test patronizados, cuestionarios estructurados, guías de observación) Resultados en esquemas (cartesianos, gráficos, estadísticos y cuadros correlacionales).	Lucke, Hume, Newton, Leibniz
Fenomenológico hermenéutico	Técnicas no cuantitativas Entrevistas no estructuradas, relatos de vida, estudios de caso, relatos de experiencia.	Kant, Merlò Pontí, Gaston Hussert, Bachelart
Crítico dialéctico	Investigación acción, investigación militante, investigación participante técnicas historiográficas.	Hegel, Habermas, Arendt, Marx, Freire, Fals Borda.

En el análisis de la información también se consideraron 8 módulos de la línea, en los que se realizó un análisis del concepto “Ambientes Educativos” planteados en los años de alcance de esta investigación, 2000 a 2013; sin embargo, se incluyó en este análisis un módulo de 1997, debido a que la concepción de Ambientes Educativos solo aparece explícita en el año 2008. Esta inclusión buscaba darle contexto a estos

años en los que se hablaba de “ambientes de aprendizaje” y no de “ambientes educativos”. En esta fase se realizó un proceso hermenéutico de la información pues el análisis es mucho más que datos consignados en tablas, es una búsqueda de sentidos y significados para sus actores, lo que da lugar al concepto como una construcción que emerge, que necesita ser descubierta dentro de los fenómenos analizados en la investigación.

La siguiente matriz que contiene los autores, el año y el concepto “Ambientes Educativos” encontrados en estos módulos; a partir del estudio de estos aspectos de identificaron algunas tendencias en el concepto teniendo como referencia el análisis los actores, los escenarios y los principales contenidos considerados en el concepto.

Tabla 6.

Concepto de Ambientes Educativos consignados en los módulos de la línea de investigación

No.	Módulo	Año	Concepción de ambiente educativo
1	Módulo 2 Roldán, Ofelia. Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. Convenio CINDE-Universidad Surcolombiana USCO	1997	El ambiente de aprendizaje es el contexto en el que tienen lugar la experiencia de aprendizaje, influye en la forma en que el docente y el alumno lleguen a compartir el significado de currículum. En un determinado contexto hay que seleccionar y apropiarse de los elementos necesarios para cada objeto de aprendizaje lo que se constituye también en ambiente de aprendizaje. Pág 13
2	Módulo Ambientes Educativos Convenio CINDE-Universidad de Manizales.	2001	No la incluye en el módulo
3	Módulo Ambientes educativos Convenio CINDE-Universidad de Manizales	2002	No la incluye en el módulo
4	Módulo Ambientes educativos Convenio CINDE-Universidad de Manizales	2003	No la incluye en el módulo
5	Módulo Roldán Vargas Ofelia Ambientes educativos Convenio CINDE-Universidad de Manizales	2008	Al tratar de recuperar e interpretar las concepciones de educación y de ambiente para conjugarlas en una sola que hemos llamado Ambientes educativos aparece en escena la necesidad de pensar la relación de todo es uno y uno es todo, es decir, que el ambiente es cada uno, cada uno es micro cosmos, cada uno vive relaciones internas, cada uno se relaciona con Otro y también con lo otro; relación que los modifica "lo educa" y que a la vez modifica al Otro y a lo otro. Es la dinámica de la reciprocidad, es ser parte y conformar, es la vida en relación; una relación simbólica que asegure el crecimiento de los que interactúan, es la vinculación con lo universal, es educar el ambiente y ser educado por él. Es ser ambiente, es transformarse y transformarlo
6	Módulo Roldán, Ofelia. Hincapié, Claudia. Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. Convenio CINDE-Universidad de Manizales	2010	...Ahora se reconocen otros espacios educativos diferentes a la escuela, ahora se abre la mirada y, como lo expresa Nicolás Buenaventura, se concibe la "escuela grande", hecha de la triada escuela-familia-comunidad; construida de cotidianidad. La expresión ambiente educativo nos induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa en el ser humano y lo transforma; así educa la ciudad, "la ciudad educadora", la calle, la escuela, la casa, el barrio...quedando el ser humano a merced del ambiente, que es quien lo educa. Pág 15 Factores constitutivos del ambiente: Factor bioquímico: Hace referencia a la esencia misma de los seres que poseen en su estructura como cuerpos físicos y materiales, el complejo maravilloso y frágil sopolo de vida. Pág 16 Factor Físico: Hay un espacio geofísico que acoge y recibe a los seres y organismos que fueron atrapados por el milagro de la vida en el cual estos se relacionan y entretienen tramas que los potencian y desarrollan o aniquilan y paralizan. Factor Psicosocial: Y hay alguien que piensa y reflexiona sobre los espacios, sobre las dinámicas, sobre la vida, su vida y sus relaciones: El ser humano.

No.	Módulo	Año	Concepción de ambiente educativo
7	Módulo Ambientes Educativos Roldán, Ofelia. Giraldo, Yicel Convenio CINDE-Universidad de Manizales	2012	<p>De manera concreta, el ambiente educativo se concibe como el “conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas entre otras, que permiten y favorecen o dificultan y entorpecen el que los seres humanos aprendan y enseñen, es decir que construyan e intercambien conocimientos y/o experiencias” (Roldán e Hincapié, 1999). Por lo tanto, interesa dar cuenta de las condiciones de las personas que se encuentran en ellos, del tipo y características de la interacción social que se establece y de las especificidades del espacio que los acoge.</p> <p>Pág 7</p> <p>Así las cosas, el ambiente educativo refiere, en primer lugar, a los sujetos que se constituyen en la medida en que establecen interacciones para habitar y significar el espacio. El sujeto no se encuentra frente al ambiente sometido a sus particulares caprichos, por el contrario, participa activamente de su conformación y transformación para el desarrollo de su propia subjetividad en el marco de acciones de convivencia que establece y acuerda con otros/as.</p> <p>En segundo lugar, el ambiente educativo alude a la relación de sujetos en la que la interacción favorece intensos intercambios y negociaciones de sentidos, valores y significados. La relación implica la inter-acción, en la que interactuar significa actuar recíprocamente con otros y coordinar las acciones con arreglo a fines comunes y compartidos.</p> <p>En tercer lugar, aparece el espacio como un elemento central de la concepción del ambiente educativo. El espacio va más allá de lo físico si se tiene en cuenta que incluso sus condiciones de área y volumen, y su dotación y equipamiento ya responden a una intencionalidad educativa que impiden verlo como un lugar vacío y desprovisto de sentidos. Dicho con otras palabras, el ambiente en su dimensión espacial busca “promover la preparación integral del individuo en interacción social y bajo las circunstancias del contexto histórico y cultural en el que se encuentra, de tal manera que pueda aproximarse al mundo y articularse activamente a la sociedad” (Díaz Monsalve y Quiroz Posada, 2005, p. 62).</p> <p>Pág 8</p>
8	Módulo Ambientes Educativos Roldán, Ofelia. Giraldo, Yicel Convenio CINDE-Universidad de Manizales	2013	<p>La línea privilegia el estudio de los ambientes educativos, es decir, se ocupa de indagar acerca del “conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas entre otras, que permiten y favorecen o dificultan y entorpecen el que los seres humanos aprendan y enseñen, es decir que construyan e intercambien conocimientos y/o experiencias” (Roldán e Hincapié, 1999). Por lo tanto, se interesa en dar cuenta de las condiciones de las personas que están en los ambientes, de la interacción que hay entre ellos y del espacio que los acoge.</p> <p>Así las cosas, el ambiente educativo refiere, en primer lugar, a los sujetos que se constituyen en la medida en que establecen interacciones para habitar y significar el espacio.</p> <p>En segundo lugar, el ambiente educativo alude a la relación de sujetos en la que la interacción favorece intensos intercambios y negociaciones de sentidos, valores y significados.</p> <p>En tercer lugar, aparece el espacio como un elemento central de la concepción del ambiente educativo.</p>

Para asegurar la fidelidad de la información, se realizaron tres entrevistas con la directora, en ese momento, de la maestría, la coordinadora de la línea y con una las fundadoras de la línea objeto de la investigación, buscando validar la información del corpus documental e indagando por sus desarrollos y trasegar teórico y metodológico. Para el análisis de la información presente en las entrevistas, se revisaron aspectos teóricos, metodológicos y epistemológicos que las entrevistadas perciben en la línea de investigación desde sus orígenes, experiencia y tendencias.

Respecto a la pregunta ¿Cómo determinar su autenticidad? La autenticidad de los trabajos se garantizó a partir de la selección de la base de datos de los mismos suministrados por la secretaría académica de la maestría a partir de los archivos ubicados en el Centro de Documentación del programa. La secretaría entregó los archivos de las tesis disponibles en sus registros en medios magnéticos y los módulos en medio físicos. El equipo investigativo verificó la relación entre la base de datos y los archivos magnéticos entregados, quedando un corpus documental final, que se convirtió en el insumo básico del proceso de investigación documental.

En cuanto a ¿Cómo acceder a archivos privados? Como esta investigación cuenta con el respaldo institucional de CINDE, los archivos analizados fueron de fácil acceso para el equipo investigador, no se consideraron otros archivos privados fuera de los focalizados por CINDE.

En relación con el interrogante ¿Cómo triangular fuentes y datos? En la triangulación se hizo un análisis relacional entre las entrevistas a docentes que lideran la maestría, el concepto de Ambientes Educativos relacionado en los módulos del Programa para dar cuenta a la pregunta sobre las posturas teóricas que han sustentado la evolución de la línea Ambientes Educativos. Por otro lado para analizar la relación entre los referentes epistemológicos que orientan los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea y su articulación con los enfoques metodológicos propuestos se trianguló la conexión entre la teoría, el dispositivo epistemológico y metodológico de las unidades de análisis.

Dentro de las técnicas e instrumentos utilizados en el análisis de la información consideramos:

Mapa conceptual: Se utilizó como medio para plantear una red de conceptos asociados a la investigación, mediante el cual se triangularon datos y se establecieron

enlaces y relaciones entre los mismos, facilitando la comprensión de sentidos y significados adquiridos en la interpretación de los textos escritos y del contexto. En la triangulación se hizo un análisis relacional entre las entrevistas a docentes que lideran la línea con diferentes promociones, la perspectiva planteada en los módulos de los Seminarios y el planteamiento de autores incluidos en los módulos de la línea, para responder a la pregunta sobre las posturas teóricas que han sustentado el trasegar de la línea Ambientes Educativos. Por otro lado, para analizar la relación entre los referentes epistemológicos que orientan los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea y su articulación con los enfoques metodológicos propuestos se trianguló la conexión entre la teoría, el dispositivo epistemológico y metodológico de las unidades de análisis.

Matrices para registrar y sistematizar la información: una vez terminadas las fichas, para la codificación de la información, como proceso de caracterización y clasificación, se elaboraron cuadros en los que se tabularon los datos obtenidos, permitiendo analizar y establecer relaciones entre ellos.

3 HALLAZGOS

Luego de la debida revisión bibliográfica y de la organización y análisis del corpus documental, fueron emergiendo una serie de hallazgos, producto de nuestra postura ante las preguntas de investigación; estos hallazgos fueron enunciados con relación a los dos objetivos formulados para el presente trabajo de investigación; uno, a las modificaciones que fue experimentando el concepto mismo de ambiente educativo al interior de las producciones de la línea de investigación Ambientes Educativos de la maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio Cinde-Universidad de Manizales; y dos, a los cambios en los tipos de abordajes metodológicos con que se asumieron dichos trabajos de investigación.

De ahí que los ambientes educativos no hayan sido asumidos por nosotros como un concepto estático, sino como producto de las condiciones de posibilidad, escenarios, contenidos y actores, que han estado presente en diferentes momentos, dentro de la línea de investigación, por lo que en los siguientes análisis, se verá resaltado el papel de: a) las posturas teóricas, como líneas de fuerza, que sustentan las permanencias y cambios en el concepto, y b) la relación entre los referentes epistemológicos y metodológicos que están presentes en los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea.

En este orden, nos proponemos organizar los mencionados hallazgos tanto en términos de tres momentos teóricos que aunque guardan cierta relación cronológica, no son estáticos ni limitados a un solo periodo de tiempo, pues en algunos casos son momentos de influencia hasta nuestros días; también se identificaron tres categorías de análisis un poco más horizontales y con mayor profundidad en aquellos aspectos sociales y políticos, que parecen estar presentes en los diferentes momentos.

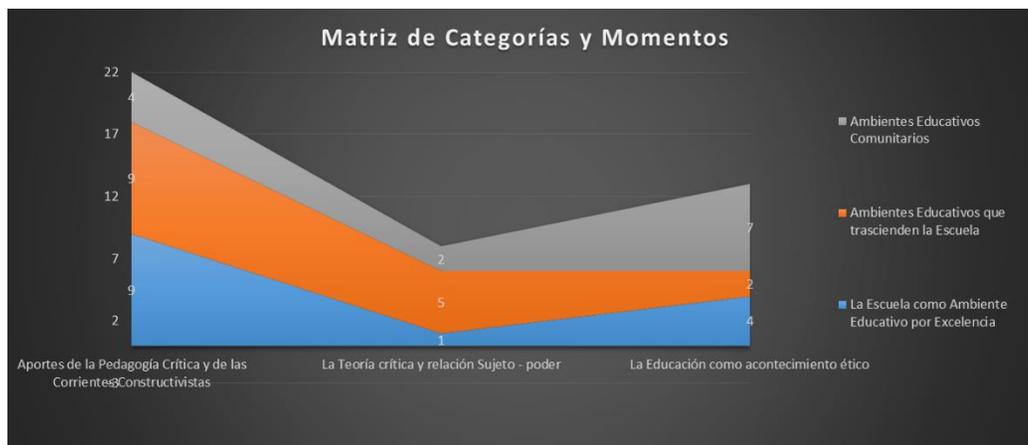
En el siguiente diagrama encontramos de manera horizontal los tres momentos teóricos:

- Aportes de la teoría crítica y de las corrientes constructivistas
- La Teoría crítica y la relación sujeto-poder
- La Educación como acontecimiento ético

De forma vertical ubicamos las tres categorías identificadas:

- La Escuela como ambiente educativo por excelencia
- Reconocimiento de otros ambientes educativos distintos a la escuela
- Educación para el desarrollo humano, ambientes educativos comunitarios

En el diagrama también se presenta un resumen de la clasificación de las 43 tesis del corpus documental, de acuerdo al momento teórico y la categoría que más la representa, encontrándose tendencias y características que son descritas a continuación en los distintos momentos teóricos y categorías encontradas.



Gráfica 1: Matriz de categorías y momentos identificados

Es importante reconocer, que los momentos teóricos se identificaron como producto del análisis del corpus documental: entrevistas, tesis y módulos, lo que permitió la triangulación de fuentes que registran aspectos que para nosotros fueron fundamentales en la producción (complejidad) del concepto. El siguiente diagrama describe este aspecto:

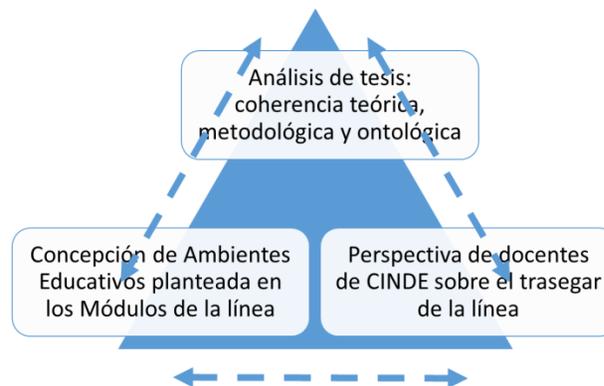


Diagrama 1: Triangulación de las fuentes.

3.1. MOMENTOS TEÓRICOS IDENTIFICADOS EN LA LÍNEA AMBIENTES EDUCATIVOS

PRIMER MOMENTO

Aportes de la Pedagogía Crítica y de las Corrientes Constructivistas.

Este momento, considerado como antecedentes, está comprendido entre los años 1994 y 1999, pues la línea de investigación se consolidó en el año 2000; el

referente principal en este arreglo que proponemos es la influencia que, desde antes de creada dicha línea, algunas corrientes teóricas tenían sobre los temas educativos.

Vale la pena aclarar, que pensar un auge de estas posturas teóricas durante este periodo, en nada puede ser interpretado como una exclusividad, pues algunas ideas constructivistas llegan hasta nuestros días, y también algunas posturas teóricas de la pedagogía crítica mantienen diálogos con otros discursos del momento actual.

Sin embargo, resulta difícil no reconocer que, en el contexto colombiano de finales de siglo, las posturas teóricas reconocidas como constructivismos, esto es, los aportes de la epistemología de Jean Piaget, el crecimiento cognoscitivo de Bruner y los de la psicología cultural de Lev Vygotsky en especial, marcaban el derrotero de los análisis y los interrogantes frente a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, en tanto permitían un horizonte explicativo para el fenómeno del conocimiento.

Los primeros módulos del año 1994 citaban autores como Labinowicz y el propio Rafael Flórez Ochoa, en los que resultaba claro el posicionamiento de la pedagogía como facilitadora del conocimiento, y en ello, la influencia del constructivismo. (Florez, 1994, pág. 343).

No obstante, este primer momento también estuvo ampliamente marcado por los aportes de la pedagogía crítica, entendida aquí a partir del análisis a los módulos y a las tesis, como una postura que responde realmente a dos orígenes diferentes: por un lado, como una crítica, desde el marxismo, a las dicotomías e inconsistencias en las propuestas pedagógicas del momento; y por el otro, desde la corriente posmodernista, como análisis del discurso en las relaciones de poder, particularmente entre el individuo (sujeto) y el Estado.

El inicio de estos enfoques sobre lo que reconocemos como pedagogía crítica y que caracteriza al primero de nuestros momentos, lo entendemos como un reposicionamiento ontológico y epistemológico que posibilita la auténtica liberación de los

sujetos; puesto que, en este orden, esta pedagogía se dice crítica, porque reconoce que son dichos posicionamientos, los que garantizan que sea la escuela, la fuente de la reproducción de un sistema económico que oprime a los sujetos y a la sociedad en general, en este caso, alienando y enajenando a los sujetos de su producción de conocimientos; es el caso de autores como Henry Giroux y su pedagogía fronteriza como ruptura o subversión ante los discursos hegemónicos de la escuela; Paulo Freire y su pedagogía del oprimido, como respuesta u ocupación por la emancipación y liberación de los sujetos; y más recientemente con los planteamientos de Peter McLaren, para quien el discurso posmoderno falseó la lucha de clases.

Desde luego que a la luz de nuestro análisis, el segundo enfoque de lo que estamos interpretando como pedagogía crítica, son las posturas teóricas de la llamada corriente crítica asociada a la escuela de Frankfurt, en la que como producto de los discursos de la postguerra y la crisis de los meta-relatos (Lyotard) se propone una revisión al marxismo, con una reformulación de las formas de resistencia del sujeto ante el poder (el Estado). Para autores como Jürgen Habermas, Michel Foucault, Jaques Derridá, Jean Braudillard, Giovanni Vattimo, Hannah Arendt y otros pensadores posmodernos, estas críticas están dadas en término de la forma en que los sujetos se comunican y producen conocimientos mediante acuerdos, para cuyo caso los argumentos juegan un papel crucial.

De ahí que otros autores como Alfred Schütz, Thomas Luckman, Max Van Manen, Paul Ricoeur, asuman este aspecto crítico frente al conocimiento como una apuesta más por lo fenomenológico hermenéutico, que por una postura crítica en términos marxistas. Es este el punto de transición al segundo momento identificado, o más bien, es esta la manera como justificamos el solapamiento entre un momento I y un momento II; pues lo que en un momento pudiera ser asumido como un enfoque dentro de las teorías críticas de corte materialista, se verán corridas hacia unas posturas críticas más en el orden de lo discursivo.

SEGUNDO MOMENTO

La Teoría crítica y la relación Sujeto – Poder en los procesos educativos

Resulta importante en este nivel, advertir que la preeminencia de una u otra de las anteriores posturas, será el distintivo para marcar el paso entre un momento I y un momento II, puesto que, como se anotó anteriormente, si bien estas posturas se mantienen a través de los momentos, es posible reconocer cierta primacía de una sobre la otra en un momento dado. Quizá uno de los aportes más significativos de nuestro trabajo será mostrar, a través de las categorías de análisis, algo que desde la configuración de los momentos fue posible registrar; y es, que, curiosamente se registró primero tanto en tesis como en los módulos la influencia de la pedagogía crítica (desarrollada en Latinoamérica, y particularmente en la Línea, bajo la mirada de Paulo Freire, o Henry Giroux), antes que la de la escuela de Frankfurt. Demostrando una primacía de las posturas críticas de corte hermenéutico.

Como ya se dijo, este segundo momento está marcado inicialmente por la pedagogía crítica de corte marxista en clave Latinoamericana, que paulatinamente va siendo opacada por la irrupción de otra postura crítica más apoyada en la escuela de Frankfurt, en la que sobresalen autores como Foucault, Arendt y Deleuze, a quienes al parecer también les preocupa el conflicto, las luchas, la resistencia del sujeto frente al poder, pero con más preocupación por la comprensión de los hechos que por plantear acciones encaminadas a la transformación material de la sociedad, como sería el caso de la postura crítica de Freire, McLaren y Giroux. Encontramos tesis interesadas en indagar los ambientes educativos como oportunidades de liberación, de emancipación del sujeto frente al poder. Puntualmente, siete tesis del corpus documental dan cuenta de este aspecto: Vacunación PAI en el contexto del Departamento de Antioquia y del

municipio de Angelópolis, Representaciones sociales sobre la participación estudiantil en el CES, Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula, Pensamientos infantiles que asumen forma a través del arte, El estudiante recién llegado en el escenario universitario, La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia, Mirada de la escuela como organización que aprende en tiempos de cambio de la institución educativa normal superior María Auxiliadora de Copacabana. Estas tesis se desarrollaron entre los años 2006 a 2013.

En la medida que se avanza en este segundo momento, encontramos que el concepto de Ambientes Educativos va inclinándose hacia una investigación de corte interpretativa, más hermenéutica, interesándose con mayor fuerza por la ética, la comunicación, el lenguaje, por los escenarios colectivos que privilegian los sentidos, los significados, los roles. Es por ello que el segundo momento da paso a un tercer momento, en el que se muestran los ambientes educativos como un acontecimiento ético.

Esta transición se va dando, paulatinamente, en un proceso que integra momentos, dándose un solapamiento entre un momento y otro, dando paso de un interés por lo político a un interés por los acuerdos y los sentidos.

Esto es ratificado en las entrevistas, en las que se hace alusión a las categorías de la “libertad y el poder”, referido por Yicel Giraldo y “sujeto-poder”, referido por Ofelia Roldán. En este escenario, se subrayan autores como Arendt y Foucault, a partir de los cuales se plantean inquietudes en torno a cómo se padece ese poder y cuáles son las relaciones de poder que se tejen en los ambientes educativos.

...el asunto de la categoría *poder*, que creo que ha tenido un desarrollo muy importante, porque de pronto los primeros trabajos que se hicieron fueron muy alrededor de cómo se concentra el poder, mirado más el poder desde el sentido de lo negativo, hoy en día ya se piensa más, es un poder generativo, es un

poder que no sujeta al sujeto, sino que lo empodera, que le posibilita a darse cuenta que puede ser un sujeto de transformación y se logra entender que desde que existan dos personas siempre habrá poder, el asunto es como se manejan las relaciones fundamentadas en la circulación del poder o en la concentración del poder” (Apartes entrevista a Ofelia Roldán)

Yicel Giraldo hace referencia a Arendt para subrayar la presencia de otra categoría a la que ella llama “construcción del entre-nos”, entonces ahí está el poder pero en términos de relación.

...también en otras categorías como *Libertad y Poder*, en donde aparecía por ejemplo todo el tema de Hannah Arendt con toda su propuesta alrededor de la *construcción del entre nos* que también era un interés de mi investigación, Hablábamos de la biblioteca como ambiente educativo para el encuentro ciudadano, entonces, ¿qué significaba eso del encuentro ciudadano? Era un espacio para encontrarse pero además para encontrarse en la que se formaban sujetos y esa formación de sujetos tenía unas ciertas afecciones por la política (Apartes entrevista a Yicel Giraldo)

TERCER MOMENTO:

La educación como acontecimiento ético.

Este tercer momento se concentra entre los años 2006 y 2013 aproximadamente. Una de las entrevistadas plantea que la línea está centrada más en el tema de “la educación como acontecimiento ético”, en los que se resaltan fundamentos teóricos de Mèlich, con su propuesta sobre la educación como acontecimiento ético, pero también está el tema de la “alteridad”, “intersubjetividad”, “libertad” y “diversidad”. Yicel Giraldo menciona los principales autores de este momento, señala que al principio de este tercer momento, entre el 2006 y 2007, serían

Mèlich, Bárcena, Larrosa y Skliar, pero a partir del 2009 y sobre todo producto de los mismos trabajos que presentan los estudiantes, se tomó con referencia teórica a Mélich y Bárcena.

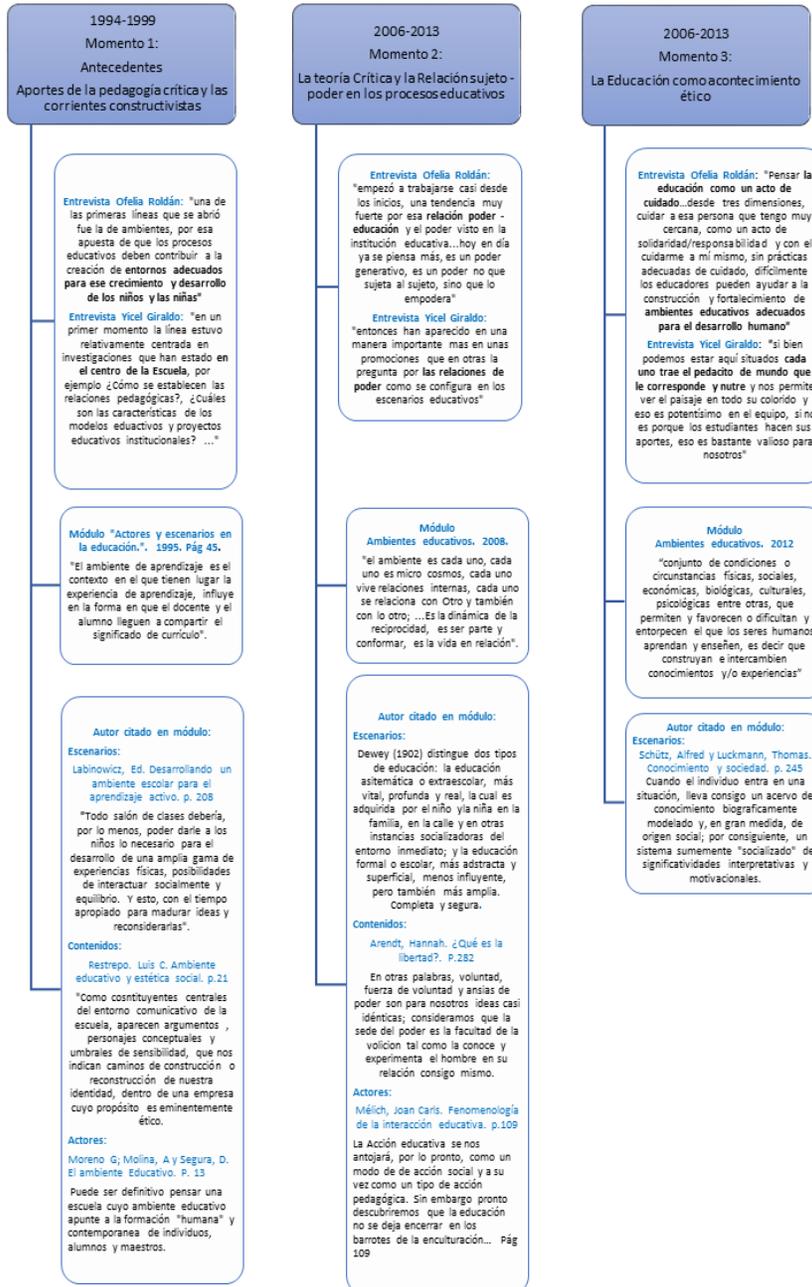
...ya hay todos unos referentes teóricos alrededor de la educación como acontecimiento ético, pero también como experiencia ética, como relación ética, entonces ese texto nos abre como un panorama importante para comprender a la educación desde ese lugar y sobre todo para comprender que la educación no solo es un asunto de orden escolar, sino que la educación es un fenómeno social que involucra a diferentes actores y a los diferentes sujetos que hacemos parte de un grupo humano, de un grupo social (Apartes de la Entrevista a Yicel Giraldo).

Trece tesis se desarrollan en este momento, de las cuales siete se desarrollan teniendo como escenario la comunidad, lo cual muestra un privilegio en la relación entre el ambiente educativo como acontecimiento ético y la relación con la comunidad, por encima de la escuela o de otros escenarios de educación formal o de carácter institucional. Estas tesis se desarrollaron entre los años 2006 a 2013, lo que demuestra que en los primeros años de la línea esta no fue una tendencia central en las producciones desarrolladas

En la lectura de los datos, que permitieron la identificación de estos tres momentos teóricos: Aportes de la pedagogía crítica y de las corrientes constructivistas, la teoría crítica y la relación sujeto-poder y finalmente, la educación como acontecimiento ético, se dio coincidencia con periodos de tiempos en los cuales es posible observar el despliegue de trabajos de investigación en torno a categorías afines, las cuales concentran desarrollos alrededor de sujetos particulares y contextos específicos. Esta tematización de los momentos por los cuales ha trasegado la línea pretende señalar las tendencias, como agrupaciones de temas, sentidos y perspectivas, en torno al concepto de Ambientes Educativos. A continuación, se

presenta una relación de citas que dan cuenta de cada uno de estos momentos teóricos.

Diagrama 2: Momentos articulados por corrientes teóricas



3.2. CATEGORÍAS EMERGENTES EN LA LÍNEA DE AMBIENTES EDUCATIVOS

Se identificaron tres categorías de análisis un poco más horizontales y con mayor profundidad en aquellos aspectos sociales y políticos, que parecen estar presentes en los diferentes momentos. Estas son:

- La Escuela como ambiente educativo por excelencia
- La Educación formal fuera de la escuela, otros ambientes educativos
- Educación para el desarrollo humano, ambientes educativos comunitarios

CATEGORÍA I: LA ESCUELA COMO AMBIENTE EDUCATIVO POR EXCELENCIA

Es importante señalar que la forma en que han sido propuestas estas categorías, guardan relación con la definición de los momentos identificados anteriormente en los cuales se reconoció una prevalencia de ciertas corrientes teóricas; pero que ellas en sí, no se restringen a esos periodos de tiempos cronológicos a los que hacemos referencia, sino que se sirven de ellos para analizar las transformaciones del concepto.

En esta primera categoría coinciden las tres entrevistadas al afirmar que la escuela es el ambiente educativo por excelencia y, aunque hay algún interés por el tema de la familia y otros ambientes, los actores fundamentales, en este periodo de tiempo, son los maestros, las maestras, los estudiantes y en algunos casos los

directivos, pero en general son todos actores vinculados a la escuela. Al respecto, Ofelia Roldán describe:

“Siempre he estado muy apoyada o fundamentada conceptualmente en la pedagogía crítica, en el constructivismo, así el constructivismo en sí mismo no sea una corriente pedagógica, pero si una corriente de pensamiento que da cuenta de cómo generar espacios para que los seres humanos puedan construir conocimiento, entonces esa se va abordando como una categoría o una tendencia importante de pensamiento que fundamenta las líneas”.

Además, como es posible apreciarlo en la tabla 10, la presente categoría también se reconoce en un conjunto de tesis, en las cuales se puede identificar un interés en los ambientes educativos propios del contexto escolar; buena parte de ellas indagan por aspectos del aula, como son las relaciones entre los estudiantes y los maestros, unas pocas se centran en los aspectos didácticos y relacionados con el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, y la mayoría intenta tejer interpretaciones y comprensiones en torno a los modelos y estilos pedagógicos como referentes de los diferentes procesos de la escuela.

Cabe resaltar que aunque esta categoría resulta más relevante en los trabajos y en los documentos relacionados en un primer momento, es decir, en el que se privilegian los aportes de la pedagogía crítica y las corrientes constructivistas, ella también aparece en algunos trabajos y módulos del momentos II, en donde se cuestionan o analizan las relaciones de poder; y en el momento III en el que los escenarios educativos son estudiados en tanto acontecimientos éticos. Por ejemplo, esta categoría está representada por 14 tesis de las 42 consideradas; y de esas 14 tesis, 9 se fundamentaron con los aportes teóricos del momento I, 1 con los aportes del momento II y 4 con los aportes del momento III.

Desde las entrevistas, alcanzamos a comprender que ante las circunstancias de la naciente línea de la maestría, fueron las posiciones políticas de sus gestores las que más influyeron en las corrientes teóricas que configuraron el concepto. Puesto que la línea misma surge por la experiencia de la docente responsable del programa de maestría, quien había estado vinculada a la escuela, tenía la preocupación por pensar los ambientes educativos; sin embargo, lo que alcanzamos a entender es que, en este momento, sólo estaban pensados en la escuela, y más particularmente, en unas críticas a la escuela vista como un oxímoron, en la que a pesar de las críticas derivadas de las corrientes constructivistas, tales posturas no alcanzaban a transformar significativamente los ambientes escolares.

Esto nos parece una interesante lectura sobre la forma como los actores, en este caso los docentes, se involucran con los escenarios y los contenidos de la línea de la maestría; puesto que, como lo afirma la profesora Ofelia en las entrevistas: *“uno le apuesta a lo que sabe, lo que le gusta, lo que le apasiona”*.

De ahí que podamos señalar que, el asumir a la escuela como el escenario educativo por excelencia, coincidió con un momento en el que la pedagogía crítica intentaba articular la lucha de clases a los procesos educativos; aunque resulta curioso y algo problemático, y si se quiere decir, contradictorio, las investigaciones que se registraron tenían como referentes epistemológicos a las corrientes fenomenológicas de corte constructivista y no a posturas materialistas e históricas como las del marxismo; de manera semejante, a nivel metodológico, sobresalen los trabajos de corte interpretativos y muy pocos trabajos desde una concepción crítico-dialéctica. Entonces, a manera de conclusión, y por lo menos en lo que a esta categoría se refiere, el concepto de ambiente educativo presentó cierta ruptura entre las posturas teóricas desde las cuales se le fundamentaba y las concepciones epistemológica y metodológica como se le indagaba.

CATEGORÍA II: RECONOCIMIENTO DE OTROS AMBIENTES EDUCATIVOS DISTINTOS A LA ESCUELA

En esta categoría, se pone en evidencia, que la escuela no ha sido el único escenario para el concepto Ambientes Educativos; y que durante los diferentes momentos se han configurado otros espacios de educación distintos a la escuela, como son las bibliotecas, los hospitales y la educación con la introducción de las TIC.

Por otra parte, continuando con la lógica de los momentos teóricos antes mencionados, nos encontramos con que en esta categoría continua prevaleciendo los aportes de la pedagogía crítica, pero a diferencia de la primera, hay un incremento en el número de producciones, entre tesis y módulos, orientadas desde la teoría crítica y la relación sujeto poder, lo que bajo nuestra mirada, significa una nueva forma de interrogarse ante los procesos educativos, yendo más allá de la preocupación por el aprendizaje, a la preocupación por el debate, la argumentación, el consenso, el disenso y la toma de decisiones. En las entrevistas se hace alusión a las categorías de la “libertad y el poder”, referido por Yicel Giraldo y “sujeto-poder”, referido por Ofelia Roldán. En este escenario, se subrayan autores como Arendt y Foucault, a partir de los cuales se plantean inquietudes en torno a cómo se padece ese poder y cuáles son las relaciones de poder que se tejen en los ambientes educativos.

Otra diferencia con la primera categoría es su menor interés por las corrientes teóricas características del tercer momento, es decir, por los aportes de las corrientes interesadas en el tema de la ética del discurso, planteada por Habermas y Apel; esto último nos resulta interesante, puesto que son precisamente Habermas, Apel, Foucault, Arendt, y otros autores cercanos a la Escuela Frankfurt, los que fundamentan los temas relacionados con la resistencia del sujeto ante el poder, los conflictos, la democracia, entre otros. Esto podría entenderse como una contradicción, pero es precisamente lo que nos permite resaltar los puntos de transición entre el segundo y el tercer momento,

pues algunos autores de referencia en los trabajos centrados en esta categoría estarán presentes en uno y otro momento, un ejemplo de ello es que el segundo momento es el terreno para un segundo Foucault y su pregunta por el poder, y el último momento para el tercer Foucault y su pregunta por el yo o por el sujeto.

Otro ejemplo, se puede observar en la referencia a Arendt, que hace Yicel Giraldo al subrayar la presencia de otra categoría a la que la autora llama “construcción del entre-nos”, entonces ahí está el poder pero en términos de relación, lo que en este caso entendemos como parte de esa transición o solapamiento al que nos hemos referido, entre el segundo y el tercer momento.

En esta categoría sí evidenciamos una coherencia entre las posturas teóricas y las corrientes epistemológicas desde las que asumieron los trabajos, puesto que la mayor parte de las tesis y los autores citados en los módulos correspondientes al segundo momento fueron las de corte fenomenológico y estructuralista, aunque se evidenciaron algunas de corte funcionalista, de igual manera las investigaciones privilegiaron los abordajes etnográficos.

CATEGORÍA III: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO, AMBIENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS

En esta categoría se interpreta una forma del concepto de ambiente por fuera de la educación formal, pues se trata de procesos formativos en la que los sujetos han resuelto en parte, cierta dependencia de las instituciones y en cambio son convocados por procesos de interés colectivo, esto precisamente conlleva a retomar los aportes de la teoría crítica, pero más aquellos orientados al tema de lo ético, de las relaciones interpersonales, de las comunicaciones, de las construcciones del entre nos y no tanto al de la discusión por el poder. Por ejemplo, en el recuento de las tesis, de las 13 en las que se trabaja desde esta categoría, sólo 2 siguen centradas en la relación sujeto

poder y 7 se desplazan hacia el eje de lo ético, el resto conservó su interés por los aportes de la pedagogía crítica de corte materialista histórico.

De ahí que además de los posmodernistas, estructuralistas y funcionalistas que se sobreponen al segundo momento, aparecen otros teóricos como Mèlich, con su propuesta sobre la educación como acontecimiento ético, pero también otros más recientes, como Bárcena, Skliar, Maturana y Levinas, entre otros, con temas como los de “alteridad”, “intersubjetividad”, “libertad” y “diversidad”, mencionados en la entrevista por Yicel Giraldo, y quienes serán los más destacados por esta categoría.

Como ocurrió con la segunda categoría, también en ésta hemos encontrado coherencia entre las posturas teóricas que perfilan el concepto de Ambientes Educativos, y los presupuestos epistemológicos y metodológicos. Por ejemplo, buena parte de las tesis están orientadas por posturas fenomenológicas con abordajes hermenéuticos y en los que se privilegian los estudios de casos y los etnográficos.

3.3 Coherencias teóricas y metodológicas de los trabajos de investigación desarrollados en la línea

Como parte del proceso de analizar las coherencias teóricas y metodológicas, se hizo necesario analizar los referentes epistemológicos que están presentes en los trabajos de investigación realizados por los/as participantes vinculados/as a la línea en el periodo de tiempo estudiado, todo esto con el fin de identificar las apuestas epistemológicas más relevantes dentro de la línea.

Se observa que el 91% de las tesis se definen de corte Fenomenológico-hermenéutico, entre ellas se incluyen autobiografías, investigación documental, estudios de casos, interpretativa-descriptiva, fenomenológico-hermenéuticas, cualitativo-comprensivas y etnografías. Esto podría explicarse, precisamente, en las

coincidencias planteadas por las entrevistas acerca de las apuestas políticas y éticas en torno al enfoque comprensivo que ha marcado el trasegar de la línea en sus diferentes momentos.

El 4% de las investigaciones son empírico-analíticas. Finalmente, el 2% de las tesis se definen como crítico-sociales, bajo el método de la Investigación Acción Participación, confirmando la fuerte tendencia que tiene el enfoque cualitativo en el desarrollo de las tesis de la línea.

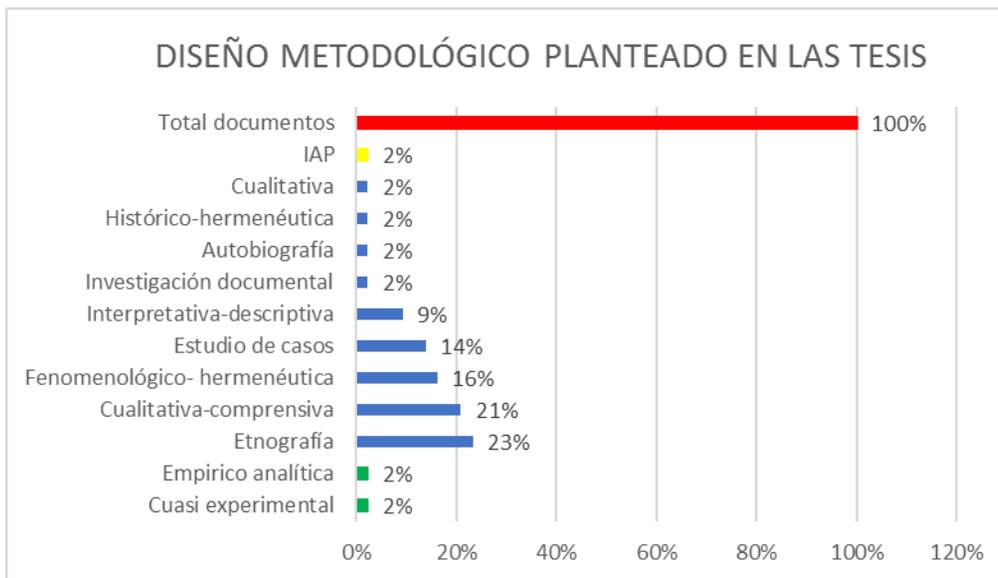
Respecto a la pregunta por las tendencias metodológicas y epistemológicas percibidas por las entrevistadas en la evolución de la línea Ambientes Educativos de la Maestría, hay que señalar, que aquí estas no hacen referencia a una forma de evolución, sino ponen en evidencia, que el interés de los estudiantes por lo cognitivo ha sido poco, razón por la cual se encuentran solo el 4% de las tesis o trabajos que tienen como enfoque metodológico investigaciones de corte empírico analíticas o propuestas bajo el método cuasi-experimental. Sin embargo, las entrevistadas reconocen la intencionalidad de CINDE y su postura como enfoque incluyente, de corte cualitativo, con predominio por los autores y tendencias sobre este enfoque; aunque reconocen que esta institución no se ha cerrado, ni ha asumido una posición hermética al respecto.

Al ser un pilar de la reflexión teórica de esta institución la preocupación por el tema del poder, del sujeto y su relación con el poder, el interés de las investigaciones tiende a ser de corte hermenéutico, cuyo propósito es principalmente cualitativo comprensivo, ahí han girado la mayor parte de los enfoques metodológicos. entonces se puede decir que la postura epistemológica de los autores se ha influenciado en el pensamiento y la apuesta que hace CINDE desde sus programas académicos. Al respecto señala Yicel Giraldo:

...eso implica que haya unas construcciones del orden epistemológico muy particular y que la maestría se instale más dentro de lo comprensivo también

incluso no tanto dentro de la Investigación Acción Participativa, incluso algunos han incluido la perspectiva posestructuralista, pero siente uno que está más en lo cualitativo.

En el siguiente gráfico se resume el porcentaje de tesis de acuerdo al enfoque en el que ellas se definen:



Gráfica 2. Referentes epistemológicos enunciados en las tesis del corpus documental.

Para dar cuenta de la coherencia, como se mencionó en la metodología, se estudiaron ocho tesis en promedio, una por año de evolución de la línea, analizando el enfoque metodológico propuesto y el referente epistemológico que subyace en su contenido. Adicionalmente se comparó con los aportes dados por las entrevistadas respecto a la pregunta por las tendencias metodológicas y epistemológicas que ellas perciben en la línea.

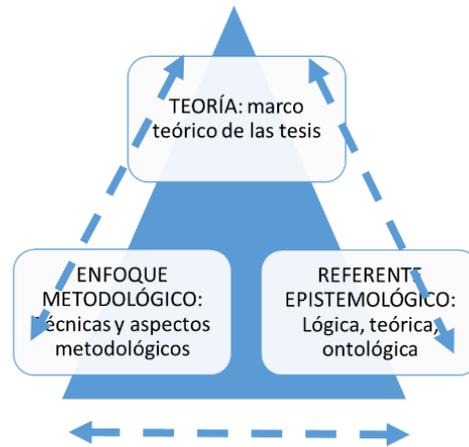


Diagrama 3. Triangulación de la relación entre el enfoque epistemológico y metodológico de las tesis analizadas.

Tabla 7 Esquema paradigmático planteado en las tesis, relación de referentes epistemológicos y enfoques metodológicos

AÑO	NOMBRE DE LA TESIS	REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS						ENFOQUES METODOLÓGICOS		
		ESQUEMA PARADIGMÁTICO	TEÓRICO		LOGICO	ONTOLÓGICO	METODOLÓGICA	MÉTODOS	TÉCNICAS	
		* Empírico - Analítico	* Escuela(s) Filosófica(s)	* Marco Conceptual	* Autores privilegiados.	* Relación sujeto-objeto	* Concepción de hombre			
		* Fenomenológico - Hermenéutico				* Concepción de causalidad	* Concepción de sociedad			
		* Crítico - Dialéctico				* Validación	* Concepción de historia.			
							* Concepción de realidad.			
2006	EL AULA DE CLASE, UN ESPACIO DE RELACION CON - SENTIDO Un estudio etnográfico	Fenomenológico - Hermenéutico (Utiliza en los objetivos verbos como: Describir, construir y Argumentar)	Pragmatismo. Estructuralismo. Teoría Crítica.	Construcción de Sentidos. El Lenguaje y la Interacción comunicativa. Teoría de los actos de habla. Competencia comunicativa. Relaciones Interpersonales. Teoría de la Acción Comunicativa	María Tereza Luna (Cinde), Gonzalo Abril, Humberto Ecco, Hannah Arendt, Joao Melich, Lev Vygotsky, Saara Austin, Habermas, Jürgen Rafael Echavarría, Noam Chomsky, Urie Bronfenbrenner, Mercedes Belichón.	Contrastación entre lo normativo y deseable y la realidad. Muestras pequeñas para ser descritas y no generalizables.	Relaciones Maestra - Estudiante y pregunta por la construcción de institución. Salón de Clase. Institución Educativa.	Cualitativa:	Etnográfico - Micro Etnografía	Observación participante, Diario de campo. Entrevistas no estructuradas y ampliadas.
2006	ROMPIENDO PARADIGMAS	Fenomenológico - Hermenéutico (Utiliza en los objetivos verbos como: Evaluar, describir, identificar y detectar)	Estructuralismo, Funcionalismo y teoría general de sistemas	La Ética del Ciudadano de Si Inquieto de Si (epimela heautou) Saber de si Retirarse en si	Hannah Arendt, Anthony Giddens, Charles Taylor, Max Van Manen, Paul Ricoeur, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Thomas Luckmann, Alfred Schutz	Relación de los sujetos con el espacio publico. Interpretar la conexión entre las intimidades expresadas por los sujetos a través del lenguaje y la realidad social.	Sujetos de Relaciones íntimas. La Escuela, La Familia, El trabajo y la Vida diaria o Vida Cotidiana	Cualitativa:	El trabajo autobiográfico	Autobiografía Entrevistas (Espacios conversacionales)
2007	EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS MAESTROS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RETIRO DE LOS INDIOS DEL MUNICIPIO DE CERETÉ	Fenomenológico - Hermenéutico. (Utiliza en los objetivos verbos como: Comprender, identificar e interpretar, asociado a los interrogantes desde los que se indaga por los sentidos que tienen las prácticas evaluativas para los maestros, las concepciones de evaluación que subyace en sus prácticas evaluativas, y la función cumple la evaluación dentro del proceso educativo.)	Estructuralismo Funcionalismo	La evaluación educativa. La calidad educativa.	Danielo Quiñones Reyna, Héctor Gordillo, Gerardo Palacios, María Antonia Casanova, Angel Diaz Barriga, Gerardo Hernández Rojas, Charles Taylor, Michael Scriven, Manuel Villarruel, Alvarez de Zayas, Giovanni Infanzacco, Gimeno Sacristán, Alexander Ortiz, Terry Tenbrink, Pedro Ravela, Michel Foucault, Rafael Florez, Santiago Castillo, Ofelia Roldán	Finalidades desde las que se orientan las prácticas evaluativas.	Relación maestro - alumno. Concepción que los maestros tienen de la evaluación. La escuela y el aula. Las aulas y escuelas como espacios interactivos, como microsociedades. "Un rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas, cuyos componentes estructurales y funcionales..."	Cualitativa:	Etnográfico.	Observación participante, Entrevista semiestructurada, Fotografías, Grabaciones.
2008	CARACTERIZACIÓN DEL AMBIENTE PSICOSOCIAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PATIO BONITO, EN CUANTO A POSIBILIDADES DE PARTICIPACIÓN JUVENIL	Empírico - Analítico De tipo descriptivo (Utiliza en los objetivos verbos como: Caracterizar, identificar y Reconocer)	Estructuralismo Giro Lingüístico Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt)	Desarrollo Psicosocial Teoría de la Acción Comunicativa Análisis crítico del discurso	Carlos Augusto Hernández, María Teresa Palacios, Ricardo Delgado, Sara Victoria Alvarado, Joan-Carles Mèlich, Adela Cortina, Margarita Champoy, Jürgen Habermas, Germán Muñoz, Teun Van Dijk, Jean Piaget.	Cruza las relaciones, mediadas por el lenguaje y la puesta en discursos en la escuela, entre estudiante - docentes, estudiantes - estudiantes; en la política, entre gobernante - pueblo, líder - comunidad; y en la familia entre padre - hijo, hijo - padre.	La familia, la escuela, los medios de comunicación, y otros.	Cualitativa (Pero no es muy clara)	Descriptivo (No es muy clara)	Observaciones grupales, Revisión documental, Filmación de video, Encuesta estructurada a estudiantes
2009	LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA CON FUNDAMENTO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COTIDIANOS	Empírico - Analítico (Utiliza en los objetivos verbos como: Validar, Identificar, Definir.)	Estructuralismo Funcionalismo Cognitivismo Realismo	Modelo de Van Hiele Aprendizaje Significativo Modelo Mentales Campos Conceptuales	Los Van Hiele, David Ausubel, Joseph Novak, Marco A. Morer, Jonson-Lind, Gerard Vergnaud, Lev Vygotsky, Raymond Duval, Joan-Carles Mèlich, Michel Foucault, Carlos Alvarez de Zaya.	Se asume la realidad como "aquello que es experiencialmente real para los estudiantes, incluyendo a las propias matemáticas". Aclarando que por experiencia "no sólo se refiere a lo que se adquiere en las aulas, sino a todas las experiencias que pueden afectar a la comprensión del concepto. Validación rigurosa mediante utilización de Hipotesis.	El educador, el estudiante, alumno, la escuela, enseñanza, aprendizaje, Escuela y vida cotidiana.	Cuantitativa - cuasi-experimental	Test - Retest con Grupo de Control y Grupo Experimental	Exámenes tipo Test.
2011	DISEÑO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO SOBRE COMPORTAMIENTOS Y PRÁCTICAS SEGURAS PARA LA DISMINUCIÓN DEL RIESGO ANTE MINAS ANTIPERSONALES Y MUNICIÓN SIN EXPLOTAR, DIRIGIDO A NIÑOS Y JÓVENES HABITANTES DEL MUNICIPIO DE SANTO DOMINGO ANTIOQUEÑO	Empírico - Analítico (Utiliza en los objetivos verbos como: Sistematizar, Describir y Analizar)	Funcionalismo Psicología Conductista	Programa Educativo Agresión y Violencia Derecho Internacional Humanitario Derechos Humanos Formación y Educación en el riesgo	Enrique Chauk, Mariano Chólez, Comité Internacional de la Cruz Roja, Jorge Enrique Luque, Danny Marrero Avendaño	Niñez, Juventud, Adulto, Población Civil, Comunidad, Municipio, País.	Se pone en juego conceptos como el derecho humanos, niñez, juventud, población adulta y población vulnerable. Se trata de una investigación centrada sobre una concepción política y compleja, de la realidad. Se aborda al sujeto político en su realidad social e histórica.	Cualitativa	DRP (Diagnóstico Rural Participativo).	Estudio con grupos intactos.
2012	EL POSTRO DEL OTR® EN AMBIENTES EDUCATIVOS MEDIADOS POR LAS TIC	Fenomenológico-Hermenéutico de corte descriptivo. (Utiliza en los objetivos verbos como: Comprender, identificar, analizar)	Postmodernismo, Postestructuralismo, Ética Comunicativa, Fenomenología, Existencialismo.	Tecnologías de la Información y la Comunicación La Relación cara-cara en la Comunicación La acción Educativa	Manuel Castells, Martín Jesús Barbero, Paul Ricoeur, Emmanuel Lévinas, Fabiola Cabra, Alfred Schütz, Alejandro Piscitelli, Peter Berger, Thomas Luckmann, Joan Carles Mèlich, Hans-Georg Gadamer, Juan Carlos Tedesco, Don Tapscott, Jorge Larrosa	Se interesa por el "acontecer de las instituciones educativas en el marco de las relaciones que establecen los actores educativos, estudiantes y docentes". Luego está centrado en "percepciones" y "percepciones" de los Sujetos.	Se propone "superar la concepción del medio como aparato e instrumento y ubicar la discusión en la medición, esto quiere decir que se hizo necesario indagar por los espacios en los cuales se construyen sentidos sobre el mundo"	Cualitativa.	La etnografía virtual	La conversación hermenéutica Entrevista estructurada Observación participante
2013	MIRADA DE LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE EN TIEMPOS DE CAMBIO. INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE COPACABANA	Fenomenológico-Hermenéutico de carácter descriptivo (Utiliza en los objetivos verbos como: Comprender, identificar, reconocer; pero también establecer y evidenciar)	Estructuralismo Funcionalismo	La sociedad del Conocimiento Aprendizaje Organizacional La escuela como organización hoy	Sebastian Sánchez, Michael Fullan, Andy Hargreaves, Antonio Bolívar, Joaquín Cafrán, Claudia Romero, Miguel Ángel Santos, Peter Senge, Alvin Toffler, Peter Druker, Dave Berger, Itzuro Nonaka, Carlos Ongallo, Nuñez Santana, Hirotaaka Takeuchi, Pilar Pozner, Justa Ezpeleta, Carlos Marcelo García, María Eumelia Galeano	Centrada no solo en la forma en que se recoge la información sino también en la posición de los investigadores. Adicionalmente se asume la triangulación metodológica como la posibilidad para contrastar una fuente con otra.	Se abordan las "relaciones interpersonales, conversaciones con las diferentes personas de la comunidad educativa, revisión de información institucional, observación, entre otros".	Cualitativa	Estudio de Caso	Análisis documental La entrevista

No fue posible contar con trabajos anteriores a 2005, y tampoco se pudo contar con trabajos correspondientes al año 2010 pues no estaban disponibles en el Centro de Recursos de la Fundación CINDE. Por cada uno de estos años se seleccionó un producto teniendo en cuenta para ello, que si bien podría tratarse de experiencias realizadas bajo cualquier enfoque y sobre cualquier contexto social, las problemáticas planteadas tuvieran a la educación como referente teórico central, cualquiera que sea también la concepción sobre el acto educativo.

Los ocho (8) trabajos analizados estuvieron centrados en problemáticas relacionadas con los ambientes educativos al interior de la escuela, o la llamada educación escolar; de ellos, (7) siete (2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, y 2013) mostraron interés por los aspectos pedagógicos y formativos, y solo (1) uno (2009) mostró interés por los aspectos didácticos disciplinares.

Desde un primer momento nos llamó la atención que el único trabajo (2009) que se ubicó en torno a una problemática didáctica, más específicamente en un área, hubiese sido abordado desde el esquema paradigmático empírico-analítico, y bajo un diseño cuantitativo cuasi-experimental. Como nuestra investigación no pretende ningún tipo de generalización, este hecho lo registramos como un elemento que nos llama la atención y que nos lleva a interrogarnos sobre la presencia y la significatividad que este tipo de trabajos ha tenido al interior de esta línea de la maestría, en especial, con relación a los distintos giros o cambios observados en el concepto Ambientes Educativos; ya que este trabajo, por el periodo en el que se ubica, no está en total sintonía con la presencia de los giros caracterizados por los componentes éticos y políticos. En este trabajo correspondiente al año 2009, se apreció entonces una postura más cognitivista, con fuerte presencia de la corriente constructivista, característica afín a la primera categoría identificada y descrita en el apartado anterior, en la que las problemáticas

se plantean en el contexto de la escuela como el ambiente educativo por excelencia.

De los trabajos que abordaron aspectos relacionados con lo pedagógico y lo formativo, (2) dos (2006 y 2011) lo hicieron intentando dar cuenta de la organización de una propuesta curricular específica, de su pertinencia o de todo aquello que la caracteriza. En estos dos trabajos encontramos cierto énfasis en la fundamentación de las escuelas estructuralistas y funcionalistas; ubicándose una de ellas (2011) más cerca de la corriente conductista, por lo cual nos pareció consecuente su ajuste hacia un esquema empírico-analítico, que pese a contar con una metodología cualitativa y un diagnóstico rural participativo, se acentuó en sistematizar los elementos tal y como fueron registrados, con pocos aportes de tipo subjetivo. La otra (2006) en cambio, tuvo un soporte más desde la complejidad propuesta por el enfoque sistémico, y en ella se hizo notar la preocupación por lo fenomenológico y lo hermenéutico; puestos en escena a través de la noción de evaluación educativa. También aquí nos atrevemos a señalar una postura más desde el primer giro de la categoría, pues si bien el trabajo del 2006 tiene un fuerte componente político, tanto los autores como los conceptos referidos no son muy cercanos a lo que conocemos como la corriente centrada en la relación sujeto-poder, (el posestructuralismo, posmodernismo, la Escuela de Frankfurt, etc.)

En los (5) cinco trabajos (2005, 2007, 2008, 2012 y 2013) restantes encontramos que sí se acentúan posturas más políticas y más cercanas a un segundo giro de la categoría, pues se aprecia un cambio en lo referente a los actores, a los contenidos y a los escenarios. Estos trabajos se preocupan más por el papel ético y político de los sujetos que interactúan en los escenarios educativos, mostrando especial interés por las formas en que significan y dotan de sentido las diferentes prácticas y los espacios en donde tiene lugar el acto educativo. En su totalidad, se trata de trabajos abordados desde un esquema fenomenológico-hermenéutico, lo cual no solo nos resulta muy pertinente con los objetos de

investigación, sino también con los diseños metodológicos propuestos, ya que en todos ellos se abordó la metodología cualitativa con una fuerte presencia del método etnográfico; incluso en el trabajo del 2008, en el que los autores dicen centrarse en el método descriptivo. Cabe destacar que dentro de algunos de estos trabajos (2007, 2008 y 2013) sí puede constatarse la presencia de elementos teóricos más cercanos a la segunda y a la tercera categoría, esto es, que hay en ellos una mayor preocupación por el elemento político y la constitución de sujetos políticos en los procesos educativos; especialmente en los trabajos del 2008 y 2013 en los que se hace mucho énfasis en la relación saber-poder en conexión con posturas como las de la Teoría de la Acción Comunicativa, Análisis Crítico del Discurso, la sociedad del Conocimiento, el Aprendizaje Organizacional, la escuela como una organización contemporánea, entre otros.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, puede afirmarse que el concepto Ambientes Educativos se ha configurado alrededor de tres momentos teóricos, los cuales han nucleado o agrupado intereses y perspectivas teóricas y conceptuales afines, a saber: Aportes de la Pedagogía Crítica y de las Corrientes Constructivistas, la teoría crítica y las relaciones sujeto-poder en los procesos educativos, y la educación como acontecimiento ético.

En los antecedentes de la línea, del año 1994 a 1997 se dan principios de una concepción constructivista y está centrado en la escuela y la relación docente alumno, dando fuerza en el año 1997 a la evolución de la concepción de ambiente como un espacio *a priori* a un espacio dispuesto para el tipo de aprendizaje que se

va a realizar. En este periodo la categoría a la que se hace referencia era a la de ambiente de aprendizaje.

En el año 2008 a 2010 es evidente una transformación del concepto, abierto a una relación de la triada de la que habla Nicolás Buenaventura: Escuela, familia, comunidad. En este contexto, el ambiente educativo está pensado no como objeto, sino como sujeto en relación con el ser humano, incorporando los conceptos de Mèlich y de ciudad educadora, haciendo evidente que la escuela no es el único espacio que educa, se incorporan por primera vez tres componentes en esta concepción: bioquímico, físico y psicosocial, como dimensiones constitutivas de los ambientes educativos.

Por último, en los años 2012 a 2013 se habla de un conjunto de condiciones necesarias que le dan integralidad al concepto de ambiente educativo, requeridas para el proceso de aprendizaje, pero también para el de enseñanza, dejando entrever que el ambiente no solo puede ayudar, sino también dificultar el proceso de aprendizaje.

En resumen, en cada una de las 8 tesis analizadas bajo el esquema paradigmático hay un eje articulador entre lo teórico y lo metodológico, que acentúa sus características en alguna de las tres categorías, identificadas, estas son:

La escuela como ambiente educativo por excelencia. En los años previos al surgimiento de la línea existió un interés por **la escuela como escenario educativo por excelencia**, limitando el concepto al contexto educativo de la escuela y se concibe el ambiente como espacio físico en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje. Está fundamentado en los aportes de la pedagogía crítica, el pensamiento constructivista y la corriente sociocultural de Vigotsky.

El reconocimiento de otros ambientes educativos distintos a la escuela, asociado al criticismo de escuela de Frankfurt, bajo la mirada de autores como

Habermas y Arendt, incluyendo otros escenarios de educación formal, como universidades, o en algunos casos la educación virtual. Prevalecen los aportes de la pedagogía crítica, aunque con un incremento en el número de producciones, entre tesis y módulos, orientadas desde la teoría crítica y la relación sujeto poder, lo que bajo nuestra mirada, significa una nueva forma de interrogarse ante los procesos educativos, yendo más allá de la preocupación por el aprendizaje, a la preocupación por el debate, la argumentación, el consenso, el disenso y la toma de decisiones.

La educación para el desarrollo humano, ambientes educativos comunitarios, bajo los fundamentos teóricos de Mèlich, Bárcena, Skliar, Maturana y Levinas, entre otros, donde emergen nuevas categorías como “alteridad”, “intersubjetividad”, “libertad” y “diversidad”. Tiene como escenario la familia, la sociedad y el Estado. Encontramos en esta categoría un buen nivel de coherencia entre las posturas teóricas que perfilan el concepto de Ambientes Educativos, y los presupuestos epistemológicos y metodológicos. Por ejemplo, buena parte de las tesis están orientadas por las posturas fenomenológicas con abordajes hermenéuticos y en los que se privilegian los estudios de casos y los etnográficos.

4. PRODUCTOS GENERADOS

4.1 Resultados de generación de conocimiento

Tabla 08.

Generación de nuevo conocimiento.

OBJETIVOS (1)	RESULTADO ESPERADO (2)	RESULTADO OBTENIDO (3)	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (4)
------------------	---------------------------	---------------------------	--

<p>Analizar la evolución teórica y metodológica del concepto Ambientes Educativos al interior de esta línea, de la maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio CINDE-Universidad de Manizales, sede Sabaneta-Antioquia.</p>	<p>Posturas teóricas identificadas que sustentan la evolución de la línea Ambientes Educativo.</p> <p>Análisis de la relación entre los referentes epistemológicos y metodológicos que están presentes en los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea.</p>	<p>Se identificaron tres concepciones teóricas fundamentales para CINDE: la escuela como escenario educativo, la relación saber-poder y la educación como acontecimiento ético; Se identificaron tres periodos de evolución del concepto Ambientes Educativos a partir de los módulos. Se identificó la relación de los fundamentos epistemológicos y metodológicos a partir de análisis de ocho tesis de tomadas como muestra aleatoria.</p>	<p>Un informe de investigación, tres artículos y una propuesta educativa, que dan cuenta de la evolución teórica y metodológica del concepto Ambientes Educativos al interior de esta línea, de la maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio CINDE-Universidad de Manizales, sede Sabaneta-Antioquia.</p>
--	---	---	--

Esta investigación permite cumplir con los requisitos para la culminación de la maestría de tres profesionales, dos en áreas administrativas y uno del área educativa, lo que potencializa la conformación de un equipo de estudio e investigación en la línea de Ambientes Educativos que fortalecen los procesos de autoevaluación y procesos de gestión que posicionen al convenio CINDE-Universidad de Manizales como instituciones que dan cuenta ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, propiciando la idoneidad y solidez de los programas académicos y el mejoramiento de la calidad. También permite comprender la pluralidad de contenidos de la línea de su corpus documental, el devenir, intercambio e interacción de los diferentes sujetos, la naturaleza y las

características de los ambientes educativos, las condiciones de los diferentes escenarios y los contenidos utilizados.

4.2 Resultados para el fortalecimiento de la capacidad científica

Tabla 09.

Fortalecimiento de la capacidad científica.

RESULTADO ESPERADO <i>(Según proyecto aprobado)</i>	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Culminación de estudio de maestría en educación y desarrollo humano de tres profesionales, dos de áreas administrativas y uno del área de la educación.	Graduación de los investigadores de Maestría en Educación y Desarrollo Humano.	Profesionales que terminan su formación en maestría.
Organización de grupos de estudio en ambientes educativos.	Creación de grupos de investigación en ambientes educativos.	Fortalecimiento de Línea de investigación en Ambientes Educativos de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, a partir la evolución teórica y metodológica del concepto Ambientes Educativos al interior de esta línea, de la maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio CINDE-Universidad de

		Manizales, sede Sabaneta-Antioquia.
--	--	-------------------------------------

4.3 Resultados Apropriación social del conocimiento

La investigación está orientada a socializar los hallazgos a través de exposiciones, artículos científicos, simposios, al interior de la comunidad educativa del convenio CINDE-Universidad de Manizales y en las comunidades educativas que se requiera. En especial a nivel universitario, que es el ámbito de esta experiencia investigativa, también hará uso de diferentes espacios de comunicación.

Tabla 10.

Apropiación social del conocimiento.

RESULTADO ESPERADO <i>(Según proyecto aprobado)</i>	RESULTADO OBTENIDO)	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Socialización de los resultados de la investigación con la comunidad educativa del convenio CINDE-Universidad de Manizales.	Socialización de los resultados de la investigación en seminarios con la comunidad educativa del convenio CINDE-Universidad de Manizales. Socialización de los resultados de la investigación en simposio desarrollo en convenio con la Universidad San Buenaventura	Exposición en, conferencias y Simposios.

	de Medellín y la comunidad educativa del convenio CINDE-Universidad de Manizales.	
--	---	--

4.4 Impactos según categoría social, económica y ambiental

1. Revisión y ajuste de los impactos esperados a partir de los resultados formulados en el proyecto inicial según categorías: sociales, económicos, ambientales, etc.

Tabla 11.

Impactos esperados.

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
<p>Educativo:</p> <p>Muestra la importancia de una investigación de carácter epistemológico sobre las tendencias metodológicas en la investigación</p>	Corto.	Informe de Investigación sobre la evolución teórica y metodológica del concepto Ambientes Educativos al interior de esta línea de investigación en la	Relación de los aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos del corpus documental de la línea

educativa		Maestría de Educación y Desarrollo Humano	
Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Educativo: Implementación de una propuesta pedagógica que permita suscitar ambientes educativos que promueven el pensamiento creativo en la educación inicial	Corto.	Realización de Plan de Formación a docentes para fortalecer ambientes Educativos que propician el pensamiento creativo en la educación inicial.	Desarrollo de competencias en los docentes para el desarrollo del pensamiento creativo en sus estudiantes.
SOCIAL El informe de investigación fortalece los procesos de autoevaluación y de gestión de la línea de investigación “Ambientes Educativos”, contribuyendo al reconocimiento de	Corto.	Desarrollo de la propuesta investigativa con enfoque epistemológico fenomenológico-hermenéutico y la metodología de investigación documental.	Socialización de sus resultados de la propuesta investigativa en seminarios con la comunidad educativa.

<p>CINDE y de la Universidad de Manizales como instituciones que dan cuenta ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, propiciando la idoneidad y solidez de los programas académicos y el mejoramiento de su calidad.</p>			
<p>AMBIENTAL</p> <p>Dar cuenta de la evolución del concepto Ambientes Educativos al interior de la línea en los diferentes periodos identificados desde su creación.</p>	<p>Corto</p>	<p>Informe de investigación que analiza la evolución teórica y metodológica del concepto Ambientes Educativos al interior de esta línea de la maestría en Educación y Desarrollo Humano.</p>	<p>La producción de la investigación servirá como referente para futuras investigaciones en el tema.</p>

Cronograma de actividades:

El cronograma del proyecto se desarrolló en tres fases de acuerdo al método de investigación documental:

Tabla 12.

Cronograma de actividades.

ACTIVIDADES	TIEMPO
Diseño de la propuesta investigativa, definición de temática, delimitación conceptual, momentos, tiempo y alcance geográfico.	Septiembre a diciembre de 2013.
Gestión e implementación de la propuesta investigativa: Clasificación, valoración y el análisis del corpus documental, búsqueda y selección de la información, análisis de los documentos y triangulación de fuentes mediante entrevistas.	Enero de 2014 a julio de 2016.
Comunicación de los resultados Simposios de investigación en la comunidad educativa interna y a nivel externo.	Agosto de 2016 a Marzo de 2017.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26 (73), 249-264.

Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la primera teoría crítica: Encuentros y desencuentros. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27).

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 145-163.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? *Michel Foucault, filósofo*, 155-161.

- Escolar, C. (2004). Pensar en/con Foucault. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (20).
- Fanlo, G. L. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Revista de Filosofía. A Parte Rei 74.
- Fuocault, Michel (1984) “El juego de Michel Foucault”, en Saber y Verdad, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162, disponible en <http://www.conversiones.com.ar/nota0564.htm>
- Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Geleano, M. M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín-Colombia: La Carreta Editores.
- Gouveia, A. (1974). *Alguas reflexioes sobre a pesquisa educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Brasileria de estudos pedagógicos.
- Guardián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. *Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional*.
- Izquierdo, A. M. (2004). Nuevos retos en el análisis documental de contenidos. *SCIRE. Representación y organización del conocimiento* 10(1), 31-50.
- Kosik, K. (1967). *Didáctica de lo concreto*. Grijalbo, México: Grijalbo.
- Kuhn, T. (1970). *Estructura de las revoluciones científicas*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Kunh, T. La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lalande, A. (1967). *Vocabulario técnico y científico de la filosofía*. Buenos Aires: Atenea.
- Roldán, O. (1997). Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. *Módulo ambientes educativos. Convenio CINDE-Universidad Surcolombia USCO*, 13.
- Roldán, O. (2008). Módulo Ambientes Educativos. *Convenio Cinde-Universidad de Manizales*, 3.

- Roldán, O. & Giraldo, Y. (2013). Módulo Línea ambientes educativos. *Convenio Cinde Universidad de Manizales*, 1.
- Roldan, O., & Londoño, L. (1995). Módulo Actores y escenarios en educación. *Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario. Convenio CINDE-USCO*, 47.
- Roldán, O., Berrio, L., & Londoño, L. (1994). El problema de los ambientes de aprendizaje. Ejecución Curricular I. *Convenio CINDE-Universidad sur Colombia de Neiva*, 10 y 11.
- Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la investigación Educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE**

ARTÍCULO GRUPAL

Devenir teórico y metodológico de la Línea Ambientes Educativos, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE, sede Sabaneta, Antioquia.

**INVESTIGACIÓN
Evolución teórica y metodológica de la línea Ambientes Educativos, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE, sede Sabaneta, Antioquia.**

**Marisol Oviedo Pastrana
Mirta Etel Machado Acuña
Sergio Eduardo Isaza Ballesteros**

**ASESORA:
Mg. Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo**

**SABANETA
2017**

**DEVENIR TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA LÍNEA AMBIENTES
EDUCATIVOS, DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
DE LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE, SEDE
SABANETA, ANTIOQUIA.**

Marisol Oviedo Pastrana

Mirta Etel Machado Acuña

Sergio Eduardo Isaza Ballesteros*

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación en la que se analizó el devenir teórico y la relación entre los referentes epistemológicos y metodológicos del concepto *Ambientes Educativos*, en la línea de investigación del mismo nombre en un programa de maestría y de los distintos productos de su corpus documental, y de la cual emergieron preguntas epistemológicas que al modo de ver de los investigadores son parte de los cuestionamientos básicos de las ciencias sociales. En esta investigación se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las posturas teóricas que han sustentado las permanencias y/o los cambios en el concepto Ambientes Educativos en esta línea de la maestría? y, ¿Cómo se articulan los referentes epistemológicos con los enfoques metodológicos propuestos que orientaron los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea? Se trató de un estudio documental que tomó como base las 42 tesis de maestría generadas en el periodo comprendido entre el año 2000 y el año 2013, así mismo, se integraron al corpus documental los 8 módulos del Seminario de Ambientes Educativos de la Maestría y se realizaron 3 entrevistas a docentes que han orientado la línea de investigación en el programa. Los momentos o etapas

* Candidatos a Magíster Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales.

desarrollados en el trabajo de investigación se fundamentaron desde la postura de Galeano (2004) en tres momentos dentro del proceso metodológico de la investigación documental: el diseño de la investigación, la gestión e implementación y la comunicación de los resultados.

Los hallazgos indican la existencia de tres momentos teóricos identificados en la evolución del concepto Ambientes Educativos al interior de la línea de investigación de la Maestría: 1) Aportes de la teoría crítica y de las corrientes constructivistas, 2) La Teoría crítica y la relación sujeto-poder; y 3) La Educación como acontecimiento ético. En sintonía con lo anterior, se identificaron tres categorías que están presentes en el devenir de la línea, a saber: 1) La Escuela como ambiente educativo por excelencia; 2) La Educación formal fuera de la escuela, otros ambientes educativos; y 3) Educación para el desarrollo humano, ambientes educativos comunitarios. Respecto a la coherencia teórica y metodológica de los trabajos de investigación de la línea, se pone en evidencia que el interés de los estudiantes por investigaciones de corte empírico analíticas ha sido poco. Se reconoce la intencionalidad de CINDE y su postura como enfoque incluyente, de corte cualitativo, con predominio por los autores y tendencias sobre este enfoque; por lo cual el interés de las investigaciones tiende a ser de corte hermenéutico, cuyo propósito es principalmente cualitativo comprensivo; en su mayoría, las investigaciones se centraron en problemáticas relacionadas con los ambientes educativos al interior de la escuela, abordados desde un esquema a nuestro entender muy pertinente con los objetos de investigación y con los diseños metodológicos propuestos.

PALABRAS CLAVES:

Ambientes educativos, abordaje metodológico, abordaje epistemológico

1. INTRODUCCIÓN

Son diferentes los retos a los que se enfrenta la investigación educativa a la hora de revisar la coherencia metodológica y epistemológica presentes en su trasegar, por una parte, le compete el desafío de reivindicar el papel de los métodos de investigación tanto para las reflexiones que se requieren en la constitución de la práctica científica como en la producción misma de nuevos conocimientos; por otra parte, le compete la reflexión sobre el proceso de construcción de la teoría, tanto del conocimiento producido, como de las tendencias presentes en su evolución. Amparados en estos retos, es comprensible entonces plantear que la producción científica que ha generado la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE -sede Sabaneta, ha perfilado cierta forma de momentos y categorías, capaces de aglutinar referentes teóricos, como saberes que se tejen en torno al fenómeno de la institucionalidad, y todos esos elementos grandes o pequeños, públicos o privados, corpóreos o incorpóreos, que dan cuenta del proceso educativo.

En el análisis a la articulación entre los referentes epistemológicos y los enfoques metodológicos propuestos se fueron considerando los aportes de Sánchez (1998) y su experiencia sobre las investigaciones del posgrado en educación de la Universidad de Brasilia (Brasil), en las que se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son los abordajes metodológicos utilizados en las investigaciones de Postgrado de Educación de la Universidad de Brasilia y cuáles las implicaciones epistemológicas de dichos abordajes? Basados en estos antecedentes, en la investigación se acordó utilizar el concepto de esquema paradigmático utilizado por este autor como instrumento o referente para el análisis de la coherencia entre los presupuestos epistemológicos y metodológicos de las tesis que fueron analizadas

En relación con este aspecto, Sánchez (1998) plantea la necesidad de profundizar en la investigación de la práctica investigativa, a lo que llama “la investigación de las investigaciones” (p.23). Este autor explica que se ha profundizado en los contenidos que desarrollan, en su calidad y utilidad; sin embargo, sobre los métodos utilizados poco se han registrado estudios².

En sintonía con lo anterior, los diferentes productos de la maestría (tesis, capítulos de libros y artículos), sirvieron como fuente primaria para analizar la evolución teórica y la coherencia entre los métodos utilizados y los supuestos epistemológicos, que bajo nuestro análisis hermenéutico, sirvieron de orientadores a cada uno de los productos de la maestría, considerando las miradas y percepciones de actores claves en su devenir investigativo, como escenario de construcción colectiva y diversidad de conocimiento.

Frente a esta situación surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál ha sido el devenir teórico y metodológico del concepto *Ambientes Educativos* en la línea que lleva el mismo nombre en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE, sede Sabaneta (Antioquia)?

Esta pregunta se desarrolló a través de dos interrogantes específicos: ¿Cuáles son las posturas teóricas que han sustentado las permanencias y/o los cambios en el concepto *Ambientes Educativos* en esta línea de la maestría? ¿Cómo se articulan los referentes epistemológicos con los enfoques metodológicos propuestos que orientaron los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea?

² Por su parte, Gouveia (1976) detecta este vacío y propone la necesidad de señalar las tendencias en el plano metodológico que orientan el quehacer investigativo en el área abordada indicando los referentes teóricos que las inspiran. Debe señalarse que estas referencias dan cuenta de “la importancia de una investigación de carácter epistemológico sobre las tendencias metodológicas en la investigación educativa” (Gouveia, 1976, p.78).

En resumen se trata de un trabajo que aporta nuevos elementos de juicio sobre la transformación del concepto Ambientes Educativos al interior de la línea, desde su creación en el año 2000 hasta el año 2013, de cara a los procesos de autoevaluación y de gestión, que le permitan a CINDE y a la Universidad de Manizales como instituciones que dan cuenta ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan, evaluar consideraciones de orden metodológico y epistemológico en búsqueda de la idoneidad y solidez de los programas académicos que ofrecen y de su interés por la calidad.

2. METODOLOGÍA

Este estudio documental de enfoque hermenéutico, favorece el orden comprensivo en tres niveles: descriptivo, analítico e interpretativo. En este sentido se valora la contribución del lenguaje en todo el proceso investigativo, en especial el lenguaje escrito, consignado en el corpus documental de esta investigación.

Se resalta la pertinencia de la investigación documental en este proyecto, pues facilita el control y la recuperación de información, al convertir “información de entrada”, consignada en el corpus documental, en “conocimiento con sentido”, para el equipo investigador y para los actores e instituciones que hacen parte de este proyecto, en especial para reconocer las tendencias, a modo de devenir, de las categorías y apuestas metodológicas presentes en la Línea de investigación.

La investigación cobra peso desde la perspectiva teórica en el pensamiento de Kosik que plantea que “para llegar a la verdad no existe un camino directo ya que se requiere ir, mediante un rodeo, del fenómeno a la esencia” (Kosik, 1967, p.8). Es en este sentido que, a partir de la lectura de las propiedades, relaciones, percepciones y manifestaciones e historias encontradas y percibidas por los sentidos, se fueron mostrando las representaciones que pusieron en evidencia la esencia y la verdad oculta en las apariencias o fenómenos encontrados. Este, que

es un proceso de abstracción, exige la separación mental de las propiedades y relaciones presentes en el fenómeno “la esencia no se da inmediatamente; es mediatizada por el fenómeno y se muestra, por tanto, en algo distinto de lo que es” (Kosik, 1967, p.8) También es importante el aporte de Habermas (citado por Carretero, 2006), a la comprensión epistemológica de esta investigación, porque abrió diversas posibilidades de interpretación de la realidad analizada desde una perspectiva lógica, metodológica y ontológica, la cual es vista bajo la mirada de Sánchez (1998) en el esquema paradigmático.

Sin embargo, en el desarrollo de la investigación emergen otros autores, que sirvieron de referencia en el trasegar del concepto “Ambientes Educativos”, los cuales serán citados en las conclusiones de esta investigación.

Los momentos o etapas desarrollados en el trabajo de investigación se fundamentaron desde la postura de Galeano (2004) en tres momentos dentro del proceso metodológico de la investigación documental: el diseño de la investigación, la gestión e implementación y la comunicación de los resultados.

De las 42 tesis se priorizaron 8, tomando una por cada año del periodo de análisis de esta investigación, seleccionando aleatoriamente una de ellas por año de presentación. La lectura de estas 8 tesis se hizo a partir del esquema paradigmático planteado por Sánchez, tal como se mencionó en apartados anteriores, como estructura base para la interpretación y análisis hermenéutico de las tesis. En este caso, se revisaron los referentes conceptuales y los enfoques metodológicos de los trabajos de investigación con el fin de identificar las representaciones o significados que los/as autores/as construyen/configuran a partir de los dispositivos epistemológicos que guían su accionar investigativo. También se analizaron 8 módulos del Seminario y tres entrevistas con personas claves en el desarrollo de la línea Ambientes Educativos, todo esto con el fin de observar la coherencia de sus componentes teóricos, lógicos y ontológicos en el proceso de

construcción del conocimiento científico, haciendo triangulación con las diferentes fuentes del corpus documental.

A las 8 tesis priorizadas y todas las demás tesis, se les aplicó adicionalmente una ficha para identificar el diseño metodológico, el enfoque teórico que proponían, los actores de la investigación y los escenarios en que se desarrollaron, esto con el fin de identificar las tendencias presentes en la línea.

Las técnicas usadas para la generación de la información fueron:

Registro y sistematización. Se utilizaron fichas para el análisis de contenidos de las tesis, como parte de la estrategia de recolección de información, en estas fichas se documentaron aspectos referidos a las preguntas de investigación, los cuales fueron tabulados y analizados posteriormente. Se realizaron 42 fichas, igual número que el total de tesis. Para el registro de las fichas se realizó una lectura rigurosa de cada uno de estos documentos para identificar los contenidos de acuerdo a las categorías de análisis previamente determinadas para facilitar su análisis posterior. Conservando criterios de rigurosidad en el manejo de la información, se documentaron las páginas y las fuentes.

Entrevistas semi-estructuradas: se recurrió a esta estrategia para conversar con tres personas claves vinculadas a la línea de investigación desde sus inicios y con conocimiento de su trayectoria, lo que facilitó la triangulación de la información obtenida en el análisis documental de contenidos y la validación del proceso, pues estas personas participaron en la construcción de la línea de la maestría y se han mantenido en ella durante su trasegar.

3. RESULTADOS

Luego de la debida revisión bibliográfica y de la organización y análisis del corpus documental, fueron emergiendo una serie de hallazgos, producto del análisis hermenéutico ante las preguntas de investigación; estos hallazgos fueron enunciados con relación a los dos objetivos formulados para el presente trabajo de investigación; uno, a las modificaciones que fue experimentando el concepto mismo de ambiente educativo al interior de las producciones de la línea de investigación Ambientes Educativos de la maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio Cinde-Universidad de Manizales; y dos, a los cambios en los tipos de abordajes metodológicos con que se asumieron dichos trabajos de investigación.

De ahí que los ambientes educativos no hayan sido asumidos por nosotros como un concepto estático, sino como producto de las condiciones de posibilidad, escenarios, contenidos y actores, que han estado presentes en diferentes momentos, dentro de la línea de investigación, por lo que en los siguientes análisis, se verá resaltado el papel de: a) las posturas teóricas, como líneas de fuerza, que sustentan las permanencias y cambios en el concepto, y b) la relación entre los referentes epistemológicos y metodológicos que están presentes en los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea.

En este orden, identificamos tres momentos teóricos que aunque guardan cierta relación cronológica, no son estáticos ni limitados a un solo periodo de tiempo, pues en algunos casos son momentos de influencia hasta nuestros días; también se identificaron tres categorías de análisis un poco más horizontales y con mayor profundidad en aquellos aspectos sociales y políticos, que parecen estar presentes en los diferentes momentos.

En el siguiente diagrama encontramos de manera horizontal los tres momentos teóricos identificados en la evolución del concepto Ambientes Educativos al interior de la línea de investigación de la Maestría:

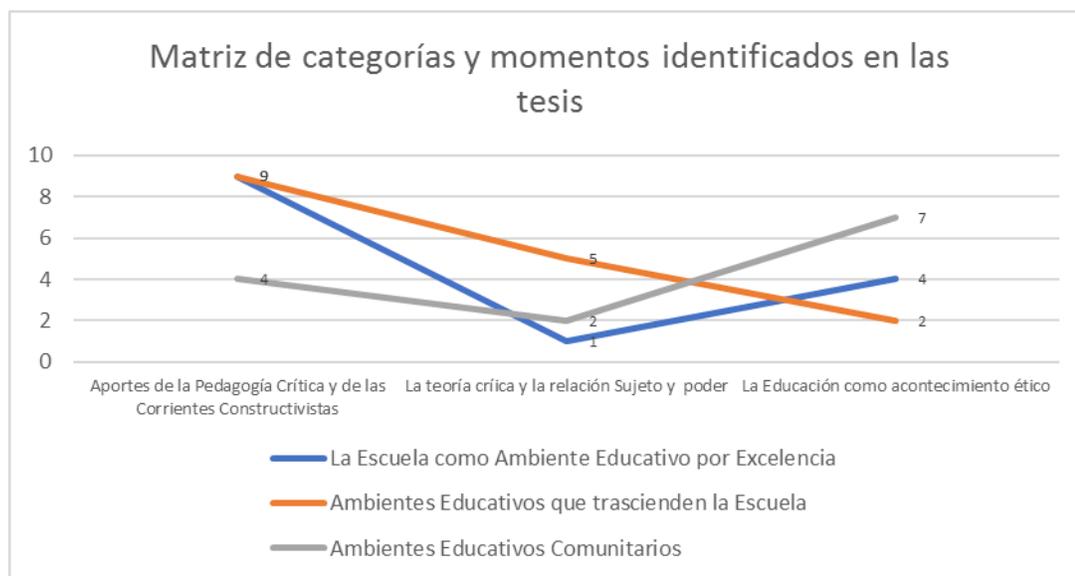
- Aportes de la teoría crítica y de las corrientes constructivistas

- La Teoría crítica y la relación sujeto-poder
- La Educación como acontecimiento ético

De forma vertical ubicamos las tres categorías identificadas en este trasegar de la Línea:

- La Escuela como ambiente educativo por excelencia
- La Educación formal fuera de la escuela, otros ambientes educativos
- Educación para el desarrollo humano, ambientes educativos comunitarios

En el siguiente diagrama se presenta un resumen de la clasificación de las 43 tesis del corpus documental, de acuerdo al momento teórico y la categoría que más la representa, encontrándose tendencias y características que son descritas a continuación en los destinos momentos teóricos y categorías encontradas.



Gráfica 1: Matriz de categorías y momentos identificados en las tesis

Es importante reconocer, que los momentos teóricos se identificaron como producto del análisis del corpus documental: entrevistas, tesis y módulos, lo que permitió la triangulación de fuentes que registran aspectos que para nosotros fueron fundamentales en la producción (complejidad) del concepto.

3.1. MOMENTOS TEÓRICOS IDENTIFICADOS EN LA LÍNEA AMBIENTES EDUCATIVOS

PRIMER MOMENTO

Aportes de la Pedagogía Crítica y de las Corrientes Constructivistas.

Este momento está comprendido entre los años 1994 y 1999, aunque la línea de investigación se haya consolidado en el año 2000, pues el referente principal en este arreglo que proponemos es la influencia que, desde antes de creada dicha línea, algunas corrientes teóricas tenían sobre los temas educativos.

Vale la pena aclarar, que pensar un auge de estas posturas teóricas durante este periodo, en nada puede ser interpretado como una exclusividad, pues algunas ideas constructivistas llegan hasta nuestros días, y también algunas posturas teóricas de la pedagogía crítica mantienen diálogos con otros discursos del momento actual.

Sin embargo, resulta difícil no reconocer que, en el contexto colombiano de finales de siglo, las posturas teóricas reconocidas como constructivismos, esto es, los aportes de la epistemología de Jean Piaget, el crecimiento cognoscitivo de Bruner y los de la psicología cultural de Lev Vygotsky en especial, marcaban el derrotero de los análisis y los interrogantes frente a la educación, la enseñanza y el

aprendizaje, en tanto permitían un horizonte explicativo para el fenómeno del conocimiento.

Los primeros módulos del año 1994 citaban autores como Labinowicz y el propio Rafael Flórez Ochoa, en los que resultaba claro el posicionamiento de la pedagogía como facilitadora del conocimiento, y en ello, la influencia del constructivismo. (Florez, 1994, pág. 343).

No obstante, este primer momento también estuvo ampliamente marcado por los aportes de la pedagogía crítica, entendida aquí a partir del análisis a los módulos y a las tesis, como una postura que responde realmente a dos orígenes diferentes: por un lado, como una crítica, desde el marxismo, a las dicotomías e inconsistencias en las propuestas pedagógicas del momento; y por el otro, desde la corriente posmodernista, como análisis del discurso en las relaciones de poder, particularmente entre el individuo (sujeto) y el Estado.

El primero de estos enfoques sobre lo que reconocemos como pedagogía crítica y que caracteriza el inicio de nuestros momentos, lo entendemos como un reposicionamiento ontológico y epistemológico que posibilita la auténtica liberación de los sujetos; puesto que, en este orden, esta pedagogía se dice crítica, porque reconoce que son dichos posicionamientos, los que garantizan que sea la escuela, la fuente de la reproducción de un sistema económico que oprime a los sujetos y a la sociedad en general, en este caso, alienando y enajenando a los sujetos de su producción de conocimientos; es el caso de autores como Henry Giroux y su pedagogía fronteriza como ruptura o subversión ante los discursos hegemónicos de la escuela; Paulo Friere y su pedagogía del oprimido, como respuesta u ocupación por la emancipación y liberación de los sujetos; y más recientemente con los planteamientos de Peter McLaren, para quien el discurso posmoderno falseó la lucha de clases.

Desde luego que a la luz de nuestro análisis, el segundo enfoque de lo que estamos interpretando como pedagogía crítica, son las posturas teóricas de la llamada corriente crítica asociada a la escuela de Frankfurt, en la que como producto de los discursos de la postguerra y la crisis de los meta-relatos (Lyotard) se propone una revisión al marxismo, con una reformulación de las formas de resistencia del sujeto ante el poder (el Estado). Para autores como Jürgen Habermas, Michel Foucault, Jaques Derridá, Jean Braudillard, Giovanni Vattimo, Hannah Arendt y otros pensadores posmodernos, estas críticas están dadas en término de la forma en que los sujetos se comunican y producen conocimientos mediante acuerdos, para cuyo caso los argumentos juegan un papel crucial.

De ahí que otros autores como Alfred Schütz, Thomas Luckman, Max Van Manen, Paul Ricoeur, asuman este aspecto crítico frente al conocimiento como una apuesta más por lo fenomenológico hermenéutico, que por una postura crítica en términos marxistas. Es este el punto de transición al segundo momento identificado, o más bien, es esta la manera como justificamos el solapamiento entre un momento I y un momento II; pues lo que en un momento pudiera ser asumido como un enfoque dentro de las teorías críticas de corte materialista, se verán corridas hacia unas posturas críticas, más en el orden de lo discursivo.

SEGUNDO MOMENTO O MOMENTO II

La Teoría crítica y la relación Sujeto – Poder en los procesos educativos

Resulta importante en este nivel, advertir que la preeminencia de una u otra de las anteriores posturas, será el distintivo para marcar el paso entre un momento I y un momento II, puesto que, como se anotó anteriormente, si bien estas posturas se mantienen a través de los momentos, es posible reconocer cierta primacía de una sobre la otra en un momento dado. Quizá uno de los aportes más significativos

de nuestro trabajo será mostrar, a través de las categorías de análisis, algo que desde la configuración de los momentos fue posible registrar; y es, que, curiosamente se registró primero tanto en tesis como en los módulos, la influencia de la pedagogía crítica (desarrollada en Latinoamérica y particularmente en la Línea, bajo la mirada de Paulo Freire, y Henry Giroux), antes que la de la escuela de Frankfurt. Demostrando una primacía de las posturas críticas de corte hermenéutico.

Como ya se dijo, este segundo momento está marcado inicialmente por la pedagogía crítica de corte marxista en clave Latinoamericana, que paulatinamente va siendo opacada por la irrupción de otra postura crítica más apoyada en la escuela de Frankfurt, en la que sobresalen autores como Foucault, Arendt y Deleuze, a quienes al parecer también les preocupa el conflicto, las luchas, la resistencia del sujeto frente al poder, pero con más interés por la comprensión de los hechos que por plantear acciones encaminadas a la transformación material de la sociedad, como si sería el caso de la postura crítica de Freire, McLaren y Giroux. Encontramos tesis interesadas en indagar los ambientes educativos como oportunidades de liberación, de emancipación del sujeto frente al poder. Puntualmente, siete tesis del corpus documental dan cuenta de este aspecto: Vacunación PAI en el contexto del Departamento de Antioquia y del municipio de Angelópolis, Representaciones sociales sobre la participación estudiantil en el CES, Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula, Pensamientos infantiles que asumen forma a través del arte, El estudiante recién llegado en el escenario universitario, La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia, Mirada de la escuela como organización que aprende en tiempos de cambio de la institución educativa normal superior María Auxiliadora de Copacabana. Estas tesis se desarrollaron entre los años 2006 a 2013.

En la medida que se avanza en este segundo momento, encontramos que el concepto de Ambientes Educativos va inclinándose hacia una investigación de corte

interpretativa, más hermenéutica, interesándose con mayor fuerza por la ética, la comunicación, el lenguaje, por los escenarios colectivos que privilegian los sentidos, los significados, los roles. Es por ello que el segundo momento da paso a un tercer momento, en el que se muestran los ambientes educativos como un acontecimiento ético.

Esta transición se va dando paulatinamente, en un proceso que integra momentos, evidenciándose un solapamiento entre un momento y otro, llevando a un interés por lo político a un interés por los acuerdos y los sentidos.

Esto es ratificado en las entrevistas, en las que se hace alusión a las categorías de la “libertad y el poder”, referidas por Yicel Giraldo y “sujeto-poder”, referida por Ofelia Roldán. En este escenario, se subrayan autores como Arendt y Foucault, a partir de los cuales se plantean inquietudes en torno a cómo se padece ese poder y cuáles son las relaciones de poder que se tejen en los ambientes educativos.

...el asunto de la categoría *poder*, que creo que ha tenido un desarrollo muy importante, porque de pronto los primeros trabajos que se hicieron fueron muy alrededor de cómo se concentra el poder, mirado más el poder desde el sentido de lo negativo, hoy en día ya se piensa más, es un poder generativo, es un poder que no sujeta al sujeto, sino que lo empodera, que le posibilita a darse cuenta que puede ser un sujeto de transformación y se logra entender que desde que existan dos personas siempre habrá poder, el asunto es como se manejan las relaciones fundamentadas en la circulación del poder o en la concentración del poder” (Apartes entrevista a Ofelia Roldán)

Yicel Giraldo hace referencia a Arendt para subrayar la presencia de otra categoría a la que ella llama “construcción del entre-nos”, entonces ahí está el poder pero en términos de relación.

...también en otras categoría como *Libertad y Poder*, en donde aparecía por ejemplo todo el tema de Hannah Arendt con toda su propuesta alrededor de la *construcción del entre nos* que también era un interés de mi investigación, Hablábamos de la biblioteca como ambiente educativo para el encuentro ciudadano, entonces, ¿qué significaba eso del encuentro ciudadano? Era un espacio para encontrarse pero además para encontrarse en la que se formaban sujetos y esa formación de sujetos tenía unas ciertas afecciones por la política (Apartes entrevista a Yicel Giraldo)

TERCER MOMENTO:

La educación como acontecimiento ético.

Este tercer momento se concentra entre los años 2006 y 2013 aproximadamente. Al respecto una de las entrevistadas plantea que la línea está centrada más en el tema de “la educación como acontecimiento ético”, en los que se resaltan fundamentos teóricos de Mèlich, con su propuesta sobre la educación como acontecimiento ético, pero también está el tema de la “alteridad”, “intersubjetividad”, “libertad” y “diversidad”, con autores como Bárcena, Skliar, Maturana y Levinas. Yicel Giraldo menciona estos autores y señala que al principio de este tercer momento, entre el 2006 y 2007, serían Mèlich, Bárcena, Larrosa y Skliar, pero a partir del 2009 y sobre todo producto de los mismos trabajos que presentan los estudiantes, se tomó con referencia teórica a Mèlich y Bárcena.

...ya hay todos unos referentes teóricos alrededor de la educación como acontecimiento ético, pero también como experiencia ética, como relación ética, entonces ese texto nos abre como un panorama importante para comprender a la educación desde ese lugar y sobre todo para comprender que la educación no solo es un asunto de orden escolar, sino que la educación es un fenómeno social que involucra a diferentes actores y a los diferentes sujetos que hacemos parte de un grupo humano, de un grupo social (Apartes de la Entrevista a Yicel Giraldo).

Trece tesis se desarrollan en este momento, de las cuales siete se desarrollan teniendo como escenario la comunidad, lo cual muestra un privilegio en la relación entre el ambiente educativo como acontecimiento ético y la relación con la comunidad, por encima de la escuela o de otros escenarios de educación formal o de carácter institucional. Estas tesis se desarrollaron entre los años 2006 a 2013, lo que demuestra que en los primeros años de la línea esta no fue una tendencia central en las producciones desarrolladas.

En la lectura de los datos, que permitieron la identificación de estos tres momentos teóricos: Aportes de la pedagogía crítica y de las corrientes constructivistas, la teoría crítica y la relación sujeto-poder y finalmente, la educación como acontecimiento ético, se dio coincidencia con periodos de tiempos en los cuales es posible observar el despliegue de trabajos de investigación en torno a categorías afines, las cuales concentran desarrollos en torno a sujetos particulares y contextos específicos. Esta tematización de los momentos por los cuales ha trasegado la línea pretende señalar las tendencias, como agrupaciones de temas, sentidos y perspectivas, en torno al concepto de Ambientes Educativos.

3.2. CATEGORÍAS EMERGENTES EN LA LÍNEA DE AMBIENTES EDUCATIVOS

Se identificaron tres categorías de análisis un poco más horizontales y con mayor profundidad en aquellos aspectos sociales y políticos, que parecen estar presentes en los diferentes momentos. Estas son:

- La Escuela como ambiente educativo por excelencia

- La Educación formal fuera de la escuela, otros ambientes educativos
- Educación para el desarrollo humano, ambientes educativos comunitarios

CATEGORÍA I: LA ESCUELA COMO AMBIENTE EDUCATIVO POR EXCELENCIA

Es importante señalar que la forma en que han sido propuestas estas categorías, guarda una relación con la identificación de los momentos referidos anteriormente en los cuales se reconoció una prevalencia de ciertas corrientes teóricas; pero que ellas en sí, no se restringen a esos periodos de tiempos cronológicos a los que hacemos referencia, sino que se sirven de ellos para analizar las transformaciones del concepto.

En esta primera categoría coinciden las tres entrevistadas al afirmar que la escuela es el ambiente educativo por excelencia y, aunque hay algún interés por el tema de la familia y otros ambientes, los actores fundamentales, en este periodo de tiempo, son los maestros, las maestras, los estudiantes y en algunos casos los directivos, pero en general son todos actores vinculados a la escuela. Al respecto, Ofelia Roldán describe:

“Siempre he estado muy apoyada o fundamentada conceptualmente en la pedagogía crítica, en el constructivismo, así el constructivismo en sí mismo no sea una corriente pedagógica, pero sí una corriente de pensamiento que da cuenta de cómo generar espacios para que los seres humanos puedan construir conocimiento, entonces esa se va abordando como una categoría o una tendencia importante de pensamiento que fundamenta las líneas”.

Además, como es posible apreciarlo en la tabla 10, la presente categoría también se reconoce en un conjunto de tesis, en las cuales se puede apreciar un interés en los ambientes educativos propios del contexto escolar; buena parte de

ellas indagan por aspectos del aula, como son las relaciones entre los estudiantes y los maestros, unas pocas se centran en los aspectos didácticos y relacionados con el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes, y la mayoría intenta tejer interpretaciones y comprensiones en torno a los modelos y estilos pedagógicos como referentes de los diferentes procesos de la escuela. Cabe resaltar que aunque esta categoría resulta más relevante en los trabajos y en los documentos relacionados en un primer momento, es decir, en el que se privilegian los aportes de la pedagogía crítica y las corrientes constructivistas, ella también aparece en algunos trabajos y módulos del momento II, donde se cuestionan o analizan las relaciones de poder; y en el momento III en el que los escenarios educativos son estudiados en tanto acontecimientos éticos. Por ejemplo, esta categoría está representada por 14 tesis de las 43 consideradas; y de esas 14 tesis, 9 se fundamentaron con los aportes teóricos del momento I, 1 con los aportes del momento II y 4 con los aportes del momento III.

Desde las entrevistas, alcanzamos a comprender que ante las circunstancias de la naciente línea de la maestría, fueron las posiciones políticas de sus gestores las que más influyeron en las corrientes teóricas que configuraron el concepto. Puesto que la línea misma surge por la experiencia de los docentes responsables del programa de maestría, quienes habían estado vinculada/os a la escuela, tenían la preocupación por pensar los ambientes educativos; sin embargo, lo que alcanzamos a entender es que, en este momento, sólo estaban pensados en la escuela, y más particularmente, en unas críticas a la escuela vista como un oxímoron, en la que a pesar de las críticas derivadas de las corrientes constructivistas, tales posturas no alcanzaban a transformar significativamente los ambientes escolares.

Esto nos parece una interesante lectura sobre la forma como los actores, en este caso los docentes, se involucran con los escenarios y los contenidos de la

línea de la maestría; puesto que, como lo afirma la profesora Ofelia en las entrevistas: *“uno le apuesta a lo que sabe, lo que le gusta, lo que le apasiona”*.

De ahí que podamos señalar que, el asumir a la escuela como el escenario educativo por excelencia, coincidió con un momento en el que la pedagogía crítica intentaba articular la lucha de clases a los procesos educativos; aunque resulta curioso y algo problémico, y si se quiere decir, contradictorio, las investigaciones que se registraron tenían como referentes epistemológicos a las corrientes fenomenológicas de corte constructivista y no a posturas materialistas e históricas como las del marxismo; de manera semejante, a nivel metodológico, sobresalen los trabajos de corte interpretativos y muy pocos trabajos desde una concepción crítico-dialéctica. A manera de conclusión, y por lo menos en lo que a esta categoría se refiere, el concepto de ambiente educativo presentó cierta ruptura entre las posturas teóricas desde las cuales se le fundamentaba y las concepciones epistemológica y metodológica como se le indagaba.

CATEGORÍA II: EDUCACIÓN FORMAL FUERA DE LA ESCUELA, OTROS AMBIENTES EDUCATIVOS.

En esta categoría, se pone en evidencia, que la escuela no ha sido el único escenario para el concepto Ambientes Educativos; y que durante los diferentes momentos se han configurado otros espacios de educación formal por fuera de ella, como son las bibliotecas, los hospitales y la educación con la introducción de las TIC.

Por otra parte, continuando con la lógica de los momentos teóricos antes mencionados, nos encontramos con que en esta categoría sigue prevaleciendo los aportes de la pedagogía crítica, pero a diferencia de la primera, hay un incremento en el número de producciones, entre tesis y módulos, orientadas desde la teoría

crítica y la relación sujeto poder, lo que bajo nuestra mirada, significa una nueva forma de interrogarse ante los procesos educativos, yendo más allá de la preocupación por el aprendizaje, a la preocupación por el debate, la argumentación, el consenso, el disenso y la toma de decisiones.

Otra diferencia con la primera categoría es su menor interés por las corrientes teóricas características del tercer momento, es decir, por los aportes de las corrientes interesadas en el tema de la ética del discurso, planteada por Habermas y Apel; esto último nos resulta interesante, puesto que son precisamente Habermas, Apel, Foucault, Arendt, y otros autores cercanos a la Escuela Frankfurt, los que fundamentan los temas relacionados con la resistencia del sujeto ante el poder, los conflictos, la democracia, entre otros. Esto podría entenderse como una contradicción, pero es precisamente lo que nos permite resaltar los puntos de transición entre el segundo y el tercer momento, pues algunos autores de referencia en los trabajos centrados en esta categoría estarán presentes en uno y otro momento, un ejemplo de ello es que el segundo momento es el terreno para un segundo Foucault y su pregunta por el poder, y el último momento para el tercer Foucault y su pregunta por el yo o por el sujeto.

Otro ejemplo, se puede observar en la referencia a Arendt, que hace Yicel Giraldo al subrayar la presencia de otra categoría a la que Arendt llama “construcción del entre-nos”, entonces ahí está el poder pero en términos de relación, lo que en este caso entendemos como parte de esa transición o solapamiento al que nos hemos referido, entre el segundo y el tercer momento.

En esta categoría se evidencia una coherencia entre las posturas teóricas y las corrientes epistemológicas desde las que asumieron los trabajos, puesto que la mayor parte de las tesis y los autores citados en los módulos correspondientes al segundo momento fueron las de corte fenomenológico y estructuralista, aunque se

identificaron algunas de corte funcionalista, de igual manera las investigaciones privilegiaron los abordajes etnográficos.

CATEGORÍA III: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO, AMBIENTES EDUCATIVOS COMUNITARIOS

En esta categoría se interpreta una forma del concepto de ambiente por fuera de la educación formal, pues se trata de procesos formativos en los que los sujetos han resuelto en parte, cierta dependencia de las instituciones y en cambio son convocados por procesos de interés colectivo, esto precisamente conlleva a retomar los aportes de la teoría crítica, pero más aquellos orientados al tema de lo ético, de las relaciones interpersonales, de las comunicaciones, de las construcciones del entre nos y no tanto al de la discusión por el poder. Por ejemplo, en el recuento de las tesis, de las 13 en las que se trabaja desde esta categoría, sólo 2 siguen centradas en la relación sujeto poder y 7 se desplazan hacia el eje de lo ético, el resto conservó su interés por los aportes de la pedagogía crítica de corte materialista histórico.

De ahí que además de los posmodernistas, estructuralistas y funcionalistas que se sobreponen al segundo momento, aparecen otros teóricos como Mèlich, con su propuesta sobre la educación como acontecimiento ético, pero también otros más recientes, como Bárcena, Skliar, Maturana y Levinas, entre otros, con temas como los de “alteridad”, “intersubjetividad”, “libertad” y “diversidad”, mencionados en la entrevista por Yicel Giraldo, y quienes serán los más destacados por esta categoría.

Como ocurrió con la segunda categoría, también en ésta hemos encontrado un buen nivel de coherencia entre las posturas teóricas que perfilan el concepto de Ambientes Educativos, y los presupuestos epistemológicos y metodológicos. Por

ejemplo, buena parte de las tesis están orientadas por las posturas fenomenológicas con abordajes hermenéuticos y en los que se privilegian los estudios de casos y los etnográficos.

3.3 COHERENCIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN DESARROLLADOS EN LA LÍNEA

Como parte del proceso de analizar las coherencias teóricas y metodológicas, se hizo necesario analizar los referentes epistemológicos que están presentes en los trabajos de investigación realizados por los/as participantes vinculados/as a la línea en el periodo de tiempo estudiado, todo esto con el fin de identificar las apuestas epistemológicas más relevantes dentro de la línea.

Se observa que el 91% de las tesis se definen de corte Fenomenológico-hermenéutico, entre ellas se incluyen autobiografías, investigación documental, estudios de casos, interpretativa-descriptiva, fenomenológico-hermenéuticas, cualitativo-comprensivas y etnografías. Esto podría explicarse, precisamente, en las coincidencias planteadas por las entrevistas acerca de las apuestas políticas y éticas en torno al enfoque comprensivo que ha marcado el trasegar de la línea en sus diferentes momentos.

El 4% de las investigaciones son empírico-analíticas. Finalmente, el 2% de las tesis se definen como crítico-sociales, bajo el método de la Investigación Acción Participación, confirmando la fuerte tendencia que tiene el enfoque cualitativo en el desarrollo de las tesis de la línea.

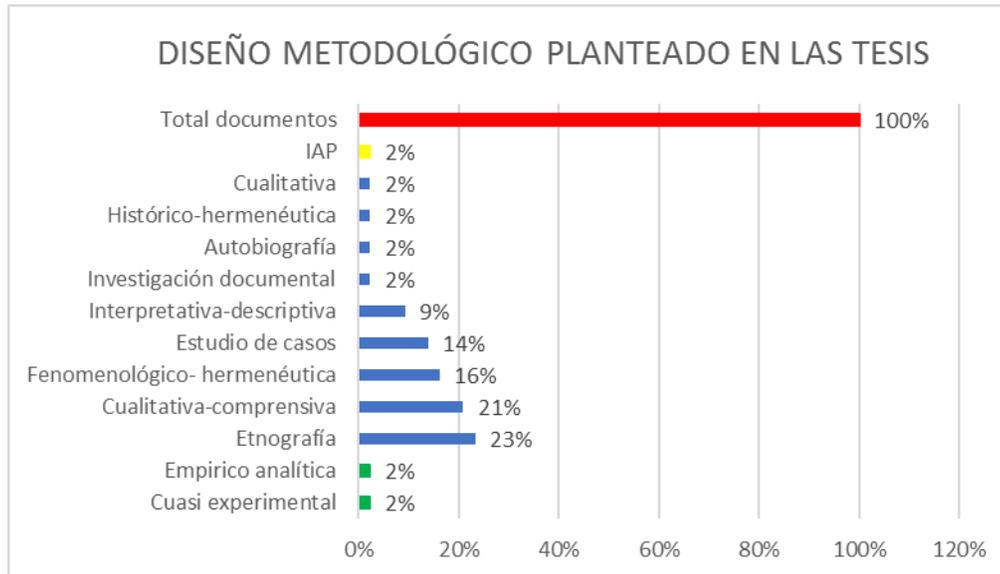
Respecto a la pregunta por las tendencias metodológicas y epistemológicas percibidas por las entrevistadas en la evolución de la línea Ambientes Educativos de la Maestría, hay que señalar, que aquí estas no hacen referencia a una forma de

evolución, sino ponen en evidencia que el interés de los estudiantes por lo cognitivo ha sido poco, razón por la cual se encuentran pocas tesis o trabajos que tienen como enfoque metodológico investigaciones de corte empírico analíticas o propuestas bajo el método cuasi-experimental. Sin embargo, las entrevistadas reconocen la intencionalidad de CINDE y su postura como enfoque incluyente, de corte cualitativo, con predominio por los autores y tendencias sobre este enfoque; aunque reconocen que CINDE no se ha cerrado, ni ha asumido una posición hermética al respecto.

Al ser un pilar de la reflexión teórica de CINDE la preocupación por el tema del poder, del sujeto y su relación con el poder, el interés de las investigaciones tiende a ser de corte hermenéutico, cuyo propósito es principalmente cualitativo comprensivo, ahí han girado la mayor parte de los enfoques metodológicos, entonces se puede decir que la postura epistemológica de los autores se ha influenciado en el pensamiento y la apuesta que hace CINDE desde sus programas académicos. Al respecto señala Yicel Giraldo:

...eso implica que haya unas construcciones del orden epistemológico muy particular y que la maestría se instale más dentro de lo comprensivo también incluso no tanto dentro de la Investigación Acción Participativa, incluso algunos han incluido la perspectiva posestructuralista, pero siente uno que está más en lo cualitativo.

En el siguiente cuadro se resume el porcentaje de tesis de acuerdo al enfoque en el que ellas se definen:



Gráfica 2. Referentes epistemológicos enunciados en las tesis del corpus documental.

Para dar cuenta de la coherencia, como se mencionó en la metodología, se estudiaron ocho tesis en promedio, una por año de evolución de la línea, analizando el enfoque metodológico propuesto y el referente epistemológico que subyace en su contenido. Adicionalmente se comparó con los aportes dados por las entrevistadas respecto a la pregunta por las tendencias metodológicas y epistemológicas que ellas perciben en la línea.

Para el análisis de las tesis se tomaron 8 trabajos entre tesis de grado e informes. Tal selección no se hizo completamente al azar sino según algunos criterios ajustados al diseño metodológico, entre los cuales, el año en que fue realizado el trabajo tuvo un papel preponderante, ya que se trataba de dar cuenta de las permanencias y/o cambios en el concepto Ambientes Educativos en el corpus documental.

No fue posible contar con trabajos anteriores a 2005, y tampoco se pudo contar con trabajos correspondientes al año 2010 pues no estaban disponibles en el

Centro de Recursos de la Fundación CINDE. Por cada uno de estos años se seleccionó un producto teniendo en cuenta para ello, que si bien podría tratarse de experiencias realizadas bajo cualquier enfoque y sobre cualquier contexto social, las problemáticas planteadas tuvieran a la educación como referente teórico central, cualquiera que sea también la concepción sobre el acto educativo.

Los ocho (8) trabajos analizados estuvieron centrados en problemáticas relacionadas con los ambientes educativos al interior de la escuela, o la llamada educación escolar; de ellos, (7) siete (2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, y 2013) mostraron interés por los aspectos pedagógicos y formativos, y solo (1) uno (2009) mostró interés por los aspectos didácticos disciplinares.

Desde un primer momento nos llamó la atención que el único trabajo (2009) que se ubicó en torno a una problemática didáctica, más específicamente en un área, hubiese sido abordado desde el esquema paradigmático empírico-analítico, y bajo un diseño cuantitativo cuasi-experimental. Como nuestra investigación no pretende ningún tipo de generalización, este hecho lo registramos como un elemento que nos llama la atención y que nos lleva a interrogarnos sobre la presencia y la significatividad que este tipo de trabajos ha tenido al interior de esta línea de la maestría, en especial, con relación a los distintos giros o cambios observados en el concepto Ambientes Educativos; ya que este trabajo, por el periodo en el que se ubica, no está en total sintonía con la presencia de los giros caracterizados por los componentes éticos y políticos. En este trabajo correspondiente al año 2009, se apreció entonces una postura más cognitivista, con fuerte presencia de la corriente constructivista, característica afín a la primera categoría identificada y descrita en el apartado anterior, en la que las problemáticas se plantean en el contexto de la escuela como el ambiente educativo por excelencia.

De los trabajos que abordaron aspectos relacionados con lo pedagógico y lo formativo, (2) dos (2006 y 2011) lo hicieron intentando dar cuenta de la organización de una propuesta curricular específica, de su pertinencia o de todo aquello que la caracteriza. En estos dos trabajos encontramos cierto énfasis en la fundamentación de las escuelas estructuralistas y funcionalistas; ubicándose una de ellas (2011) más cerca de la corriente conductista, por lo cual nos pareció consecuente su ajuste hacia un esquema empírico-analítico, que pese a contar con una metodología cualitativa y un diagnóstico rural participativo, se acentuó en sistematizar los elementos tal y como fueron registrados, con pocos aportes de tipo subjetivo. La otra (2006) en cambio, tuvo un soporte más desde la complejidad propuesta por el enfoque sistémico, y en ella se hizo notar la preocupación por lo fenomenológico y lo hermenéutico; puestos en escena a través de la noción de evaluación educativa. También aquí nos atrevemos a señalar una postura más desde el primer giro de la categoría, pues si bien el trabajo del 2006 tiene un fuerte componente político, tanto los autores como los conceptos referidos no son muy cercanos a lo que conocemos como la corriente centrada en la relación sujeto-poder, (el posestructuralismo, posmodernismo, la Escuela de Frankfurt, etc.)

En los (5) cinco trabajos (2005, 2007, 2008, 2012 y 2013) restantes encontramos que se acentúan posturas más políticas y más cercanas a un segundo giro de la categoría, pues se aprecia un cambio en lo referente a los actores, a los contenidos y a los escenarios. Estos trabajos se preocupan más por el papel ético y político de los sujetos que interactúan en los escenarios educativos, mostrando especial interés por las formas en que significan y dotan de sentido las diferentes prácticas y los espacios en donde tiene lugar el acto educativo. En su totalidad, se trata de trabajos abordados desde un esquema fenomenológico-hermenéutico, lo cual no solo nos resulta muy pertinente con los objetos de investigación, sino también con los diseños metodológicos propuestos, ya que en todos ellos se abordó la metodología cualitativa con una fuerte presencia del método etnográfico; incluso

en el trabajo del 2008, en el que los autores dicen centrarse en el método descriptivo. Cabe destacar que dentro de algunos de estos trabajos (2007, 2008 y 2013) puede constatarse la presencia de elementos teóricos más cercanos a la segunda y a la tercera categoría, esto es, que hay en ellos una mayor preocupación por el elemento político y la constitución de sujetos políticos en los procesos educativos; especialmente en los trabajos del 2008 y 2013 en los que se hace mucho énfasis en la relación saber-poder en conexión con posturas como las de la Teoría de la Acción Comunicativa, Análisis Crítico del Discurso, la sociedad del Conocimiento, el Aprendizaje Organizacional, la escuela como una organización contemporánea, entre otros.

4. CONCLUSIONES

- Respecto a la pregunta: ¿Cuáles son las posturas teóricas que han sustentado las permanencias y/o cambios del concepto Ambientes Educativos en esta línea de la Maestría? Y ¿Cómo se articulan los referentes epistemológicos con los enfoques metodológicos propuestos que orientan los diferentes productos que integran el corpus documental de la línea?

A modo de conclusión, puede afirmarse que el concepto Ambientes Educativos se ha configurado alrededor de tres momentos teóricos, los cuales han nucleado o agrupado intereses y perspectivas teóricas y conceptuales afines, a saber: Aportes de la Pedagogía Crítica y de las Corrientes Constructivistas, la teoría crítica y las relaciones sujeto-poder en los procesos educativos, y la educación como acontecimiento ético.

En los antecedentes de la línea, del año 1994 a 1997 se dan principios de una concepción constructivista y está centrado en la escuela y la relación docente alumno, dando fuerza en el año 1997 a la evolución de la concepción de ambiente

como un espacio *a priori* a un espacio dispuesto para el tipo de aprendizaje que se va a realizar. En este periodo la categoría a la que se hace referencia era a la de ambiente de aprendizaje.

En el año 2008 a 2010 es evidente una transformación del concepto, abierto a una relación de la triada de la que habla Nicolás Buenaventura: Escuela, familia, comunidad. En este contexto, el ambiente educativo está pensado no como objeto, sino como sujeto en relación con el ser humano, incorporando los conceptos de Mèlich y de ciudad educadora, haciendo evidente que la escuela no es el único espacio que educa, se incorporan por primera vez tres componentes en esta concepción: bioquímico, físico y psicosocial, como dimensiones constitutivas de los ambientes educativos.

Por último, en los años 2012 a 2013 se habla de un conjunto de condiciones necesarias que le dan integralidad al concepto de ambiente educativo, requeridas para el proceso de aprendizaje, pero también para el de enseñanza, dejando entrever que el ambiente no solo puede ayudar, sino también dificultar el proceso de aprendizaje.

En resumen, en cada una de las 8 tesis analizadas bajo el esquema paradigmático hay un eje articulador entre lo teórico y lo metodológico, que acentúa sus características en alguna de las tres categorías, identificadas, estas son:

La escuela como ambiente educativo por excelencia. En los años previos al surgimiento de la línea existió un interés por **la escuela como escenario educativo por excelencia**, limitando el concepto al contexto educativo de la escuela y se concibe el ambiente como espacio físico en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje. Está fundamentado en los aportes de la pedagogía crítica, el pensamiento constructivista y la corriente sociocultural de Vigotsky.

La Educación formal fuera de la escuela, otros ambientes educativos, asociado al criticismo de escuela de Frankfurt, bajo la mirada de autores como Habermas y Arendt, incluyendo otros escenarios de educación formal, como universidades, o en algunos casos la educación virtual. Prevalcen los aportes de la pedagogía crítica, aunque con un incremento en el número de producciones, entre tesis y módulos, orientadas desde la teoría crítica y la relación sujeto poder, lo que bajo nuestra mirada, significa una nueva forma de interrogarse ante los procesos educativos, yendo más allá de la preocupación por el aprendizaje, a la preocupación por el debate, la argumentación, el consenso, el disenso y la toma de decisiones.

La educación para el desarrollo humano, ambientes educativos comunitarios, bajo los fundamentos teóricos de Mèlich, Bárcena, Skliar, Maturana y Levinas, entre otros, donde emergen nuevas categorías como “alteridad”, “intersubjetividad”, “libertad” y “diversidad”. Tiene como escenario la familia, la sociedad y el Estado. Encontramos en esta categoría un buen nivel de coherencia entre las posturas teóricas que perfilan el concepto de Ambientes Educativos, y los presupuestos epistemológicos y metodológicos. Por ejemplo, buena parte de las tesis están orientadas por las posturas fenomenológicas con abordajes hermenéuticos y en los que se privilegian los estudios de casos y los etnográficos.

Respecto a las preguntas iniciales que se derivaron del trabajo de investigación desarrollado por este equipo de investigación también emergieron nuevas conclusiones, resultado de cuestionamientos propios de las ciencias sociales:

¿Cuáles deben ser los elementos básicos o las ideas de fuerza epistemológica que debe plantearse el investigador al construir la lógica de pensamiento en su proceso investigativo?

En la práctica investigativa se supone la idea de paradigma, entendida como cierta lógica presente en la reconstrucción y resignificación de los elementos de la

producción científica (Sánchez, 1998). Si bien la noción de paradigma tiene varios usos en el lenguaje, para efectos de este trabajo se adoptó el concepto que introdujo Kuhn (1975) en la discusión epistemológica que deriva la idea fuerza de que un paradigma es una concepción general que abarca no solo el objeto de estudio de una ciencia sino los problemas que han de abordarse en la misma, y los métodos requeridos para recopilar, explicar o comprender los resultados obtenidos.

Se refiere a las posturas epistemológicas que contienen los elementos bases para la construcción de los modelos teóricos que propicien directrices generales, tendientes a la relación de las teorías; así mismo, propone algunos elementos necesarios para el análisis del esquema del paradigma en el cual se moviliza el investigador, elementos necesarios para develar lo que se halla en el trasfondo de las practicas investigativas, los elementos comunes, desarrollados por este equipo investigador fueron soportados en el esquema paradigmático propuesto por Sánchez (1998), los supuestos teóricos, lógicos y ontológicos, como elementos esenciales para tejer la coherencia interna de la investigación educativa y en ciencias sociales

¿Cómo se articulan los referentes epistemológicos con los enfoques metodológicos en la investigación educativa?

Está ética del discurso y la práctica educativa parte de reconocer que la epistemología como estudio crítico de las ciencias en su consistencia como producto y proceso debe profundizar más allá de lo aparente, siendo consciente de los sentidos, percepciones, comprensiones inherentes al investigador y a la realidad investigada, lo cual hace evidente que en la aplicación de técnicas y métodos (proceso instrumental), en las pretensiones teóricas y en las tendencias presentes en la construcción del asunto de investigación deben ser coherentes con la Teoría que emerge en la construcción de conocimientos y que subyace en la fundamentación metodológica del investigador. Una relación armónica entre lo que fundamenta el discurso del investigador, su estructura lógica de pensamiento, las

procedimientos que emplea y la manera de expresar los resultados, haciendo explícitas todas estas intencionalidades, de modo que sea transparente este proceso tanto es su relación sujeto-objeto, como para su para la comunidad científica interesada en sus resultados.

¿Es consiente el investigador educativo de la connotación ética que le corresponde en esta coherencia epistemológica y metodológica? Partimos por reconocer que la ciencia en educación va más allá de una lógica positivista, implica mucho más que reconocer que hay diversos métodos, miradas teóricas y enfoques epistemológicos en la construcción del conocimiento; todo esto implica también reconocer que hay una ética que subyace en el investigador, que le obliga a mantener coherencia entre el entramado lógico, ontológico y metodológico que tejen su práctica educativa.

Admitir la necesaria relación lógica entre los procesos instrumentales (técnicas y metodologías) de investigación, los referentes teóricos y las concepciones epistemológicas que les sirven de supuestos. (Sánchez 1998, p.15)

Este sentido ético está fundamentado en la necesidad de hacer, no solo de este tipo de investigación, sino de toda la investigación en educación y en ciencias sociales, un acto consciente de la concepción de hombre y sociedad que le sustenta, la cual debe ser coherente con las tendencias epistemológicas, las teorías que la fundamentan y la práctica metodológica presente.

5. BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2011). ¿ Qué es un dispositivo?. *Sociológica (México)*, 26 (73), 249-264.

Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la primera teoría crítica: Encuentros y desencuentros. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27).

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 145-163.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. *Michel Foucault, filósofo*, 155-161.

Escolar, C. (2004). Pensar en/con Foucault. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (20).

Fanlo, G. L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista de Filosofía. A Parte Rei* 74.

Foucault, Michel (1984) "El juego de Michel Foucault", en *Saber y Verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162, disponible en <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>

Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Geleano, M. M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín-Colombia: La Carreta Editores.

Gouveia, A. (1974). *Alguas reflexioes sobre a pesquisa educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de estudos pedagógicos.

Guardián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. *Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional*.

Izquierdo, A. M. (2004). Nuevos retos en el análisis documental de contenidos. *SCIRE. Representación y organización del conocimiento* 10(1), 31-50.

Kosik, K. (1967). *Didáctica de lo concreto*. Grijalbo, México: Grijalbo.

Kuhn, T. (1970). *Estructura de las revoluciones científicas*. Chicago: Universidad de Chicago.

Kuhn, T. La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

Lalande, A. (1967). *Vocabulario técnico y científico de la filosofía*. Buenos Aires: Atenea.

Roldán, O. (1997). Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. *Módulo ambientes educativos. Convenio CINDE-Universidad Surcolombia USCO*, 13.

Roldán, O. (2008). Módulo Ambientes Educativos. *Convenio Cinde-Universidad de Manizales*, 3.

Roldán, O. & Giraldo, Y. (2013). Módulo Línea ambientes educativos. *Convenio Cinde Universidad de Manizales*, 1.

Roldan, O., & Londoño, L. (1995). Módulo Actores y escenarios en educación. *Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario. Convenio CINDE-USCO*, 47.

Roldán, O., Berrio, L., & Londoño, L. (1994). El problema de los ambientes de aprendizaje. Ejecución Curricular I. *Convenio CINDE-Universidad sur Colombia de Neiva*, 10 y 11.

Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la investigación Educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Magisterio.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**Alcances y aportes metodológicos y éticos del análisis documental en la
investigación en ciencias sociales**

INVESTIGACIÓN

**Evolución teórica y metodológica de la línea Ambientes Educativos, de la
Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales
en convenio con CINDE, sede Sabaneta, Antioquia**

Marisol Oviedo Pastrana

**ASESORA:
Mg. Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo**

**SABANETA
2017**

ALCANCES Y APORTES METODOLÓGICOS Y ÉTICOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL EN LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.³

Marisol Oviedo Pastrana*

RESUMEN

La análisis documental enfrenta el mismo dilema de las ciencias sociales; un camino que le otorga un carácter instrumental, basado en la trasmisión del conocimiento bajo el método hegemónico de las ciencias, y otro que le reta a hacer parte de la función emancipadora del discurso y la práctica científica; no obstante, la análisis documental ha logrado mantener una gran incidencia en la investigación en ciencias sociales, debido a su habitual aplicación bien sea como estrategia o como técnica, convirtiéndose en, casi un “paso obligado” en la práctica científico-social; esto mismo le exige ocupar una posición con coherencia ética y rigor, manteniendo una relación articulada entre las tendencias epistemológicas, las teorías que la fundamentan y la práctica metodológica con que se desarrolla.

Con este artículo pretendo hacer un análisis sobre los alcances metodológicos y éticos que subyacen en este dilema del investigador social al hacer uso del análisis documental; reconociendo que cualquiera que sea su abordaje como investigador, siempre dejará en evidencia su comprensión del mundo y los elementos ontológicos, gnoseológicos y éticos que subyacen en la teoría y el quehacer de las ciencias.

³ Este artículo, aunque es de revisión de temas, toma elementos que son resultado del trabajo de investigación realizado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, del Convenio CINDE-Universidad de Manizales-Colombia, finalizado en febrero de 2017.

* Educadora, especialista en Desarrollo Comunitario. Candidata a Magíster Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales. 2017.

Abstract

The documental analysis faces the very dilemma of the social sciences; on one hand a path that provides an instrumental character, based in the transmission of the knowledge under the hegemonic method of sciences, and on the other hand one that defies it to be part of the emancipatory function of the scientific practice and speech; nevertheless, the documental analysis has been able to maintain a great incidence in the social sciences investigation, due to its regular application, whether as strategy or technique, then turning in an almost “obligatory step” in the social-scientific practice; this requires it to hold a position with ethics and strictness coherence, maintaining an articulated relation between the epistemological tendencies, the theories that basis it and the methodological practice which it develops with.

With this article, I pretend to make an analysis about the ethical and methodological reaches that underlie in this dilemma of the social investigator when making use of the documental analysis; acknowledging that anything that it approaches as investigator, will always leave in evidence its comprehension of the world and the ontological, gnological and ethical elements that underlie in the science’s theory and task.

PALABRAS CLAVE:

Análisis documental, epistemología, investigación en ciencias sociales.

1. INTRODUCCIÓN

En la comprensión del análisis documental aplicado en la investigación social, es posible reconocer el dilema al que se enfrenta el investigador a partir de dos abordajes; uno instrumental, apoyado en un enfoque más positivista de la ciencia que se empeña en obtener un producto: y otro orientado a la búsqueda,

recuperación y trasmisión de información. Al respecto, García (1995) afirma que el análisis documento puede ser concebido como “un mero proceso industrial en el que, efectivamente, la representación del conocimiento y su recuperación informática son los nodos esenciales de interés”. (p.14).

Si bien bajo esta posición es **reconocida** como una técnica de gran provecho, podemos **reconocer** que desde esta lógica positivista su carácter es meramente instrumental, pues no hace parte de una relación de comunicación entre el entramado teórico y metodológico de la practica científica, esto al considerar que la lógica positivista “considera infructuoso el diálogo entre los abordajes metodológicos y las tendencias epistemológicas” (Sánchez 1998, p.13), pues buena parte de su desarrollo metodológico y sus tendencias epistemológicas se encuentran ancladas sobre un único método de investigación, fundamentado en procesos empírico-analíticos, sentados en un marco teórico hipotético-deductivo.

Sin embargo, reconocer que las ciencias sociales van más allá de una lógica positivista, implica mucho más que reconocer que hay diversos métodos, miradas teóricas y enfoques epistemológicos en la construcción del conocimiento; todo esto implica también reconocer que hay una ética que subyace en el investigador, que le obliga a mantener coherencia entre el entramado lógico, ontológico y metodológico que teje su práctica educativa. Sánchez (1998) asegura que es fundamental “admitir la necesaria relación lógica entre los procesos instrumentales (técnicas y metodologías) de investigación, los referentes teóricos y las concepciones epistemológicas que les sirven de supuestos” (p.15).

Otros autores, por su parte, asumen el análisis documental, más que una técnica, como una estrategia de investigación, ligada al enfoque cualitativo de las ciencias, entendiendo las estrategias como modelos o patrones de procedimiento teórico metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa. (Galeano, 2004). Las principales técnicas que aplica la estrategia de análisis documental son: análisis de contenido, análisis del discurso y análisis visual. Galeano (2009) diferencia las

estrategias de investigación de las técnicas porque las primeras “implican la utilización de una o más técnicas, por tanto, requieren discusiones de diseño de un orden superior al que cada técnica individual posee por sí misma” (p.19).

Entendiendo esta diferencia, es importante resaltar la frecuente aplicación del análisis documental en la investigación en ciencias sociales, sea como técnica o como estrategia, sin importar el enfoque metodológico que estas tengan. Al respecto, quiero tomar como ejemplo el trabajo de grado recientemente concluido en el que se analizaron 43 tesis de Maestría⁴, y se pudo observar que, independientemente del enfoque epistemológico, la mayoría de ellas aplicaron el análisis documental como estrategia o como técnica de investigación.

La segunda posición epistemológica, entiende el análisis documental como alternativa de investigación interdisciplinar en ciencias sociales, y la acepta como un proceso “puramente cultural y cognitivo, en el que confluyen multidimensionalmente las ciencias del lenguaje, las ciencias socio cognitivas, las ciencias de la comunicación y las aplicaciones tecnológicas, entre otras” (Izquierdo, 2004. p.65).

Aunque en algunos casos esta nueva mirada investigativa, siga siendo útil exclusivamente como técnica para la comprensión lectora, la selección y canalización de datos, desde mi postura sostengo, la necesidad de que el análisis documental no renuncie a ocupar una posición ética en el tejido que soporta el discurso y la práctica epistemológica en educación, siendo consistente con la concepción de ser, con los planteamientos teóricos que le sustentan y con la lógica metodológica en la que está inserta.

Este sentido ético el análisis documental debería estar fundamentado en la necesidad de aportar (como técnica o como estrategia) a la investigación en ciencias sociales, un acto consciente de la concepción de hombre y sociedad que le

⁴ “Evolución Teórica y Metodológica de la Línea Ambientes Educativos, De La Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad De Manizales en Convenio con CINDE, Sede Sabaneta, Antioquia”. Este análisis documental fue realizado con la participación de la autora de este artículo, fue finalizado en febrero de 2017, se analizaron 43 tesis de Maestría, desarrolladas durante los años 2005 a 2013.

sustenta, la cual debe ser coherente con las tendencias epistemológicas, las teorías que la fundamentan y la práctica metodológica presente. Esta ética del discurso y la práctica educativa parte de reconocer que la epistemología como estudio crítico de las ciencias, en su consistencia como producto y proceso, debe profundizar más allá de lo aparente, siendo consciente de los sentidos, percepciones, comprensiones inherentes al investigador y a la realidad investigada, lo cual hace evidente en la aplicación de técnicas y métodos (proceso instrumental), en las pretensiones teóricas y en las tendencias presentes en la construcción del asunto de investigación.

2. ALCANCES EPISTEMOLÓGICO Y ÉTICOS QUE SUBYACEN EN EL PARADIGMA DEL INVESTIGADOR EN CIENCIAS SOCIALES AL HACER USO DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL.

En la práctica investigativa se supone la idea de paradigma, entendido como “concepto anterior a las teorías y que genera una serie de instrumentos y métodos reconocidos para la comunidad científica como válidos en la solución de enigmas” (Sánchez, 1998, p.45). Se refiere a cierta lógica presente en la reconstrucción y resignificación de los elementos de la producción científica, a las posturas epistemológicas que contienen los elementos bases para la construcción de los modelos teóricos que propicien directrices generales, tendientes a la relación de las teorías; así mismo, propone algunos elementos necesarios para el análisis del esquema del paradigma en el cual se moviliza el investigador, elementos necesarios para develar lo que se halla en el trasfondo de las prácticas investigativas, estos elementos son: supuestos teóricos, lógicos y ontológicos.

Estos supuestos servirán, en el análisis documental, como referente para comprender los alcances epistemológicos y éticos que debe considerar el investigador al realizar su aplicación en ciencias sociales.

2.1. El Análisis documental y la construcción de la Teoría.

Como ya lo mencioné, el análisis documental puede ser el paso obligado en la construcción de las referencias explicativas que llevan a la comprensión de los fenómenos estudiados, pues facilitan la definición del núcleo conceptual y de las críticas que emergen a otras teorías; dando relevancia a algunos autores por encima de otros, en función del conocimiento producido. En el análisis documental el investigador social debe desde una perspectiva ética, superar el abordaje técnico, intentando ir más allá de un uso instrumental, en donde debe inicialmente reconocer que el abordaje teórico es resultado de decisiones y procesos en los que se conjugan sus concepciones teóricas y metodológicas. Al respecto, Galeano (2004) sostiene que:

Es momento obligado del proceso investigativo, independiente de la perspectiva que se asuma. En efecto, el desarrollo de las propuestas de investigación social supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, estadísticas, literatura y, en general, documentos con el fin de contextualizarlos y estar al día sobre lo que circula en el medio académico con relación al tema que se pretende estudiar. (p.113)

Los referentes teóricos están presentes en todo el proceso de la investigación en ciencias sociales, su aplicación no se limita al marco referencial, también influyen los objetos y hasta la forma de investigar, pues soportan los fundamentos conceptuales de trabajo de campo y las corrientes que sostienen la interpretación de los descubrimientos encontrados. Al respecto, Jiménez & Torres. (2006) plantean que:

En la actualidad, el investigador social, si bien puede iniciar su análisis basado en una serie de acumulados teóricos, que deben guardar coherencia

con el objeto y el tipo de metodología utilizada, éstos no pueden determinar los resultados de la investigación. Sin duda, en la actualidad, se requiere del investigador una actitud más que explicativa, una postura crítica y problematizante frente a la teoría y a la realidad, construyendo en el proceso mismo de la investigación un tipo de pensamiento categorial que le permita ir más allá de la lógica de investigación tradicional, para leer de manera natural y directa la nueva realidad que le tocó vivir, teniendo en cuenta que las teorías se construyen en función de diferentes coyunturas históricas, culturales y epistémicas. (p.21)

En el análisis documental realizado con las 43 tesis Maestría, mencionada anteriormente, se observó el despliegue de trabajos de investigación en torno a categorías afines, las cuales concentran desarrollos alrededor de sujetos particulares y contextos específicos. Esta tematización de los momentos por los cuales ha trasegado la línea de investigación permitió señalar tendencias, agrupaciones de temas, sentidos y perspectivas, en torno al concepto de Ambientes Educativos⁵, ratificando lo dicho anteriormente por Jiménez & Torres, evidenciando, que las teorías en el análisis documental, son resultado de diferentes coyunturas históricas y están influenciadas por corrientes epistémicas y culturales propias de cada contexto.

Este sistema o conjunto articulado de conceptos, proposiciones, esquemas analíticos formales y relaciones que hay entre ellos está influenciado por los diferentes enfoques de investigación en ciencias sociales, que desde cada perspectiva tiene una pretensión teórica distinta, los cuales presentamos desde la mirada de Jiménez & Torres (2006) en la siguiente tabla resumen:

⁵ Los autores identificación en estas 43 tesis, tres momentos teóricos: Aportes de la pedagogía crítica y de las corrientes constructivistas, la teoría crítica y la relación sujeto-poder y finalmente, la educación como acontecimiento ético, identificaron coincidencia con periodos de tiempos en los cuales observaron tendencias en el despliegue de trabajos de investigación en torno a categorías, sujetos y contextos afines.

Resumen de la connotación de La Teoría en los diferentes enfoques investigativos en ciencias sociales (Jiménez & Torres. 2006 p.20-24)		
Ciencias sociales de corte Empírico - Analítico	Ciencias sociales de corte Histórico -Hermenéutico	Enfoques Crítico - Sociales
<p>Pretensión teórica como un orden dado</p> <p>“Si el filósofo contempla el orden eterno no puede sino imitar dicho <i>Kosmos</i>: la teoría imprime a la vida su forma, se refleja en el comportamiento y en la disciplina, esto es, su <i>Ethos</i>” (J. Habermas, 1975: 61).</p>	<p>Necesidad de articular lo objetivo y lo subjetivo, lo dado y lo posible, la hipótesis y la fuente, la teoría y la práctica, el concepto y la realidad.</p> <p>Grandes investigadores sociales, definidos por su posición epistemológica como <i>intelectuales de borde</i>, entre ellos Peter L. Berger y Thomas Luckman, Edwar Palmer Thompson, Pierre Bourdieu y Hugo Zemelman, entre otros.</p> <p>Limitantes: Muchas veces se queda en “describir en actitud teórica una realidad estructurada”. (Habermas, 1975: 63).</p>	<p>Los caracteriza: explicar y comprender críticamente las dinámicas sociales para transformarlas desde unos criterios emancipatorios.</p> <p>Hugo Zemelman, <i>Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente</i>, México, El Colegio de México, 1987.</p>

Sin embargo, sea cual sea la pretensión o la mirada epistemológica del investigador documental, se reconoce la importancia que le merece la teoría, para delimitar el objeto de investigación pues en esto median además de la experiencia, sus presupuestos teóricos. También está presente la teoría en el diseño metodológico, pues la concepción de ciencia del investigador, le llevará a inclinarse por determinados enfoques, técnicas e instrumentos, y determinarán la naturaleza

de su relación con el o los sujetos de investigación; finalmente la teoría también está presente en la interpretación de la información, pues la construcción de los modelos de análisis de resultados y hallazgos están mediados por teorías que hacen coherentes los relatos construidos con el objeto de investigación y el método implementado.

2.2. El Análisis documental y el nivel lógico de la investigación.

Partiendo del concepto de paradigma que introdujo Kuhn (1975) en la discusión epistemológica, que deriva la idea fuerza de que un paradigma es una concepción general que abarca no solo el objeto de estudio de una ciencia sino los problemas que han de abordarse en la misma, y los métodos requeridos para recopilar, explicar o comprender los resultados obtenidos; el investigador en ciencias sociales al hacer el análisis documental, debe partir por reconocer su paradigma de investigación y que este asume distintas maneras de abstraer, generalizar, conceptualizar, clasificar, formalizar o, en términos generales, maneras de concebir el objeto y de relacionarlo con el sujeto en el proceso cognitivo. Aun la definición del objeto de estudio no es un asunto fortuito, es resultado de su propia mirada, de sus vivencias y de sus saberes previos.

El nivel lógico, el investigador social al realizar el análisis documental está mediado por un “modelo de análisis”, en el que emergen una serie de preguntas, determinadas por los distintos elementos de su problema de investigación, partiendo de lo que ya conoce, construyendo un sistema lógico para abordar su objeto de estudio a partir de estos elementos identificados, dándole significado a la relación sujeto-objeto de investigación.

En lo que respecta al plano lógico, Sánchez (1998) deja claro que este “modelo de análisis” no es más que las capacidades de abstracción (separar, escoger un conjunto de elementos comunes), generalización, conceptualización, clasificación o formalización que el sujeto emplea en su camino hacia la concepción

del objeto de conocimiento y sus múltiples formas de relación con el mismo, en el marco de su proceso cognitivo. Sánchez (1998) afirma que:

Cada enfoque metodológico tiene una manera especial de concebir estos procesos lógico-gnoseológicos dependiendo de su forma de relacionar lo real con lo abstracto y lo concreto. Esto nos lleva a descubrir diferentes maneras de relacionar el sujeto y el objeto en proceso de conocimiento.
(p.52)

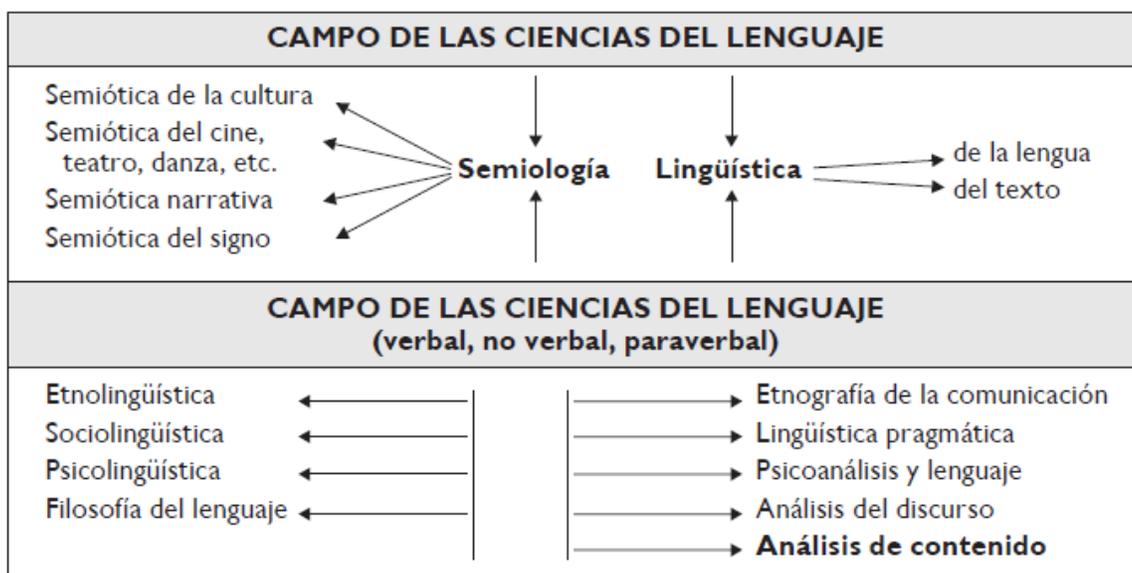
Si empezamos por entender que el análisis documental requiere un proceso de interacción lingüística entre el texto, el investigador y el contexto, entendiendo por texto “toda unidad suficiente de información para los objetivos del análisis documental. El conjunto de textos compone un discurso” (García, 1990, p.3), es comprensible que el paradigma del investigador social, al hacer el análisis documental, en el nivel lógico le lleve a profundizar en el uso de diferentes estrategias y técnicas de análisis del lenguaje, aplicando de acuerdo al enfoque epistemológico y al método empleado, un mayor o menor nivel en el análisis de los textos, ya se trate de textos escritos, documentos digitados como resultado de la aplicación de distintas técnicas escritas o audiovisuales, entre otros.

Es así, como al realizar el análisis documental puede limitarse a describir la información desde un nivel más sencillo, o puede pasar a un segundo nivel en el que la clasifica y ordena por categorías, o dar un paso más, buscando su comprensión o constitución de sentido, descubriendo “un vínculo entre distintos niveles de lenguaje” (Silva, 2006, p.45). Herrera (1998) por su parte, sostiene que:

El análisis de contenido (lingüística), el socioanálisis (sociología crítica), los relatos orales (historia de las mentalidades), las historias de vida (historia) y el grupo de discusión (educación) son sólo muestras de ese amplio abanico del que disponemos hoy para acceder a eso que llamamos la

experiencia humana. Otros métodos más bien adscritos, por sus orígenes, a disciplinas específicas han venido traspasando su campo propio y hoy son también utilizables desde pretensiones transdisciplinarias más amplias. (p. 7)

El siguiente esquema permite ubicar el “amplio campo de las ciencias del lenguaje al que se puede acceder al realizar el análisis documental” (Haidar, 1998, p. 119)⁶:



En el nivel lógico, el investigador social propicia el diálogo con los textos y el devenir histórico y que le da pertinencia social y cultural al análisis documental mediado por el lenguaje considerando el ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana “El hombre es realmente como dijo Aristóteles, el ser dotado

⁶ JIMÉNEZ Becerra, Absalón; TORRES Carrillo, Alfonso presentan este esquema en su compilación “La práctica investigativa en ciencias sociales”. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. ISBN: 958-8226-21-X

de lenguaje. Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje” (Gadamer. 1960, p. 152).

2.3. El análisis documental y el nivel ontológico de la investigación:

En el nivel ontológico del paradigma del investigador social, se manifiesta la concepción de ser, de hombre, de sociedad, de historia y de realidad, es decir, la cosmovisión que articula el proceso cognitivo.

Cada enfoque de investigación le otorga al investigador social su propia concepción de historia, la cual se hace evidente en su análisis documental, ya sea como acumulación de estados o situaciones del pasado por los que ha trascendido un individuo o la humanidad, como un "proceso que envuelve el fenómeno o como un contexto donde él mismo se ubica" (Sánchez. 1998, p.52), como una causa de la situación o como un proceso de superación de condiciones inherentes al fenómeno.

En este proceso el investigador pone también en evidencia su noción de experiencia vivida y percibida. Betancourt (1999) señala:

La experiencia vivida involucra aquellos conocimientos históricos sociales y culturales que los individuos, los grupos sociales o las clases ganan, aprehenden al vivir su vida y en la experiencia percibida los elementos históricos, sociales y culturales que los hombres, los grupos, las clases, toman del discurso religioso, político, filosófico de los medios, de los textos, de los distintos mensajes culturales, en una palabra, del conocimiento formalizado e históricamente producido y acumulado (p.127)

La concepción de hombre es algo que también se hace evidente en el análisis documental de acuerdo al enfoque o paradigma asumido, en algunos casos dándole relevancia como centro del proceso investigativo, como parte de un sistema o como resultado de una interrelación de variables, pues “todo enfoque tiene un tipo

de hombre, de igual manera, adopta una forma de entender la organización de esos hombres, es decir, una concepción de sociedad. (Sánchez, 1998, p.53).

En este mismo sentido, la cosmovisión del mundo dependerá en gran medida de la propia historia del investigador, el investigador como ser social es también racional, piensa y reflexiona sobre lo que le acontece a él y a su mundo "la concepción de mundo es una categoría general y fundamental que está íntimamente ligada al problema central de la filosofía" (Sánchez, 1998, p.53). Para este autor en la concepción de mundo se hacen evidentes dos grandes cosmovisiones de la historia de la filosofía: El materialismo con su formalismo estático, basado en la lógica formal y el método metafísico, y el idealismo con su dinámica y contradicción, basado en el método de la lógica dialéctica.

3. CONCLUSIONES

El análisis documental se enfrenta a grandes retos, puesto que requiere un compromiso ético del investigador que le lleve a asumir con coherencia aspectos funcionales y metodológicos, pero también en su intencionalidad, su alcance, sus relaciones internas y externas, su producto y su propio proceso. Debe ascender hacia posiciones lingüísticas y sociológicas que produzcan un equilibrio frente a tendencias tecnicistas, dándole total relevancia a la relación entre el texto, el discurso y el contexto.

Un segundo reto es definir claramente el objeto de investigación en documentación, determinado con claridad, coherencia epistemológica y ética la estructura que lo compone, sus condiciones teóricas, los límites, el alcance y la identificación de interacciones socioculturales que se producen en su proceso.

Superar la insuficiencia estructural, es otro aspecto identificado por García (1990) como un gran reto del análisis documental, pues el rigor con que se realice la gestión documental (de sus elementos formales y de sus relaciones funcionales), determinarán la solidez del trabajo investigativo. Para él esto requiere la

“determinación de las unidades de contenido que componen el corpus de trabajo, de apariencia compacta, pero distorsionables al cambiar la perspectiva de observación” (García, 1990, p.10). En la experiencia del trabajo investigativo esto se pone en evidencia al observar con rigurosidad la homogenización de la muestra y la suficiencia textual, referida por García a la relación existente entre el texto/documento y el discurso científico, a partir de la articulación de dos coordenadas: “La primera basada en la horizontalidad del desarrollo temático y la situación discursiva... y la segunda en la verticalidad de la unidad de contenido” (García, 1990, p.11). Es en este sentido que el análisis documental debe definir con claridad estructural los límites de la unidad de contenido, dinamizando y fortaleciendo las categorías con solidez teórica/discursiva y las relaciones funcionales existentes entre ellas.

El investigador documental debe prepararse en aspectos metodológicos y de su contexto social, “debe ser formado, en consecuencia, en métodos analíticos y críticos que persigan la comprensión de las condiciones y la estructura del discurso documental situándolo en los procesos generales de producción de cultura”. (García, 1990. p.15)

El investigador documental debe ser responsable en sus niveles de desarrollo teórico, ontológico y lógico. Por tanto además de tener rigor científico, suficiencia estructural y claridad del proceso metodológico, también debe comprometerse con su propia visión social y cultural de la realidad que analiza. Para ello debe ser crítico de su propia práctica, **profundizando** con seriedad y **profundidad** en su labor investigativa.

El investigador en ciencias sociales, al hacer el análisis documental debe ser reconocido como interlocutor dentro del proceso de interpretación lingüística del mundo, pues a través del lenguaje logra que el mundo humano sea un mundo común compartido. Indagar sobre el lenguaje nos lleva a comprender nuestra condición humana en sus aspectos ontológicos, gnoseológicos y éticos.

4. LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Betancourt, D. (2006). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido*. Artículo de la compilación realizada por Jiménez, Absalón; Torres, Alfonso (comp.). (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales*. p.152. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. ISBN: 958-8226-21-X,

Gadamer. (1960) *Verdad y método*.

Galeano, E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores. Medellín.

García, A. (1995). *La investigación documentológica: hacia un ajuste interdisciplinar*. Departamento de Comunicación, Universidad de Sevilla.

García, A. (1990). *Suficiencia estructural y tipología de la omisión en análisis documental. Documentación de las ciencias de la información*, págs. 73-86. ISSN 0210-4210, N° 13.

Haidar, J. (1998). “*Análisis del discurso*”. En Galindo, J (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 117-164) México, Pearson/Addison Wesley Longman.

Herrera, J. (1998). “*La investigación cualitativa o los modos de comprender la experiencia humana*”. En *Metodología de la investigación*. (pp. 1-6) (Módulo de la Maestría en Educación y desarrollo comunitario). Santafé de Bogotá, Cinde/Usco).

Izquierdo, M. (2004). *Nuevos retos en el análisis documental de contenido*. SCIRE: representación y organización del conocimiento, 10 (1), 31-50.

Jiménez, A; Torres, A. (comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. ISBN: 958-8226-21-X.

Kosik, K. (1967). *Didáctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Silva, A. (2006). *Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación*. Universidad Pedagógica Nacional. En Jiménez, A; Torres, Alfonso, (comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (pp.45-49). DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. ISBN: 958-8226-21-X.

Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la Investigación Educativa. Presupuestos Epistemológicos que orientan el investigador*. Colombia: Editorial

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL
**Análisis sobre las posibles rupturas entre las posturas teóricas de los
investigadores y los esquemas paradigmáticos más usados en la
investigación educativa latinoamericana**

INVESTIGACIÓN
**Evolución teórica y metodológica de la línea Ambientes Educativos, de la
Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales
en convenio con CINDE, sede Sabaneta, Antioquia.**

Mirta Etel Machado Acuña

ASESORA:
Mg. Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

SABANETA
2017

ANÁLISIS SOBRE LAS POSIBLES RUPTURAS ENTRE LAS POSTURAS TEÓRICAS DE LOS INVESTIGADORES Y LOS ESQUEMAS PARADIGMÁTICOS MÁS USADOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA LATINOAMERICANA

Mirta Etel Machado Acuña

Resumen:

El concepto de paradigma de Kuhn, es el soporte con el cual justificaré cierto orden con el que los pensadores e investigadores deciden qué considerar ciencia normal o conocimiento científico válido, y qué es lo que queda fuera de ésta, o al menos, qué es lo criticado como lo no científico. Luego, más cercana a Sánchez Gamboa, me apoyaré en la noción de esquema paradigmático para indagar por la lógica y la coherencia entre los diferentes elementos teóricos y metodológicos en que se fundamentan las investigaciones en educación en el contexto escolar latinoamericano. Desde estos requerimientos, pretendo poner en evidencia las rupturas epistemológicas (Bachelard, 1948) entre las posturas teóricas de los investigadores y los esquemas paradigmáticos más usados.

En una primera parte, se plantea un acercamiento al contexto latinoamericano y a sus nociones de ciencia y conocimientos científicos, buscando mostrar con ello cómo subyacen cuestionamientos si se quiere problematizar el tema de la coherencia epistemológica. Así mismo avanzaré en una revisión crítica sobre el origen histórico y político de aquellos conceptos que pareciendo indiferentes y neutrales al tema ideológico, nutren o sustentan los trabajos de investigación en educación asumiéndose como conceptos neutrales epistemológicamente hablando.

Finalmente, intentaré mostrar cómo es este proceso de colonización epistemológica uno de los soportes, a mi manera de ver, el más fuerte, de los que puedan ser usados para explicar cierta forma de confusión conceptual, en la que se evidencia la ruptura o la discontinuidad epistemológica entre las posturas teóricas y los esquemas de investigación que se siguen. Y en este orden, propongo como ejemplo de lo anterior, la probable confusión entre lo que sería una investigación o propuesta en educación centrada en una postura teórica y metodológica desde la corriente de la pedagogía crítica de estirpe marxista, sustentadas en los trabajos de Freire, Giroux y McLaren, y una propuesta asumida desde las posturas de corte crítico posmodernos como el de la escuela de Frankfurt. A manera de cierre se proponen un par de conclusiones con las que se articulan las dos interpretaciones anteriores, como causa y ejemplo sobre las posibles rupturas entre las posturas teóricas de los investigadores y los esquemas paradigmáticos más usados en las investigaciones educativas en el contexto escolar latinoamericano.

Palabras claves. Ruptura, Esquemas Paradigmáticos, Investigación Educativa, Pedagogía Crítica, Posmodernismo.

Presentación.

Hacer investigación científica es trabajar en el marco de unos referentes; referentes que, sin ser absolutos, tampoco están dispuestos en un orden cualquiera; es decir, las personas que trabajan en lo que ha sido llamado por Kuhn (1962, pág. 33) como *ciencia normal*, están acostumbrados, por así decirlo, a una serie de reglas, lenguajes, principios, acuerdos a los que deben guardar ciertos respetos, al menos, por algunos periodos de tiempo. A este tipo de disposición de la ciencia es a lo que el mismo Kuhn (1962), desde el prefacio de su libro, decide llamar “paradigmas”, y a los cuales él asume como:

(...) realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (p.13)

Estos paradigmas son, de alguna forma, los que le confieren a la ciencia normal no solo su estatus, sino también los que avalan como tal, a los nuevos productos en el marco de nuevas investigaciones. Siguiendo a Kuhn, puede decirse que sólo como producto de una crisis y en el marco de una revolución científica, una investigación científica puede concederse la posibilidad de estar al margen del paradigma en cuestión.

La investigación en educación no está exenta de la anterior situación, pues las ciencias sociales no escapan a estas estructuras, y hoy por hoy comparten con las ciencias naturales todas las alternativas de los paradigmas cuantitativos, cualitativos y los mixtos⁷. Por esta razón, al investigar en educación, es fundamental apostarle a la coherencia en la estructura a seguir, es decir, ajustarse a cierta lógica las formas como se van a relacionar los diferentes elementos en juego; entre ellos, el objeto de investigación, la pregunta y el objetivo; y con ello, la selección de un método de investigación⁸, que servirá como soporte para los diferentes pasos a dar. Ahora bien, dicho método hace parte de uno o varios de los enfoques mencionados anteriormente, y al mismo tiempo, colinda con una concepción epistemológica y metodológica; es decir, como método, comporta una idea sobre la esencia y las preguntas por el conocimiento, ¿Qué es?, ¿En qué lugar reside?, ¿Cómo se tramita?, ¿Quiénes los tramitan?, etc.

Las respuestas a estos interrogantes y muchos otros, han sido consideradas por las diversas corrientes de pensamiento que en el transcurrir de la historia han estudiado el problema del conocimiento desde diferentes ángulos; filósofos,

⁷ Convengo con Hernández-Sampieri (2006, pág. 4), en considerar a ambos enfoques como paradigmas, pero utilizo el plural, para reconocer también que al interior de estos enfoques, las diversas corrientes de pensamiento y los diversos marcos interpretativos han configurado otros paradigmas al interior de la investigación científica.

⁸ Comparto con Sánchez Gamboa (1998, pág. 23), el hecho de considerar al objeto como primicia a la selección del método y no al revés.

sociólogos, antropólogos, historiadores, epistemólogos, psicólogos y demás, han hecho aportes para dilucidar el asunto. En torno a estos aportes se han considerado corrientes de pensamiento que comparten algunos puntos de vista, y en el seno de estas corrientes emergen los llamados paradigmas, sobre los cuales se sostienen dichos trabajos y los que serán realizados en tiempos de la ciencia normal, como dice Kuhn.

Unas de estas corrientes admiten estar más interesadas en las formas de concebir el conocimiento que en la manera de gestionarlo⁹; como por ejemplo, cuando hablamos de empirismo, materialismo dialéctico, positivismo, fenomenología, estructuralismo, funcionalismo, entre otros, ponemos el énfasis en escuelas o corrientes gnoseológicas; no obstante, dicho énfasis cuando decanta en la pregunta por el conocimiento científico, por la investigación, asume la dimensión de una corriente epistemológica, desde la que también se interroga por los métodos propiamente dichos; de ahí que algunos de estos métodos tomen el nombre de esas formas peculiares de concebir los objetos de investigación, o establezcan con ellas ciertos niveles de coherencia. Hablo aquí de la etnografía, la hermenéutica, la investigación participante, el estudio de casos, etc.

Como ha sido sugerido hasta ahora, cada una de las mencionadas escuelas o corrientes epistemológicas posee su propia forma de concebir al sujeto, la realidad, la ciencia, la cultura, el conocimiento; y por supuesto, esto ha tenido su correlato en el campo de la educación, como formas también de concebir al niño, al adulto, al maestro, a la enseñanza, al aprendizaje, etc. Por esta razón, para autores como Sánchez Gamboa (1998, pág. 28), es indispensable definir a partir del objeto de investigación, una estructura lógica en la que se relacionen coherentemente estos elementos.

⁹ Sin pretender un reduccionismo, pues al concebir el conocimiento de una manera particular, se está pensando también la manera idónea de gestionarlo.

Es aquí donde subyace la idea de esquemas paradigmáticos propuesto por este autor, quien asumiendo una actitud crítico-propositiva hace un recorrido por diversas posturas en cuanto a la forma de concebir las lógicas¹⁰ en las tipologías de la investigación científica, y entre ellas, opta por una forma sencilla con respecto al número de esquemas propuestos, pero compleja en cuanto a la forma de relacionar los elementos que entran en juego en toda producción de conocimiento científico.

El mencionado autor sostiene que dicha noción de esquema proviene de un trabajo previo elaborado por Bengoechea (1978), como se citó en Sánchez (1998), en el que se asegura que *“todo proceso de producción de conocimientos es la manifestación de una estructura de pensamiento (...) que incluye contenidos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que implican siempre modos de obrar y omitir”* (p.33) y por tanto se lo asume como un instrumento para el análisis de la producción de este tipo de conocimiento.

Por esta razón, con el presente texto me propongo defender la idea de considerar la noción de esquema paradigmático, para cuando se trate de abordar un estudio bien sea documental o de cualquier tipo en la investigación educativa, reconociendo en ella un instrumento o referente fundamental en el análisis de la coherencia entre los presupuestos epistemológicos y metodológicos; de tal forma que se pueda evidenciar en dicho análisis, cómo desde una postura paradigmática dada, es posible organizar unas maneras de concebir conceptos, actores, relaciones, contenidos y escenarios propios de la investigación educativa. En este orden, también me propongo con el presente texto, exponer un cuestionamiento, una crítica ante una forma particular de producir conocimiento científico en educación en el contexto latinoamericano. De ahí que, inicialmente, me centraré en analizar nuestro contexto, haciendo énfasis en el reconocimiento de unas formas de investigación tradicionales, con las cuales se ha insistido en la producción de conocimiento hasta tal punto que dan la impresión de ser la única forma de

¹⁰ Por eso se asume el concepto de paradigma como una “lógica reconstituida” sobre el proceso de investigación. (Sánchez Gamboa, 1998, pág. 33)

investigar en educación, incluso cuando se dice mantener en ellas unas posturas críticas desde los sujetos y ante los discursos de la educación.

Al finalizar, intentaré mostrar a manera de hallazgo, cómo en ocasiones cuando se ha pretendido obrar desde una postura crítica ante los modelos más arraigados, se han logrado ciertas propuestas que imbrican cuestionamientos a dichos modelos, pero con aportes que continúan estando centrados en los mismos lugares y sujetos de enunciación de las prácticas tradicionales; esto es, propuestas más ubicadas del lado del posmodernismo europeo que de una crítica propiamente latinoamericana.

Los orígenes de la ruptura

Como lo he anotado, hablar de las posturas epistemológicas es situarnos frente a un grupo de concepciones sobre lo que los seres humanos venimos llamando conocimiento científico; y es también formular aquellos interrogantes, para situarlos frente a cada concepción, de tal forma que se pueda al menos evidenciar qué es lo que cada una de ellas expresa y qué es lo que deja por fuera. Por tanto, como lo que me ocupa es mostrar cierta ruptura entre las percepciones de los sujetos-investigadores, sus objetos de investigación y sus experiencias científicas, es decir, mostrar una discontinuidad que suele presentarse entre *“el conocimiento sensible y el conocimiento científico”* al interior de la investigación educativa latinoamericana, tratando también de mostrar con ello, cuál es el contexto en que regularmente se encuentra imbuido el investigador colombiano, cruzado por las escuelas de pensamiento que a mi manera de ver, se sobre-enseñan en nuestro medio. En palabras de Bachelard (1948):

En nuestra opinión, hay que aceptar para la epistemología el siguiente postulado: el objeto no puede designarse de inmediato como "objetivo"; en otros términos, una marcha hacia el objeto no es inicialmente objetiva. Hay que aceptar, pues, una verdadera **ruptura** entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico. (p.282)

Cuando me referí hace un momento a los interrogantes que suelen formularse en medio de las investigaciones científicas, como: ¿Qué es?, ¿En qué lugar reside?, ¿Cómo se tramita? y ¿Quiénes tramitan el conocimiento científico?, aun no consideré necesario formular algunos otros que a partir de ahora son indispensables, al menos como interrogantes implícitos. Como, por ejemplo: ¿El conocimiento reside en un sitio? o, ¿si es posible tramitarlo?

Y es esto sobre lo que quiero poner el énfasis en este momento, puesto que las respuestas a estos interrogantes no se sitúan en un absoluto, sino que precisamente exigen explicitar el lugar y los sujetos de enunciación, es decir, ¿Quién habla? y ¿Desde dónde habla? Y aquí se percibe la importancia de elucidar la postura o corriente epistemológica desde la que se responde, puesto que en todo caso estos podrían estar ya contaminados con ciertas posturas epistemológicas. A propósito, Bachelard (1948) sostiene que:

La idea de partir del cero para fundar y acrecentar sus bienes, no puede surgir sino en culturas de simple yuxtaposición, en las que todo hecho conocido es inmediatamente una riqueza. Mas frente al misterio de lo real el alma no puede, por decreto, tornarse ingenua. Es entonces imposible hacer, de golpe, tabla rasa de los conocimientos usuales. (p.16)

Es de notar que, algunos de esos interrogantes han sido planteados precisamente en el seno de posturas, ahora un poco clásica. Un ejemplo de ello son los interrogantes planteados por Hessen (1994), en su texto sobre la teoría del conocimiento: ¿Es posible el conocimiento?, ¿Qué es el conocimiento? y ¿Cuál es su esencia?; interrogantes prácticamente universales, sin más contextos que los del hombre europeo.

A su tiempo en Latinoamérica, de la mano de Bunge (1996), se propone toda una taxonomía de “la ciencia” y “su método”, y se desarrollan unos argumentos en favor de cierta unicidad. Según este autor, uno de los motivos para que en Latinoamérica haya, lo que él considera un atraso epistemológico, es la falta de reconocimiento de la idea de la *“ciencia como promotora de la modernidad”*, y el

hecho de que, en cambio, aún se reconozcan ciertas tradiciones “*irracionalistas*”, esto es, ideas organizadas por fuera de la racionalidad moderna.

Sin embargo, como latinoamericana quisiera a través de este texto plantearme la posibilidad de considerar otros interrogantes, como por ejemplo: ¿Qué es lo que, los que hablan de ciencia, han entendido por ciencia? ¿Quiénes son los que hablan? ¿Desde qué posiciones son elaborados estos discursos? ¿Cómo son difundidos?, y sobre todo, ¿Qué relaciones tienen con los discursos elaborados por otras comunidades que hasta el momento no habían hecho parte de estos que hablan de ciencia?

Desde luego que no son sólo los discursos los que deben ser tenidos en cuenta a la hora de hacer un análisis, sino también, considerar el papel desempeñado por las comunidades¹¹, las corrientes, los movimientos y las instituciones que tienen lugar en estas problemáticas¹², y en torno de las cuales han girado dichos discursos. Desde esta forma de pensar el mundo, una de las instituciones que debe ser ubicada en el ojo de la tormenta, es el estado¹³, en particular, el estado moderno o lo que hoy conocemos como el estado-nación, y sus instituciones constituyentes, en especial y por antonomasia, la escuela moderna.

Por supuesto que esta forma de abordar el problema no es típica en los tratamientos epistemológicos, puesto que en ellos ha predominado la tendencia a los estudios en abstracto, es decir, en asumir al conocimiento, y en particular al científico, como si se tratara de un fenómeno aislado de todo orden social, político, ético, histórico, entre otros; pero no es precisamente en eso que consiste mi ejercicio; en cambio, éste busca señalar una vez más, cómo la escuela, y otras instituciones (la educación), han sido producidas, y son productoras de unos

¹¹ Es decir, comunidades-otras, y por tanto, probablemente por fuera del paradigma científico moderno.

¹² Para asumir también la noción de ruptura, desde los aportes hechos por Althusser como se cita en (Karczmarczyk, 2013), quien al llevarla al nivel de problemática, la define como “el conjunto de conceptos y sus combinaciones que constituye el suelo y el horizonte dentro del que cualquier discurso (científico, filosófico, ideológico) encuentra sus problemas” (p20).

¹³ Para no asumirlo tampoco de manera ingenua, me quiero referir al surgimiento y al papel que ha jugado el concepto de estado en autores como Hobbes, Rousseau e incluso Foucault.

órdenes sociales y políticos a través de la historia que favorecen ciertas subjetividades y ciertas miradas privilegiadas a la hora de investigar.

Intento enfatizar en que al hablar hoy de investigación desde la escuela y para la escuela, necesitamos tomar posición frente a esos órdenes que se han caracterizado por desconocer otras concepciones, esos órdenes que por algunas razones también han sido priorizados, cuando no, los únicos, en los discursos de la escuela; dicho de otra manera, abordar así otra epistemología en investigación educativa como posibilidad, es asumir una posición frente a otros órdenes que desconocen esas posibilidades, otros órdenes que continúan asumiendo solo una epistemología, solo una investigación y solo una escuela.

Para mayor claridad en esta idea, es preciso recordar que la escuela, tal y como la conocemos, nace con el estado moderno, que antes hubo otra forma de educación y que *“durante muchos siglos las sociedades utilizaron mecanismos diferentes a la escuela para reproducir sus valores y sus maneras de pensar”* (Álvarez, 2001, pág. 39), pero que con el nacimiento de los estados nacionales como proyecto para la consolidación del colonialismo, se necesitó de una formación discursiva **en tanto que** *“tecnología de poder-saber”* garantizara el control y la normalización de los nuevos sujetos; esto fue el saber ilustrado (las ideas de la ilustración), que a su vez se apoyaron (enredaron) en unas prácticas **que en tanto** *“tecnologías del yo”* a nivel de la microfísica, según Castro-Gómez (2007), son *“el nivel donde se juega la corporalidad, la afectividad, la intimidad, en una palabra: nuestro modo de ser-en-el-mundo”* (p.166), y en las que se define la producción de las subjetividades. Esta fue, entre otras, unas de las tareas encomendadas a la escuela.

De esta forma, la racionalidad occidental y sus conceptos fundamentales, entre ellos los principios de igualdad, libertad y fraternidad, el compromiso con el presente, la nación (Comenio, 2007), la raza (Quijano, 1991), la civilización como proyecto, la humanidad (Kant, 1794), la felicidad (Cuesta, 2009), la supremacía del yo y del individuo (Foucault, 1993), el sujeto de derechos y de deberes, el derecho a

la propiedad privada, la ciudad, el ciudadano, la urbanidad (Zuluaga, 1989) (1993), la infancia, la juventud, el hombre, el yo existo, yo pienso, yo conquisto (Dussel, 1991), yo enseño, yo aprendo (Radford, 1999), etc.; llegaron a ser las formas de ver y pensar el mundo, que constituyéndose en la episteme de la modernidad, caracterizaron también, las formas de ver y pensar la escuela moderna, A propósito Castro-Gómez (2005) comenta que:

Esto significa que el Estado moderno no solamente adquiere el monopolio de la violencia, sino que usa de ella para “dirigir” racionalmente las actividades de los ciudadanos, de acuerdo a criterios establecidos científicamente de antemano. (p.147)

El contexto latinoamericano como destinatario de esas prácticas colonizadoras, vivió y vive su propio proceso de modernización. En Colombia, por ejemplo, ha sido también la escuela, una de las instituciones que ha jugado un papel crucial en la producción de subjetividades y reproductora de aquella episteme eurocéntrica con la cual se ostenta la verdad y el poder (Zuluaga, 1999). De tal forma que la enseñanza en tanto que práctica discursiva instituyó verdades que perfilaron el modo de pensar, de vivir, de hacer y de ser, en medio del proyecto de nación y de ciudad propuesto por la modernidad - La Urbanidad de Carreño- (Erazo, 2008), con la premisa de que se trata de un conocimiento absoluto que debe aprenderse y cuanto antes mejor. Parece ser este el soporte para el desarrollo de las ciencias pedagógicas, la psicología infantil e incluso la antropología educativa, que se han mostrado muy interesadas en encontrar respuesta a los problemas que surgen cuando el sujeto, sobre todo el niño, intenta aprender, no cualquier conocimiento, sino justo este, el ilustrado eurocéntrico. (Álvarez, 2001)

Ahora bien, resulta muy curioso¹⁴ que estas formas de actuar de la escuela puedan ser pensadas como las formas de violencia a las que Grosfoguel (2011) llama “racismo epistémico”, cuando señala:

¹⁴ Aludiendo a la curiosidad epistemológica de Freire (2004, pág. 13), sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

El racismo epistémico se refiere a una jerarquía de dominación colonial donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales (imperiales y oprimidos) dentro de la zona del ser es considerada a priori como superior a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no-occidentales en la zona del no-ser (...) Esto conduce a una epistemología imperial/colonial tanto de derecha como de izquierda en el interior de la zona del ser al no tomarse en serio la producción teórica producida desde la zona del no-ser e imponer sus esquemas teóricos pensados para realidades muy distintas a las situaciones de la zona del no-ser”. (p.102)

Y la importancia de la curiosidad a la que me refiero radica en que tal vez así resulte más claro comprender por qué nos cuesta tanto dilucidar la falta de coherencia o de continuidad entre lo perceptual y lo científico; y solo así sea más fácil asimilar el hecho de que eso a lo que llamamos ciencia, ha sido producido por una realidad que no nos pertenece; solo así sería también más factible entender que, cualquiera que desde la escuela latinoamericana intenta alejarse, separarse o tomar una posición crítica ante esa forma de violencia epistémica, solo lo haría después de una “descolonización epistémica” como a la que alude Quijano (1991) cuando señala que:

La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. En primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llame Europa occidental. (p.447)

Con lo anterior quiero subrayar la idea sobre la cual sostengo, que la posible ruptura entre los objetos de investigación que se ha planteado la escuela y los presupuestos epistemológicos y metodológicos desde los que ha intentado responder a ellos, puede ser justificada por la falta de un proceso de crítica epistemológica, particularmente, como el que propone la corriente del giro descolonial latinoamericano, o alguna otra, también centrada en lo que parece ser un

nuevo/otro horizonte epistemológico diferente al euro-anglocentrado. De otra manera resultaría algo ingenuo asumir que la incidencia de tantos años de colonización epistemológica no sean un obstáculo a tener en cuenta en el análisis de nuestra producción de conocimiento científico.

Y es que desde mi óptica, resulta revelador un hecho como el que se registra en la escuela colombiana, por ejemplo, en la que aun de la mano de un estado liberal y habiendo experimentado muchas de las transformaciones que impactaron al mundo durante los siglos XIX y XX, sigue siendo una constante en ella, su naturaleza reproductora de un *saber-poder* muy ajeno a nuestras realidades; es decir, a pesar del influjo de un buen número de corrientes, tendencias e intereses que trajeron consigo los cambios de gobierno en los que estuvo inmersa, y de los que, por supuesto, no salió indemne, en esa escuela latinoamericana, aun hasta nuestros días no sobresalen las nuevas miradas y las posturas-otras que propongan a contraluz, una desconexión con la episteme imperial/colonial.

No cabe duda que con la consternación que generó el ascenso del socialismo en el mundo, como doctrina antagonista ante la individualización del estado neo-liberal, la influencia de la guerra fría en las relaciones de saber-poder sobre occidente, y en particular, con el triunfo de la revolución cubana y su modelo educativo, la escuela y la educación latinoamericana se vieron expuestas a un llamamiento a la revisión de sus presupuestos teóricos y epistemológicos; por tanto, el advenimiento a la escuela de una pedagogía crítica de estirpe marxista y fundamentada en la psicología socio-histórica de Vygotsky, debió representar ciertas tensiones frente al modelo reproductorista, especialmente, cuando autores como Freire, Giroux y McLaren, sostuvieron posturas teóricas y metodológicas bajo una mirada subversiva y fronteriza sobre la educación.

No obstante, en países como Colombia durante las décadas de los 60 y 70, la tecnología educativa entró como propuesta curricular por excelencia, insistiendo en la alta estimación de un aprendizaje individual (racionalidad occidental), y la consiguiente subestimación de las prácticas colectivas y sociales más

emparentadas con el pueblo suramericano; ello supuso una “psicologización del currículo” (Rodríguez, 2013), que generó una nebulosa conceptual entre la psicología clínica de corte mentalista y la psicología cultural de estirpe histórico-materialista.

Así mismo, para los años 80, con la justificación de una recesión económica mundial, la doctrina del liberalismo económico, ahora llamado neo-liberalismo (el thatcherismo), propuso que las responsabilidades sobre la educación debían ser compartidas, dejando en manos del mercado las riendas sobre gran parte de ellas, y al estado, aquellas de menor interés. Esta forma de mercantilización de la escuela exigió, entonces, cierto grado de homogeneización de algunos aspectos de la educación, con el fin de garantizar la suscripción a ese nuevo orden global. (Estrada, 2008).

Más aún, con la entrada al nuevo milenio, en los llamados países neoliberales, se incrementaron abruptas reformas en los sistemas educativos, con el pretexto de racionalizar el gasto y garantizar cobertura y calidad (Ley 715 de 2001). Dentro de esos cambios recientes, es importante subrayar cómo en algunos países del cono sur, de la mano de un proceso que intenta superar la estatización que se produjo después de la separación con la iglesia católica, la orientación de la educación escolar parece estar transitando hacia un lugar de mayor interés para los objetivos del sistema-mundo capitalista. Una nueva forma de organización de los centros de poder, que aparentemente plantea la superación de los estados nacionales y que proponen una lógica de control que va más allá de las fronteras (mundialización), se muestra también interesada en lograr que la educación escolar, comience a ser nombrada como base fundamental para el desarrollo, especialmente, en los países marginales, quienes en esta materia deben seguir las orientaciones de unos organismos internacionales, si desean acercarse a la condición de los llamados países ricos.

Con todo este contexto como telón de fondo, considero que es difícil ignorar una explicación desde la que se plantea que, el modelo liberal a través de sus

diferentes estrategias, ha logrado mantener vivas en la escuela y a través de la escuela, las mismas epistemologías colonialistas, y lo ha conseguido mediante una estrategia incrustada en el corazón del sistema de la ciencia, un sesgo en la investigación en educación, una ruptura o discontinuidad en el camino (el método) que conecta al conocimiento perceptual de los investigadores, sus objetos de investigación con el “discurso científico”.

Es decir, que las permanentes influencias de las doctrinas liberales y sus epistemologías realistas, idealistas y positivistas de ascendencia ilustrada, han impedido el alcance por parte de nuestros investigadores, de lo que Bachelard (1948) llama un “espíritu científico”. A respecto Karczmarczyk (2013) sostiene que:

Bachelard va a insistir, por ejemplo, en la necesidad de que la epistemología proceda a través de un estudio del “espíritu científico”, entendiendo por tal a la filosofía segregada por la práctica científica productiva, la que no siempre coincide, y muchas veces directamente colisiona, con la filosofía declarada por los científicos, más próxima a la filosofía de los filósofos, que para Bachelard es esencialmente el realismo metafísico. (p.12)

Así lo que estoy defendiendo aquí es que, si bien en algún momento las investigaciones científicas en educación en el contexto escolar latinoamericano, pudieron tomar el rumbo de investigaciones orientadas desde posturas teóricas críticas, cuyos objetos parecían ser diáfanos; corrieron el riesgo de perderse ante *obstáculos epistemológicos*, provenientes de concepciones y métodos pensados para otros horizontes; y que esa es la razón para que sin notarlo, nos fuéramos alejando cada vez más de unas posturas críticas frente a nuestros objetos, para asumir unas aparentemente críticas, más iluminadas por las abstracciones, la metafísica y el deseo occidentalizado. También aquí Karczmarczyk (2013) hace un comentario sobre la noción de *obstáculo epistemológico* manejada por Bachelard, cuando dice que:

Tales obstáculos aparecen, de acuerdo a Bachelard, donde cierta organización de pensamiento constituida como una práctica establecida se ve amenazada. De esta manera, Bachelard considera

que los “obstáculos epistemológicos” remiten, por un lado, a los efectos de la reproducción de los conocimientos científicos, es decir, a las consecuencias de la pedagogía, sobre los nuevos conocimientos científicos. Y por otra parte, remiten a cierta libido epistemológica, que Bachelard concibe como enquistamientos imaginarios de la psiquis, que con estos mitos delata una cierta estructura psíquica eterna (inconsciente), que para Bachelard constituye la base afectiva de los obstáculos epistemológicos.

Con ello quiero resaltar que el autor de la noción de ruptura desde la que vengo proponiendo un análisis a la coherencia en los elementos teóricos y metodológicos de ciertos abordajes en la educación escolar, subrayaba la responsabilidad de la educación en la reproducción de los nuevos conocimientos científicos, asociándola con el enquistamiento de estructuras psíquicas sobre las que se fundan los obstáculos. Es decir, es como si la escuela (la educación) evitara por todos los medios la autoflagelación, pues no puede o no quiere formar subjetividades que puedan modificarla sustancialmente.

El problema con el Esquema Paradigmático

Frente a esto es, a mi modo de ver, entendible que ante un contexto de colonización epistemológica como el que explicité anteriormente, y se presenten rupturas y obstáculos epistemológicos que influyen la coherencia entre los objetos de investigación, las posturas teóricas y el arreglo epistemológico y metodológico en tanto que esquemas paradigmáticos. En otras palabras, considero que bajo un análisis a partir de la noción de ruptura epistemológica es posible traer a la luz todas esas discontinuidades entre las miradas de los investigadores, sus deseos y los esquemas paradigmáticos con que se suele investigar las realidades escolares.

Más específicamente, como un producto de este análisis, considero necesario no asociar unas posturas teóricas que se declaran fundamentadas en la pedagogía crítica de autores como Freire, Giroux y McLaren, con posturas posmodernas que también pueden ser nombradas con el apelativo de críticas, en la

medida en que, intentando superar la llamada ruptura, lo que se espera de las primeras, es un cuestionamiento al status quo de la escuela y de otros escenarios educativos, con la consecuente transformación de los mismos, y no una crítica solo a los discursos. Esto último siguiendo el orden con que Quiroz (2006) al referirse a los cuidados que debe tener la pedagogía crítica frente al posmodernismo señala que:

No es nada nuevo reconocer que en esta época la confusión teórica estimulada por el nihilismo que alimenta la idea del “nada es válido” muy propio de las teorías posmodernas resulta agradable a los revolucionarios el escuchar voces que fuera de toda actitud dogmática reclaman la precisión y la concreción de los conceptos del marxismo como lo hace la Pedagogía Crítica por ejemplo al aportar una creativa red conceptual que facilita la comprensión de las tesis del materialismo histórico; tal es el caso de conceptos como el de desutopía, colonización epistemológica, cultura depredadora, multiculturalismo revolucionario y otras; o sostener, frente a los incrédulos académicos universitarios posmodernos que la globalización neoliberal, tan ponderada como símbolo de modernidad y oportunidades de progreso por los ideólogos capitalistas, no es otra cosa que una forma del imperialismo para saquear más a los pueblos y profundizar el dominio por parte de las transnacionales. (p.3 – 4)

En este mismo orden, también considero importante tener en cuenta a la hora de distanciar la pedagogía crítica de la teoría crítica posmoderna, los aportes del filósofo Enrique Dussel, quien es explícito en señalar las limitaciones de la crítica habermasiana (Karl-Otto Apel), ante la superación que hace de ella la postura crítica material más propia de una corriente latinoamericana; puesto que es él quien considera que la asunción de una postura ética frente a la realidad, es reconocer “*la negación de la sobrevivencia como principio ético material*”; es decir, esto lo entiendo como que una postura crítica latinoamericana, que consciente de la necesaria descolonización epistemológica, asume ante el conocimiento científico una afirmación de la vida, de la corporalidad de los sujetos, ante la negación que hacen de ellos el sistema-mundo capitalista; y cuestiona, que otras posturas que se dicen críticas, partan de un principio moral formal y no material. De ahí que sea sonoro su cuestionamiento a las instituciones reproductoras del sistema-mundo

capitalista, como expresión del principio crítico material. Dussel (1998) muestra la separación entre asumir una crítica desde la escuela de Frankfurt, a asumirla desde una ética de la liberación:

Pero, a diferencia de la Ética del Discurso, que intenta construir una ética exclusivamente desde el único principio moral formal, la Ética de la Liberación intentará subsumir todo lo logrado por la Ética del Discurso (incluyendo su fundamentación formal) en cuanto al principio intersubjetivo de universalización (principio de validez kantiano transformado), pero invirtiendo su sentido. No se trata ahora sólo de que la norma básica deba aplicarse a lo empírico-histórico, sino también y principalmente que la norma básica formal tenga por función la aplicación del principio material. (p.14)

Conclusiones.

A manera de cierre, quiero resaltar que mi análisis sobre las posibles rupturas entre las posturas teóricas de los investigadores y los esquemas paradigmáticos propuestos por algunas investigaciones en el contexto escolar latinoamericano, es un esfuerzo por evidenciar por un lado, cómo los procesos de colonización epistemológica juegan un papel fundamental a la hora de estudiar las problemáticas en la producción de nuevos conocimientos; y por el otro, señalar como ejemplo de estas rupturas, el desplazamiento de la pedagogía crítica por parte de arreglos sustentados en el posmodernismo, como consecuencia de una confusión entre la crítica material latinoamericana y la crítica formal habermasiana.

Con todo ello una primera conclusión, es que cualquier análisis sobre la producción científica, requiere partir del reconocimiento de la incidencia que la colonización epistemológica de la que somos sujetos, tiene sobre la manera en que disponemos nuestros esquemas de investigación; y que por tanto es factible de propiciar rupturas entre los aspectos de dichos trabajos. Una segunda conclusión, gira en torno a un hecho que para mí ha sido evidente en algunos trabajos de investigación como los referidos, y que resulta ser un ejemplo claro de las consecuencias de tales rupturas al interior de la producción de conocimientos en el

contexto escolar, me refiero a la confusión entre los aportes de una pedagogía crítica de corte marxista y con ajuste latinoamericano, con los de una pedagogía con aportes de la corriente crítica de la escuela de Frankfurt. Quedan pendiente nuevos trabajos con los que también se factible asociar las posibles rupturas epistemológicas con algunas inconsistencias al interior de conocimientos producidos en la investigación educativa latinoamericana.

Referencias Bibliográficas.

- Álvarez, A. (Agosto de 2001). *Del Estado docente a la sociedad educadora ¿un cambio de época?* Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie26a02.PDF>
- Bachelard, G. (1948). *La Formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Editorial Argos.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1996). *La ciencia su método y su filosofía*. Bogotá: Panamericana.
- Candiotti, M. (2014). marxismocritico.com. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 45. Obtenido de El carácter enigmático de las tesis sobre feuerbach y su secreto.
- Castro-Gómez, S. (2005). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. Obtenido de http://www.politicaindigena.org/adjuntos/ima_2336.pdf
- Castro-Gómez, S. (6 de Diciembre de 2007). *Michel foucault y la colonialidad del poder*. Obtenido de <http://www.revistatabularasa.org/numero-6/castro.pdf>
- Comenio, J. (2007). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Cuesta, R. (Noviembre de 2009). *Felices y escolarizados - crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona - España: octaedro.
- Davídov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso.
- Dussel, E. (Octubre de 1991). 1492. *El encubrimiento del Otro Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Obtenido de http://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/06/dussel-enrique_1492-el-encubrimiento-del-otro-hacia-el-origen-del-mito-de-la-modernidad.pdf

- Erazo, M. (2008). *CONSTRUCCIÓN DE LA NACIÓN COLOMBIANA*. Obtenido de http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r11_33.pdf
- Estrada, W. (Octubre de 2008). *Educación y globalización ¿Ser mercancía para ser globales?* Obtenido de http://simsalabim.weebly.com/uploads/3/3/6/7/3367282/educacion_y_globalizacion_ser_mercancia_para_ser_globales.pdf
- Foucault, M. (1993). *¿QUÉ ES LA ILUSTRACIÓN?* Obtenido de <http://www.ramwan.net/restrepo/diferencia/que%20es%20la%20ilustracion--foucault.pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Grosfoguel, R. (Diciembre de 2011). *LA DESCOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: DIÁLOGO CRÍTICO ENTRE LA VISIÓN DESCOLONIAL DE FRANTZ FANON Y LA SOCIOLOGÍA DESCOLONIAL DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS*. Obtenido de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION - Cuarta Edición*. Mexico D. F.: McGraw-Hill.
- Hessen, J. (1994). *Teoría del Conocimiento*. Bogotá: Panamericana.
- Ilyenkov, E. (1974). *Activity and Knowledge*.
- Jaramillo, D. (Abril de 2011). *La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones utopías, futuros posibles*. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/8688/8002>
- Jaramillo, D. (Abril de 2011). *La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones utopías, futuros posibles*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, 13.
- Kant, I. (1794). *¿Qué es la Ilustración?* Obtenido de <http://www.unipiloto.edu.co/resources/files/01022011074921435.pdf>
- Karczmarczyk, P. (2013). *La ruptura epistemológica de Bachelard a Balibar y Pêcheux*. *Memoria Académica - repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata*. Nro. 10, p. 9-33.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

- La ética de la liberación. Ante el desafío de Apel, Taylos y Vattimo con respuesta crítica inédita de K. -O. Apel.* (1998). México: Universidad Autónoma de México.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. México: Cartago.
- Moura, M. O. (2010). *A actividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasilia: Liber Livro.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena. No. 29*, 11-21. Obtenido de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fecaths1.s3.amazonaws.com%2F antropologiaslatinoamericanas%2F1161337413.Anibal- Quijano.pdf&ei=ceR2UrqMEfKzsASqsYDoBQ&usg=AFQjCNFkN7hWK8tCnwQFk1vREvgrIV7F1A>
- Quiroz Miranda, S. (2006). *La Pedagogía Crítica: Lectura Renovada que*. La habana: III Conferencia Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI.
- Radford, L. (1999). *LA RAZÓN DESNATURALIZADA - ENSAYO DE EPISTEMOLOGÍA ANTROPOLÓGICA*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/335/33520305.pdf>
- Radford, L. (2006). Elementos de una teoría cultural de la objetivación. *Relime*, 103.
- Rico, L. (Febrero de 1997). *Reflexión sobre los fines de la Educación Matemática*. Obtenido de <http://revistasuma.es/IMG/pdf/24/005-019.pdf>
- Rodríguez, E. (3 de Octubre de 2013). *Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta*. Obtenido de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_04esp.pdf
- Sanchez Gamboa, S. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio,.
- Vygotski, L. (1984). El desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. En L. Vygotski, *Obras Escogidas* (pág. 117). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Zuluaga, O. (1989). De Comenio a Herbart. En O. Zuluaga, & & Otros, *Pedagogía y Epistemológica* (págs. 41 - 59). Medellín: Magisterio.
- Zuluaga, O. (1993). El pasado y presente de la Pedagogía y la Didáctica. En O. Zuluaga, & & Otros, *Pedagogía y Epistemológica* (págs. 61 -73). Medellín: Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Medellín: Anthropos.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN CONVENIO CON CINDE**

**ARTÍCULO INDIVIDUAL
Miradas alternativas a la calidad educativa**

**INVESTIGACIÓN
Evolución teórica y metodológica de la línea Ambientes Educativos, de la
Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales
en convenio con CINDE, sede Sabaneta, Antioquia.**

Sergio Eduardo Isaza Ballesteros

**ASESORA:
Mg. Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo**

SABANETA
2017

MIRADAS ALTERNATIVAS A LA CALIDAD EDUCATIVA

Sergio Eduardo Isaza Ballesteros*

Resumen

El objetivo de este artículo es plantear una perspectiva alternativa al concepto de calidad educativa, dando cuenta, de un lado, de las concepciones tradicionales que alrededor de ella se han planteado, las cuales han estado focalizadas en la eficiente inserción de los sujetos en el mercado laboral, mediante el desarrollo de procesos normalizados y la aplicación de pruebas estandarizadas; y, por otro lado, reconocer la emergencia de otras perspectivas que amplían sus horizontes en torno al desarrollo humano y a la potenciación de las capacidades de los sujetos en sus contextos particulares.

Palabras claves: Calidad educativa

Abstract

The aim of this paper is to propose an alternative to the concept of educational quality perspective, realizing on the one hand, traditional conceptions around it have arisen, which have been focused on the efficient integration of the subjects on the market labor, by developing standardized processes and the application of standardized tests; and on the other hand, recognize the emergence of other perspectives that broaden their horizons about human development and enhancing capacities of individuals in their particular contexts.

* Administrador de Empresas, Candidato a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en convenio con CINDE. Coordinador de Calidad de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas.

Key words: Educational quality

Introducción

La calidad de la educación es un tema inacabable porque siempre está en construcción, ubicándose en la arista entre lo que es y lo que debe ser. Al respecto, Vargas (2010) afirma que:

Hablar de la calidad de la educación será siempre una aspiración, un esfuerzo no cumplido, una tarea inconclusa, interminable. Es un concepto obviamente complejo y está situado—y esto es lo fundamental— en ese espacio de perfectibilidad entre el ser y el deber ser. (Como se citó en Silva, J., Bernal, E. y Hernández, C., 2014, p. 14).

Sin duda, la calidad de la educación es un tema sensible, por lo que ante cualquier discusión emergerán diferentes posturas sobre las concepciones de calidad educativa por parte de los diferentes actores que están involucrados en ella: instituciones de educación, sujetos, mercado y estado. Incluso los medios de comunicación publican con frecuencia noticias sobre la baja calidad de las instituciones educativas, los problemas de lectura y escritura de los/as estudiantes en diferentes niveles y los vergonzosos últimos lugares que ocupa nuestro país en las pruebas internacionales. Todo ello es prueba de la vigencia del tema y de lo complejo que cualquier abordaje representa al respecto.

Este artículo tiene por objetivo plantear una perspectiva alternativa al concepto de calidad educativa, dando cuenta, en primer lugar, de las concepciones tradicionales que alrededor de ella se han planteado, las cuales han estado focalizadas en la eficiente inserción de los sujetos en el mercado laboral, mediante el desarrollo de procesos normalizados y la aplicación de pruebas estandarizadas; y, en segundo lugar, reconocer la emergencia de otras perspectivas que amplían sus horizontes en torno al desarrollo humano y cuya orientación esté focalizada en las poblaciones más vulnerables como fin de ser generadores de nuevas oportunidades de cambio y de mejoramiento de sus entornos..

1. Concepciones tradicionales de la calidad de la educación

No queda duda que el concepto de calidad educativa que cuenta con mayor respaldo es aquel entendido como cumplimiento del propósito institucional. Al respecto, Silva, J., Bernal, E. y Hernández, C. (2014) indican que:

Esta es la concepción más comúnmente utilizada en el mundo. Tiene en cuenta la autonomía de las universidades, promueve la formulación de objetivos, implica autoevaluación y autocontrol y, en la medida en que los objetivos institucionales son objetivos sociales, privilegia el interés general sobre los intereses particulares de los distintos grupos de involucrados (p. 12).

Las características de este tipo de calidad educativa se fundamentan en la identificación de los diferentes procesos, recursos físicos, tecnológicos y actores interesados en el proceso de formación, así como su normalización y medición mediante indicadores de gestión, realización de auditorías y la implementación de acciones correctivas y de mejora.

Con lo anterior se infiere que la calidad educativa es un factor sujeto a medición de todos aquellos rasgos distintivos que son propios de los productos o servicios, vistos siempre como procesos, los cuales se han determinado como requisitos previos y se les pueden asignar adjetivos tales como regular, bueno o excelente. Esto nos ha llevado a gestionar las instituciones educativas como empresas, adoptando modelos evaluativos masivos para los profesores y el personal administrativo, que **más** que propender por identificar mejoras al sistema, se asimila **más** a un mecanismo que limita las movilidades y ascensos en el sistema.

Las implicaciones que trae esta concepción de calidad en la educación son varias, entre ellas, la realización de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales que permiten dar cuenta, según los resultados arrojados, de cómo los estudiantes se encuentran con respecto a otros, con unos modelos previamente concebidos en contextos y situaciones ajenas a nuestras propias realidades.

Supuestamente, los resultados de estas pruebas aseguran los niveles de calidad en la educación y son la base a partir de la cual se desarrollan e impulsan programas e iniciativas dirigidas al mejoramiento de la educación.

Entre las pruebas estandarizadas utilizadas por el Estado colombiano se encuentran: las pruebas PISA y las pruebas SABER. Las primeras, las Pruebas PISA (Programme for International Student Assessment —Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes—) tienen alcance internacional. Estas pruebas son desarrolladas por la OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development— Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico—) y aplicadas a los países integrantes de este organismo y a aquellos que libremente quieran participar en la aplicación de la prueba. Esta permite hacer comparaciones regionales e internacionales respecto del desempeño de estudiantes de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Los resultados de la prueba evidencian como están los estudiantes colombianos que tienen 15 años con respecto a estudiantes de la misma edad de otros países. En la última década, esta prueba se ha convertido en el principal instrumento mundial para evaluar la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos.



Comparación de puntajes promedio

	Matemáticas		Lenguaje		Ciencias	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Chile	423 ▲	81	441 ▲	78	445 ▲	80
México	413 ▲	74	424 ▲	80	415 ▲	71
Uruguay	409 ▲	89	411 —	96	416 ▲	95
Costa Rica	407 ▲	68	441 ▲	74	429 ▲	71
Brasil	391 ▲	78	410 —	85	405 —	79
Argentina	388 ▲	77	396 —	96	406 —	86
Colombia	376 —	74	403 —	84	399 —	76
Perú	368 —	84	384 ▼	94	373 ▼	78
Promedio OECD	494	92	496	94	501	93
Shanghái - China	613	101	570	80	580	82

Tabla 1. Promedio regional pruebas PISA 2012.

Como se puede evidenciar, según los datos citados en la tabla por el Ministerio de Educación Nacional - MEN, los resultados de Colombia, comparados con el promedio regional, son paupérrimos, ocupando el puesto siete entre ocho países dado que el promedio del país fue de 376, el cual se encuentra por debajo del promedio de la región que es de 388.

icfes mejor saber **Variaciones anuales**  **MinEducación** Ministerio de Educación Nacional **PROSPERIDAD PARA TODOS**

Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado
Shanghái	613	4,2	570	4,6	580	1,8
Singapur	573	3,8	542	5,4	551	3,3
Hong Kong	561	1,3	545	2,3	555	2,1
Taipéi	560	1,7	523	4,5	523	-1,5
Corea	554	1,1	536	0,9	538	2,6
Finlandia	519	-2,8	524	-1,7	545	-3,0
Canadá	518	-1,4	523	-0,9	525	-1,5
Polonia	518	2,6	518	2,8	526	4,6
España	484	0,1	488	-0,3	496	1,3
Estados Unidos	481	0,3	498	-0,3	497	1,4
Chile	423	1,9	441	3,1	445	1,1
México	413	3,1	424	1,1	415	0,9
Uruguay	409	-1,4	411	-1,8	416	-2,1
Costa Rica	407	-1,2	441	-1,0	429	-0,6
Brasil	391	4,1	410	1,2	405	2,3
Argentina	388	1,2	396	-1,6	406	2,4
Colombia	376	1,1	403	3,0	399	1,8
Perú	368	1,0	384	5,2	373	1,3
Promedio OCDE	494	-0,3	496	0,3	501	0,5

Nota: los valores en negrilla son estadísticamente significativos.

Tabla 2. Resultados pruebas pisa. 2012

Sin embargo, el matemático de la Universidad Queen de Belfast en Irlanda del Norte, Hugh Morrison (como se citó en Vargas, 2015), crítica a las pruebas PISA planteando que:

Es absolutamente impactante y vergonzoso ver a algunas personas, por lo demás racionales y bien educadas, creer que tres puntuaciones de las pruebas de PISA muestran la calidad de sus sistemas educativos, la eficacia de su profesorado, la capacidad de sus estudiantes, y la futura prosperidad de la sociedad.

El argumento de Morrison sobre las pruebas PISA devela lo sesgadas que son, dado que estas solo se centran en Matemáticas, Lectura y Ciencias, lo cual deja por fuera elementos muy significativos de la educación, tales como, la salud, el desarrollo moral, artístico y creativo, reduciendo la imaginación colectiva en torno a lo que es o debería ser la educación.

Las segundas, son las Pruebas Saber, las cuales son realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y tienen alcance nacional. Su origen es la prueba que se conoce hoy como Saber 11, y a la fecha es

el único Examen de Estado en Colombia. Recientemente el ICFES instauró otras dos pruebas: Saber 5 y 9, que son realizadas a estudiantes de los grados 5 y 9 a nivel nacional. La prueba Saber 11 evalúa conocimientos en diversas áreas y es anual, en tanto que, las pruebas Saber 5 y 9 se centran en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias y se hacen cada tres años. A continuación se presentan los resultados de las pruebas Saber 11 por entidades territoriales y por ciudades capitales, en las cuales se destacan, en primera instancia, las entidades departamentales de: Santander, Cundinamarca, Arauca, Norte de Santander y Casanare con un porcentaje promedio al 40%; y en segunda instancia las ciudades capitales en donde sobresalen: Tunja, Bucaramanga, Pasto, Bogotá y Villavicencio, con un porcentaje promedio al 50%.

Entidades Territoriales Departamentales				Entidades Territoriales Ciudades Capitales																																																																																																																																																																																																																																											
<table border="1"> <thead> <tr> <th>ETC Departamental</th> <th>2015 - %</th> <th>2010 - %</th> <th>2005 - %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>SANTANDER</td><td>49,38</td><td>37,46</td><td>39,82</td></tr> <tr><td>CUNDINAMARCA</td><td>49,12</td><td>40,20</td><td>36,51</td></tr> <tr><td>ARAUCA</td><td>46,51</td><td>35,21</td><td>36,86</td></tr> <tr><td>NORTE DE SANTANDER</td><td>44,40</td><td>39,12</td><td>39,49</td></tr> <tr><td>CASANARE</td><td>43,37</td><td>34,80</td><td>32,82</td></tr> <tr><td>BOYACA</td><td>43,16</td><td>38,02</td><td>35,52</td></tr> <tr><td>NARIÑO</td><td>41,57</td><td>38,37</td><td>25,00</td></tr> <tr><td>HUILA</td><td>41,20</td><td>32,56</td><td>35,38</td></tr> <tr><td>GUAINIA</td><td>40,96</td><td>45,39</td><td>39,64</td></tr> <tr><td>META</td><td>40,69</td><td>34,06</td><td>35,94</td></tr> <tr><td>QUINDIO</td><td>40,63</td><td>34,63</td><td>34,05</td></tr> <tr><td>RISARALDA</td><td>39,52</td><td>32,71</td><td>30,87</td></tr> <tr><td>PUTUMAYO</td><td>39,21</td><td>39,52</td><td>39,11</td></tr> <tr><td>CALDAS</td><td>36,08</td><td>34,71</td><td>34,82</td></tr> <tr><td>VALLE DEL CAUCA</td><td>36,07</td><td>31,53</td><td>16,00</td></tr> <tr><td>ANTIOQUIA</td><td>36,00</td><td>30,11</td><td>28,56</td></tr> <tr><td>SAN ANDRÉS</td><td>35,08</td><td>25,71</td><td>25,37</td></tr> <tr><td>VICHADA</td><td>30,34</td><td>24,06</td><td>25,63</td></tr> <tr><td>CAQUETA</td><td>29,88</td><td>26,29</td><td>26,70</td></tr> <tr><td>TOLIMA</td><td>29,30</td><td>29,04</td><td>29,96</td></tr> <tr><td>GUAVIARE</td><td>27,84</td><td>36,27</td><td>33,26</td></tr> <tr><td>CESAR</td><td>26,61</td><td>24,65</td><td>30,04</td></tr> <tr><td>SUCRE</td><td>25,19</td><td>22,92</td><td>29,96</td></tr> <tr><td>CORDOBA</td><td>24,33</td><td>23,70</td><td>19,91</td></tr> <tr><td>ATLANTICO</td><td>23,77</td><td>24,33</td><td>22,36</td></tr> <tr><td>VAUPES</td><td>23,64</td><td>22,58</td><td>26,17</td></tr> <tr><td>LA GUAJIRA</td><td>22,17</td><td>21,23</td><td>24,16</td></tr> <tr><td>CAUCA</td><td>20,64</td><td>21,55</td><td>23,80</td></tr> <tr><td>AMAZONAS</td><td>18,40</td><td>17,64</td><td>21,48</td></tr> <tr><td>BOLIVAR</td><td>16,74</td><td>18,63</td><td>16,77</td></tr> <tr><td>MAGDALENA</td><td>14,79</td><td>14,68</td><td>14,57</td></tr> <tr><td>CHOCO</td><td>9,33</td><td>9,98</td><td>10,79</td></tr> </tbody> </table> <p>ETC ciudades intermedias</p>				ETC Departamental	2015 - %	2010 - %	2005 - %	SANTANDER	49,38	37,46	39,82	CUNDINAMARCA	49,12	40,20	36,51	ARAUCA	46,51	35,21	36,86	NORTE DE SANTANDER	44,40	39,12	39,49	CASANARE	43,37	34,80	32,82	BOYACA	43,16	38,02	35,52	NARIÑO	41,57	38,37	25,00	HUILA	41,20	32,56	35,38	GUAINIA	40,96	45,39	39,64	META	40,69	34,06	35,94	QUINDIO	40,63	34,63	34,05	RISARALDA	39,52	32,71	30,87	PUTUMAYO	39,21	39,52	39,11	CALDAS	36,08	34,71	34,82	VALLE DEL CAUCA	36,07	31,53	16,00	ANTIOQUIA	36,00	30,11	28,56	SAN ANDRÉS	35,08	25,71	25,37	VICHADA	30,34	24,06	25,63	CAQUETA	29,88	26,29	26,70	TOLIMA	29,30	29,04	29,96	GUAVIARE	27,84	36,27	33,26	CESAR	26,61	24,65	30,04	SUCRE	25,19	22,92	29,96	CORDOBA	24,33	23,70	19,91	ATLANTICO	23,77	24,33	22,36	VAUPES	23,64	22,58	26,17	LA GUAJIRA	22,17	21,23	24,16	CAUCA	20,64	21,55	23,80	AMAZONAS	18,40	17,64	21,48	BOLIVAR	16,74	18,63	16,77	MAGDALENA	14,79	14,68	14,57	CHOCO	9,33	9,98	10,79	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ETC Distrital</th> <th>2015 - %</th> <th>2010 - %</th> <th>2005 - %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>TUNJA</td><td>71,14</td><td>55,45</td><td>53,10</td></tr> <tr><td>BUARAMANGA</td><td>67,48</td><td>56,95</td><td>55,74</td></tr> <tr><td>PASTO</td><td>62,16</td><td>54,11</td><td>47,76</td></tr> <tr><td>BOGOTA</td><td>61,90</td><td>54,08</td><td>52,72</td></tr> <tr><td>VILLAVICENCIO</td><td>59,15</td><td>44,56</td><td>42,69</td></tr> <tr><td>YOPAL</td><td>57,56</td><td>40,98</td><td>42,84</td></tr> <tr><td>MANIZALES</td><td>56,77</td><td>49,09</td><td>48,43</td></tr> <tr><td>NEIVA</td><td>55,06</td><td>47,13</td><td>45,69</td></tr> <tr><td>ARMENIA</td><td>54,89</td><td>44,30</td><td>43,80</td></tr> <tr><td>IBAGUE</td><td>54,87</td><td>47,86</td><td>46,26</td></tr> <tr><td>PEREIRA</td><td>54,75</td><td>43,04</td><td>39,43</td></tr> <tr><td>MEDELLIN</td><td>53,26</td><td>41,93</td><td>43,07</td></tr> <tr><td>FLORENCIA</td><td>49,78</td><td>33,06</td><td>34,57</td></tr> <tr><td>POPAYAN</td><td>49,68</td><td>45,92</td><td>43,80</td></tr> <tr><td>CUCUTA</td><td>49,54</td><td>35,87</td><td>37,54</td></tr> <tr><td>SINCELEJO</td><td>47,79</td><td>40,48</td><td>42,36</td></tr> <tr><td>MONTERIA</td><td>46,86</td><td>43,07</td><td>33,70</td></tr> <tr><td>BARRANQUILLA</td><td>45,75</td><td>38,64</td><td>38,20</td></tr> <tr><td>VALLEDUPAR</td><td>41,45</td><td>36,96</td><td>42,66</td></tr> <tr><td>CAU</td><td>41,42</td><td>38,94</td><td>36,99</td></tr> <tr><td>CARTAGENA</td><td>38,62</td><td>33,76</td><td>34,35</td></tr> <tr><td>RIOHACHA</td><td>32,60</td><td>25,39</td><td>32,10</td></tr> <tr><td>SANTA MARTA</td><td>31,60</td><td>26,71</td><td>27,29</td></tr> <tr><td>QUIBDO</td><td>19,26</td><td>15,19</td><td>14,19</td></tr> </tbody> </table>				ETC Distrital	2015 - %	2010 - %	2005 - %	TUNJA	71,14	55,45	53,10	BUARAMANGA	67,48	56,95	55,74	PASTO	62,16	54,11	47,76	BOGOTA	61,90	54,08	52,72	VILLAVICENCIO	59,15	44,56	42,69	YOPAL	57,56	40,98	42,84	MANIZALES	56,77	49,09	48,43	NEIVA	55,06	47,13	45,69	ARMENIA	54,89	44,30	43,80	IBAGUE	54,87	47,86	46,26	PEREIRA	54,75	43,04	39,43	MEDELLIN	53,26	41,93	43,07	FLORENCIA	49,78	33,06	34,57	POPAYAN	49,68	45,92	43,80	CUCUTA	49,54	35,87	37,54	SINCELEJO	47,79	40,48	42,36	MONTERIA	46,86	43,07	33,70	BARRANQUILLA	45,75	38,64	38,20	VALLEDUPAR	41,45	36,96	42,66	CAU	41,42	38,94	36,99	CARTAGENA	38,62	33,76	34,35	RIOHACHA	32,60	25,39	32,10	SANTA MARTA	31,60	26,71	27,29	QUIBDO	19,26	15,19	14,19
ETC Departamental	2015 - %	2010 - %	2005 - %																																																																																																																																																																																																																																												
SANTANDER	49,38	37,46	39,82																																																																																																																																																																																																																																												
CUNDINAMARCA	49,12	40,20	36,51																																																																																																																																																																																																																																												
ARAUCA	46,51	35,21	36,86																																																																																																																																																																																																																																												
NORTE DE SANTANDER	44,40	39,12	39,49																																																																																																																																																																																																																																												
CASANARE	43,37	34,80	32,82																																																																																																																																																																																																																																												
BOYACA	43,16	38,02	35,52																																																																																																																																																																																																																																												
NARIÑO	41,57	38,37	25,00																																																																																																																																																																																																																																												
HUILA	41,20	32,56	35,38																																																																																																																																																																																																																																												
GUAINIA	40,96	45,39	39,64																																																																																																																																																																																																																																												
META	40,69	34,06	35,94																																																																																																																																																																																																																																												
QUINDIO	40,63	34,63	34,05																																																																																																																																																																																																																																												
RISARALDA	39,52	32,71	30,87																																																																																																																																																																																																																																												
PUTUMAYO	39,21	39,52	39,11																																																																																																																																																																																																																																												
CALDAS	36,08	34,71	34,82																																																																																																																																																																																																																																												
VALLE DEL CAUCA	36,07	31,53	16,00																																																																																																																																																																																																																																												
ANTIOQUIA	36,00	30,11	28,56																																																																																																																																																																																																																																												
SAN ANDRÉS	35,08	25,71	25,37																																																																																																																																																																																																																																												
VICHADA	30,34	24,06	25,63																																																																																																																																																																																																																																												
CAQUETA	29,88	26,29	26,70																																																																																																																																																																																																																																												
TOLIMA	29,30	29,04	29,96																																																																																																																																																																																																																																												
GUAVIARE	27,84	36,27	33,26																																																																																																																																																																																																																																												
CESAR	26,61	24,65	30,04																																																																																																																																																																																																																																												
SUCRE	25,19	22,92	29,96																																																																																																																																																																																																																																												
CORDOBA	24,33	23,70	19,91																																																																																																																																																																																																																																												
ATLANTICO	23,77	24,33	22,36																																																																																																																																																																																																																																												
VAUPES	23,64	22,58	26,17																																																																																																																																																																																																																																												
LA GUAJIRA	22,17	21,23	24,16																																																																																																																																																																																																																																												
CAUCA	20,64	21,55	23,80																																																																																																																																																																																																																																												
AMAZONAS	18,40	17,64	21,48																																																																																																																																																																																																																																												
BOLIVAR	16,74	18,63	16,77																																																																																																																																																																																																																																												
MAGDALENA	14,79	14,68	14,57																																																																																																																																																																																																																																												
CHOCO	9,33	9,98	10,79																																																																																																																																																																																																																																												
ETC Distrital	2015 - %	2010 - %	2005 - %																																																																																																																																																																																																																																												
TUNJA	71,14	55,45	53,10																																																																																																																																																																																																																																												
BUARAMANGA	67,48	56,95	55,74																																																																																																																																																																																																																																												
PASTO	62,16	54,11	47,76																																																																																																																																																																																																																																												
BOGOTA	61,90	54,08	52,72																																																																																																																																																																																																																																												
VILLAVICENCIO	59,15	44,56	42,69																																																																																																																																																																																																																																												
YOPAL	57,56	40,98	42,84																																																																																																																																																																																																																																												
MANIZALES	56,77	49,09	48,43																																																																																																																																																																																																																																												
NEIVA	55,06	47,13	45,69																																																																																																																																																																																																																																												
ARMENIA	54,89	44,30	43,80																																																																																																																																																																																																																																												
IBAGUE	54,87	47,86	46,26																																																																																																																																																																																																																																												
PEREIRA	54,75	43,04	39,43																																																																																																																																																																																																																																												
MEDELLIN	53,26	41,93	43,07																																																																																																																																																																																																																																												
FLORENCIA	49,78	33,06	34,57																																																																																																																																																																																																																																												
POPAYAN	49,68	45,92	43,80																																																																																																																																																																																																																																												
CUCUTA	49,54	35,87	37,54																																																																																																																																																																																																																																												
SINCELEJO	47,79	40,48	42,36																																																																																																																																																																																																																																												
MONTERIA	46,86	43,07	33,70																																																																																																																																																																																																																																												
BARRANQUILLA	45,75	38,64	38,20																																																																																																																																																																																																																																												
VALLEDUPAR	41,45	36,96	42,66																																																																																																																																																																																																																																												
CAU	41,42	38,94	36,99																																																																																																																																																																																																																																												
CARTAGENA	38,62	33,76	34,35																																																																																																																																																																																																																																												
RIOHACHA	32,60	25,39	32,10																																																																																																																																																																																																																																												
SANTA MARTA	31,60	26,71	27,29																																																																																																																																																																																																																																												
QUIBDO	19,26	15,19	14,19																																																																																																																																																																																																																																												

Tabla 3 Entidades Departamentales

Tabla 4 Entidades Ciudades Capitales

El objetivo final del desarrollo de estas pruebas estandarizadas es dotar a los diferentes gobiernos de información estadística para realizar o modificar políticas educativas, en busca de que los niños, las niñas y los/as jóvenes desarrollen

habilidades, participen en una economía cada vez más globalizada y esto se vea traducido en mejores desempeños laborales.

2. Emergencia de otras miradas entorno a la calidad educativa

Como alternativa a la calidad educativa, es imperante percibir la calidad desde lo humano y que desde ahí se contribuya hacia la construcción de la democracia como lo afirma Nussbaum (2012 p. 2): “Construir una educación para la democracia — siempre con el componente ético— y no una educación para la renta, entendiendo por esta el modelo que defiende únicamente el crecimiento económico, haciendo caso omiso de las profundas desigualdades en materia de distribución”.

El repensar la calidad educativa, necesariamente, debe pasar por el filtro de lo ético y que la educación, como proceso social y político, deje de ser vista como un factor económico que solo privilegia a unos cuantos y llega a muy pocos sectores de la sociedad.

Apostar por una mirada alternativa a la calidad, nos debe llevar a soñar en nuevos procesos formativos propios, incluyentes de toda nuestra diversidad cultural, que no se enmarquen en estándares internacionales, de cifras e indicadores que nos lleven a una reorientación de la educación como lo expresa Shklar (2010):

Reorientar la educación hacia la redefinición de los principios, valores y criterios éticos y políticos que permitan la configuración de sujetos sensibles y comprometidos con la construcción de un orden social democrático, equitativo y abierto a la diversidad que somos, que no centren el tener como única razón de existir y valoren la necesidad de dar cobijo a los sentimientos humanos como uno de los ingredientes insoslayables de lo político (p.21).

Una mejor manera de poder refutar que los procesos educativos son más que cifras e indicadores lo presenta Bárcena y Mèlich (2000) al decir que “si entendiéramos la educación como un proceso controlado y controlable, evaluable, el sujeto de la educación nunca aparecería como una persona diferente e incomparable” (p.77). En otras palabras, la educación dejaría de ser diferente e

incomparable porque todo el proceso formativo de los sujetos fue controlado mediante la medición y la evaluación, con un único fin: el de satisfacer las necesidades del mercado.

Así las cosas, la educación debe reconocer las características y diferencias existentes en los contextos, con el fin de promover el desarrollo de prácticas educativas que valoren las singularidades y agencien las distintas formas de ser y hacerse sujeto en relación con el mundo y con los otros. Por lo tanto, la educación debe apostarle al reconocimiento del otro, de su situación, para permitirle el acceso a oportunidades a partir de las cuales pueda desarrollar y alcanzar la vida que estima y valora.

A modo de reflexión final

Requerimos de un concepto alternativo de calidad de la educación que ponga al sujeto en el centro del proceso educativo y pueda dotarlo de recursos que propicien su desarrollo integral, que permita el acceso al sistema a la población más vulnerable y que estos emerjan como nuevos actores del cambio. Este debe apostar por el desarrollo de la diversidad de los sujetos, sus creencias, su identidad y el desarrollo de libertades que generen oportunidades de mejoramiento de sus contextos, que despliegue toda una estructura que no invisibilice y no menosprecie a los sujetos y a las diferentes comunidades o etnias, donde se respete al que piense diferente, al que critique y que el disenso se entienda como un elemento fundamental de la democracia, siendo este un mecanismo que sirve para el vínculo social y subjetivo entre los diferentes actores sociales.

Referencias bibliográficas

Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad.*

Ceballos, D., Cantarero, D. y Pascual, M. (2004). *El tratado de Bolonia y la enseñanza superior: Una experiencia comparada de introducción de las TIC*

- en ciencias económicas. Recuperado de:
<http://www.ub.edu/nmeamefa/treballs/edutec04-fin.pdf>
- ICFES (2015). *Entidades territoriales departamentales*. [Tabla]. Recuperado de:
<http://www2.icfes.gov.co/item/1742-colombianos-conozcan-resultados-de-las-pruebas-saber-11-en-las-regiones-del-pais>.
- _____ *Entidades territoriales ciudades capitales*. [Tabla]. Recuperado de:
<http://www2.icfes.gov.co/item/1742-colombianos-conozcan-resultados-de-las-pruebas-saber-11-en-las-regiones-del-pais>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Comparación de puntajes promedio*. [Tabla].
_____ *Variaciones anuales*. [Tabla].
- Nussbaum (2012). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Coord. Dora García. *Revista Enfoques*. X (16), pp. 181-185.
Recuperado de:
http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20140101/asocfile/20140101233549/enfoques16_10_doragarcia.pdf
- Silva, J., Bernal, E. y Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Secab-Publicaciones. Recuperado de:
http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Modelo_aseguramiento.pdf
- Vargas, Emilio (2015). Críticas a las pruebas PISA. *Perspectiva Educativa*. Acento. Recuperado de: <http://acento.com.do/2015/opinion/8263962-criticas-a-las-pruebas-pisa/>