



**El sentido de la mediación pedagógica y tecnológica en relación con la formación  
ciudadana, en docentes del nivel de educación básica secundaria en la ciudad de  
Medellín**

**Tesis Doctoral**

**Por**

**Carlos Alberto Sierra Quiroz**

**DNI 71781561**

**Director: Dr. Isabelino Siede**

**Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
La Plata – Provincia de Buenos Aires  
2019**

## **AGRADECIMIENTOS**

Mi gratitud a los docentes de la Institución educativa Villa del Socorro por su tiempo y disposición para realizar el trabajo de campo primordial a este estudio, en virtud de colaborar desinteresadamente durante este proceso de investigación educativa que ahora culmina en un trabajo de tesis que enuncia su biografía escolar, concepciones acerca de la educación y el sentido de su mediación pedagógica en la escuela.

De manera especial agradezco al profesor Isabelino Siede, quien con su calidez humana, sabiduría y rigor científico inspiró en mí otra forma de investigar el vasto universo educativo.

A mi familia, amigos, profesores y compañeros del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP por sus valiosos aportes durante el proceso académico en la hermosa ciudad de La Plata.

## TABLA DE CONTENIDO

<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b> .....	<b>1</b>
<b><u>1. FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</u></b> .....	<b>5</b>
1.1.... DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y ESPACIO-TEMPORAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	11
1.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA DEL SOCORRO Y DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO EN SU CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	15
<b><u>2. JUSTIFICACIÓN</u></b> .....	<b>19</b>
2.1. LA IMPORTANCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEDELLINENSE .....	19
2.2. LA IMPORTANCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VILLA DEL SOCORRO DE MEDELLÍN .....	25
<b><u>3. OBJETIVOS</u></b> .....	<b>26</b>
<b><u>4. ESTADO DE LA CUESTIÓN</u></b> .....	<b>27</b>
4.1. EL MODELO CUALITATIVO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL: ENFOQUE PARA COMPRENDER LAS MEDIACIONES PEDAGÓGICAS .....	28
4.1.2 EL SENTIDO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA .....	32
4.1.3. LA BIOGRAFÍA ESCOLAR DOCENTE: ANTECEDENTE EN EL SENTIDO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA .....	41
4.1.4 LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS: SU ESTUDIO Y PUESTA EN PRÁCTICA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI .....	49
<b><u>5. MARCO TEÓRICO</u></b> .....	<b>57</b>
5.1 LA BIOGRAFÍA ESCOLAR DOCENTE COMO TRAYECTORIA FORMATIVA .....	57
5.1.2 MATRICES DE APRENDIZAJE EN LA TRAYECTORIA FORMATIVA .....	63
5.1.3 LAS ENSEÑANZAS IMPLÍCITAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE .....	66

5.1.4 CONFIGURACIÓN SOCIAL E HISTÓRICA DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN .....	68
5.1.5 EXPERIENCIA VIVIDA EN LA ESCUELA: HUELLA INDELEBLE .....	70
5.1.6 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN REFLEJO DEL HABITUS.....	72
5.2 LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CULTURA ESCOLAR .....	75
5.2.1 LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA LÓGICA DEL SENTIDO .....	81
5.3. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: FARO EN LA FORMACIÓN CIUDADANA .....	91
5.4 LA CIUDADANÍA COMO EJERCICIO DE PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR MEDELLINENSE .....	96
5.6 LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS DE PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA .....	106
5.7 LAS TIC APLICADAS A LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI .....	112
5.8 EDUCACIÓN DE CALIDAD, COMPETENCIAS Y APROPIACIÓN DE LAS TIC .....	115

## **6. DISEÑO METODOLÓGICO.....121**

6.1. EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .....	121
6.2. EL CONSTRUCTIVISMO Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL COMO ENFOQUE .....	124
6.3. EL SISTEMA CATEGORIAL: MARCO INTERPRETATIVO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .....	125
6.3.1. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA CATEGORIAL .....	129
6.3.2. SISTEMA CATEGORIAL.....	132
6.4. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO Y MUESTRA REPRESENTATIVA .....	144
6.5. TÉCNICA INVESTIGATIVA E INSTRUMENTOS PARA OBTENER INFORMACIÓN.....	146
6.6. EL DISEÑO METODOLÓGICO COMO ENFOQUE Y SU APLICACIÓN EN EL CAMPO .....	149
6.7 LA BIOGRAFÍA ESCOLAR DE LOS DOCENTES COMO RECURSO ANALÍTICO .....	152
6.8 UNIDAD HERMENÉUTICA Y CODIFICACIÓN DE LOS DATOS.....	154

## **7. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS Y RESULTADOS.....159**

7.1. DESCRIPCIÓN Y OBSERVACIONES GENERALES DE LA INFORMACIÓN.....	162
7.1.1. CATEGORÍA DE ANÁLISIS 1: BIOGRAFÍA ESCOLAR DOCENTE .....	162
7.1.1.1. FORMACIÓN: UN CAMINO EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE.....	162
7.1.1.2 EXPERIENCIA VIVIDA: HUELLA INDELEBLE .....	169
7.1.1.3 CONFIGURACIÓN SOCIAL: SABER ES HACER .....	174
7.1.1.4 MATRICES DE APRENDIZAJE: EL PASADO EN PRESENTE .....	179
7.1.1.5 ENSEÑANZAS IMPLÍCITAS: LO ESENCIAL ES INVISIBLE .....	181
7.1.2. CATEGORÍA DE ANÁLISIS 2: SENTIDO LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA .....	189
7.1.2.1 MODELO PEDAGÓGICO .....	189
7.1.2.2 AMBIENTES DE APRENDIZAJE MEDIADOS POR TIC.....	194
7.1.2.3 CULTURA DIGITAL Y COMPETENCIAS TIC.....	198

7.1.3. CATEGORÍA DE ANÁLISIS 3: COMPETENCIAS CIUDADANAS	207
7.1.3.1 PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA.....	207
7.1.3.2 CIUDADANÍA DIGITAL.....	214
7.2. ANÁLISIS COMPARADO DE LAS CATEGORÍAS TEÓRICAS.....	218
7.2.1. RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES SENTIDO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y BIOGRAFÍA ESCOLAR DOCENTE .....	219
7.2.2 RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES MEDIACIÓN TECNOLÓGICA Y COMPETENCIAS CIUDADANAS.....	224
7.2.3 RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES BIOGRAFÍA ESCOLAR DOCENTE Y COMPETENCIAS CIUDADANAS.....	228
7.3. CATEGORÍAS EMERGENTES .....	234
7.3.1. CATEGORÍA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.....	236
7.3.2. CATEGORÍA PRÁCTICAS INNOVADORAS	240
7.3.3. CATEGORÍA IDENTIDAD DOCENTE .....	244
7.3.4. CATEGORÍA CULTURA CIUDADANA	248
7.3.5. CATEGORÍA CURRÍCULO OCULTO	251

## **8. CONCLUSIONES.....** 255

## **9. RECOMENDACIONES.....** 264

## **REFERENCIAS .....** 266

<i>ANEXOS</i> .....	281
<i>ANEXO A: BIOGRAFÍA ESCOLAR (ALICIA)</i> .....	281
<i>ANEXO B: CODIFICACIÓN DE LA UNIDAD HERMENÉUTICA CON ATLAS.TI</i> .....	283

## **ÍNDICE DE TABLAS**

TABLA 1: CUADRO DE COHERENCIA INTERNA DEL DISEÑO METODOLÒGICO .....	127
TABLA 2: SISTEMA CATEGORIAL Y PREGUNTAS QUE GUIAN LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA .....	144
TABLA 3: CUADRO DE LOS DOCENTES ENTRIVISTADOS SEGÙN SU ÀREA DE FORMACIÒN.	164
TABLA 4: CUADRO DE FRECUENCIA CÒDIGOS IN VIVO.....	236

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

FIGURA 2: MODELO DE PENSAMIENTO Y ACCIÒN DOCENTE DE (CLARK Y PETERSON, 1986).....	87
FIGURA 3: MODELO DE COMPETENCIAS TIC DESDE LA DIMENSIÒN PEDAGÒGICA (OCHOA, 2016).....	119

FIGURA 4: PROCESO DE ANALISIS CUALITATIVO CON ATLAS.TI (MUÑOZ y SAHAGÚN, 2017).....	156
FIGURA 5: RELACION DE CÒDIGOS Y CITAS EN LA UNIDAD HERMENEÚTICA DE ATLAS.TI.....	177
FIGURA 6: ANÀLISIS DE REDES DE CODIGOS Y CITAS EN ATLAS.TI.....	221
FIGURA 7: INTERRELACIÒN DE CÒDIGOS, CATEGORÌAS Y CITAS EN ATLAS.TI.....	225
FIGURA 8: FRECUENCIA DE CÒDIGOS E INTERRELACIÒN DE CATEGORÌAS EN ATLAS.TI.....	231
FIGURA 9: CÒDIGOS IN VIVO “SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO” EN ATLAS.TI.....	237
FIGURA 10: CÒDIGOS IN VIVO “PRÀCTICAS INNOVADORAS” EN ATLAS.TI.....	241
FIGURA 11: CÒDIGOS IN VIVO “IDENTIDAD DOCENTE” EN ATLAS.TI.....	246
FIGURA 12: CÒDIGOS IN VIVO “CULTURA CIUDADANA” EN ATLAS.TI.....	249
FIGURA 13: CÒDIGOS IN VIVO “CURRÌCULO OCULTO” EN ATLAS.TI.....	252

## Resumen

Esta investigación educativa tuvo como objetivo general indagar por el sentido de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas de un grupo docente de ciencias sociales en un aspecto trascendental para la escuela y la sociedad como es la formación ciudadana de las nuevas generaciones de estudiantes de básica secundaria. La pregunta por el sentido de la mediación pedagógica y tecnológica, surgió de la práctica docente del investigador y se nutrió de los conceptos y teorías pedagógicas aportadas en el proceso de formación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Por consiguiente, fue necesario observar los procesos de mediación pedagógica en centros educativos del contexto urbano, y esa fue precisamente la ruta que la investigación siguió, esto es, indagar el modo como en el ámbito de instituciones educativas públicas de Medellín, en el nivel de educación básica secundaria, los docentes llevan a cabo prácticas pedagógicas cuyo sentido fundamental es la construcción de ciudadanía.

De esta manera, la investigación procuró aportar en la perspectiva de la comprensión del grupo docente en relación con su labor, en tanto problematizó y reflexionó sobre asuntos concretos como la biografía escolar, la práctica pedagógica, la formación ciudadana y el uso de la tecnología informática en la escuela, entre otros, para avanzar en la comprensión del sentido de la mediación pedagógica en una dimensión fundamental de la labor profesional de los docentes de básica secundaria en el siglo XXI como es la educación para la ciudadanía.

**Palabras clave:** mediación pedagógica, sentido, TIC en educación, competencias ciudadanas, biografía escolar, cultura digital.

## Abstract

This research had the fundamental objective of investigating the meaning of the pedagogical and technological mediations of a teaching group in a transcendental aspect for the school and society, such as the citizen training of the new generations of students in basic secondary education. The question about the meaning of pedagogical and technological mediation arose from the researcher's teaching practice and was nourished by the pedagogical concepts and theories contributed in the formation process of the Doctorate in Educational Sciences of the National University of La Plata.

In this direction, it was necessary to direct our gaze towards the pedagogical mediation processes in educational centers in the urban context, and that was precisely the route that the investigation followed, that is, to investigate the way as in the field of public educational institutions in Medellín, At the level of basic secondary education, teachers carry out pedagogical mediation processes whose fundamental meaning is the construction of citizenship.

In this way, the research sought to contribute from the perspective of the understanding of the teaching group in relation to their work, while problematizing and reflecting on specific issues such as school biography, pedagogical practice, citizen training and the use of computer technology at school, among others, to advance in the understanding of the meaning of pedagogical mediation in a fundamental dimension of the social life of students of basic secondary education in the 21st century, such as education for citizenship.

**Key words:** Pedagogical mediation, meaning, ICT in education, citizen skills, school biography, digital culture.

## INTRODUCCIÓN

La escuela en Colombia como escenario para la formación ciudadana presenta un horizonte amplio en dinámicas educativas, currículos, prácticas y experiencias de interacción social. Esto exige que la educación como ámbito sociopolítico, sea pensada de manera sistémica, es decir, que se articulen en ella las acciones, los agentes educativos, las instituciones, los saberes y todo su universo particular para comprender el sentido desde los protagonistas; con los desafíos y realidades de la cotidianidad local.

En esta exigencia surge la necesidad de formar docentes, directivos docentes y demás sujetos de la educación en procesos y prácticas que inspiren un contexto que permita desplegar proyectos y propuestas que respondan a las particularidades de la comunidad educativa, atravesada ya en su habitus (Bourdieu, 2014) por la globalización y todo su impacto en la era digital; asunto crucial en la actualidad de la calidad de la educación que se pretende poner al servicio de la ciudad de Medellín.

Esta realidad requiere mejorar los procesos de formación digital en centros educativos del contexto urbano, lo cual destaca el objetivo de indagar cómo en el espacio de una institución educativa pública de Medellín, en el nivel de educación básica secundaria, los docentes de ciencias sociales llevan a cabo procesos de mediación pedagógica y tecnológica con miras a caracterizar el sentido que estos le asignan cuando forman a sus estudiantes en materia de ciudadanía.

En consecuencia, es oportuno con la investigación que ahora presentamos, dar cuenta de la realidad escolar de nuestro contexto socioeducativo, pues quienes lo integran tienen derecho a un país democrático como aspecto fundamental en la búsqueda de la calidad educativa, ya que le imprime dinamismo a la educación desde la construcción de conocimiento y, a su vez, le da relevancia a la solución de problemas inherentes a su realidad.

El proceso investigativo en mención, pretendió responder a una necesidad de mejora continua con la puesta en escena del ámbito educativo y la labor docente que le da vida, en un aspecto esencial como es la formación de las nuevas generaciones para ejercer su ciudadanía democrática; la cual es concebida desde ahora, en sintonía con Savater (1992) como la forma de organización social de los iguales, frente a las antiguas sociedades tribales formadas por idénticos. Los iguales lo son en derechos y deberes, no en raza, sexo, cultura, capacidades físicas o intelectuales, es decir, igual titularidad de garantías políticas y asistencia social, así como igual obligación de acatar las leyes que la sociedad por medio de sus representantes se ha dado a sí misma (p.16).

De forma general, queremos destacar que el ciudadano es el sujeto de la libertad política en un mundo decididamente globalizado y, también, de la responsabilidad que implica su ejercicio para el progreso de la comunidad local a la cual pertenece. En ese orden de ideas, ser un ciudadano pleno en el siglo XXI significa participar tanto en la dirección de la propia vida como en la definición de algunos de sus parámetros generales, esto es, tener conciencia de que se actúa en y para un mundo compartido con otros y de que las respectivas identidades individuales se relacionan y se crean mutuamente.

En este contexto, como bien lo expone Gimeno (2013, p.259) la educación es una empresa colectiva de toda la sociedad, considerada como necesaria para mantenerla y para tratar de mejorarla. Con desigual intensidad y con diferentes matices, los grupos, clases sociales, las familias y los individuos asumen el valor de esa función, contribuyen a sostenerla y la aceptan como un medio para el progreso.

Esta investigación, como todo proyecto que aplica el método científico, no constituye un producto acabado y definitivo; es más bien un paso dado en el camino para lograr una visión integradora y humanista de la Educación. Es así que durante su marcha, la brújula apuntó hacia la pregunta por el sentido de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas en un aspecto trascendental para la escuela y la sociedad como es la formación ciudadana. Dicha pregunta por el sentido de las mediaciones surgió de la práctica docente del investigador en la Institución Educativa Villa del Socorro de Medellín, y se nutrió de los conceptos y teorías

pedagógicas estudiadas durante el proceso académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Como tal, la idea inicial que motivó al investigador a enfocar su mirada en este particular, surgió de la necesidad, en aras de la calidad educativa, derivada de la escasa reflexión académica en la Institución Educativa Villa del Socorro con respecto a la relación entre la mediación pedagógica y tecnológica llevada a la práctica por sus docentes, su biografía escolar en tanto trayectoria académica y la formación ciudadana como objetivo más importante de su labor en la escuela.

Teniendo en cuenta lo precedente, la situación problema enfocó el lente investigador en los procesos pedagógicos que buscamos comprender, es decir, si bien en la institución educativa Villa del Socorro los docentes de ciencias sociales han venido adelantando con sus estudiantes de básica secundaria procesos de mediación pedagógica y tecnológica para instruirlos en materia de ciudadanía, no se había emprendido una reflexión sistemática que indagara por el sentido de estas mediaciones en relación con su biografía escolar. En tal dirección, fue importante llevar a cabo esta reflexión y aportar así a la caracterización del sentido de este tipo de mediaciones dentro y fuera del aula de clase.

El modelo del trabajo desde su inicio siguió los pasos de un diseño cualitativo de investigación, el cual eligió el investigador conforme los objetivos de estudio fueron observar, caracterizar y analizar subjetividades en varios planos, es decir, trascender el nivel descriptivo de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas de los docentes de ciencias sociales e indagar en su sentido, esto es, el por qué y el para qué de su discurso, traducido en acciones didácticas y estrategias pedagógicas apoyadas en recursos informáticos cuando ejercen su labor en la institución educativa Villa del Socorro de Medellín.

Para lograr este propósito, la etapa inicial del proceso investigativo dedicó su tiempo y esfuerzo a la construcción del estado de la cuestión en dicha materia, haciendo lo posible por dialogar con los autores de otros trabajos de investigación educativa similares en objeto de estudio, sujetos y ámbito de indagación.

En consecuencia, después de establecer las tendencias, abordajes metodológicos y los hallazgos obtenidos en las investigaciones, artículos de revistas indexadas y publicaciones con respecto al sentido de la mediación pedagógica, la biografía escolar docente en su trayectoria formativa, la mediación tecnológica y la formación ciudadana, fue posible estructurar en toda su dimensión el problema de investigación que guía el diseño, la aplicación y los resultados de la tesis doctoral.

En consideración, el objetivo general de esta investigación de tipo cualitativo fue caracterizar el sentido que le asignan a su mediación pedagógica y tecnológica los docentes de ciencias sociales, dirigida al proceso de formación de los estudiantes de básica secundaria en las competencias de responsabilidad y participación democrática.

Es así que, reflexionando sobre la naturaleza particular del problema de investigación, fue conveniente la aplicación de un diseño cualitativo para llevar a cabo el plan de trabajo proyectado. Por tanto, desde su diseño metodológico quedó establecido que el objeto de estudio estaría integrado por ocho docentes del área de ciencias sociales en básica secundaria, quienes generan vínculos con su labor pedagógica a partir de las representaciones subjetivas que se hacen de la realidad educativa Medellínense y sus contextos.

Es en esta instancia del proceso donde se toman las decisiones que determinan el resultado final del producto que ahora presentamos, porque es la obtención de la información primaria, el acercamiento directo a la fuente, o sea, al grupo de docentes seleccionados con criterios claros para cumplir con el objetivo general, lo que entrega a la labor investigativa en mención su materia prima esencial para avanzar en el propósito de caracterizar el sentido de la mediación pedagógica y tecnológica dirigidas a una comunidad educativa en el nivel básica secundaria.

Por último, fue importante la ejecución del presente trabajo de investigación dado que es un aporte a la mejora continua de la profesión docente en el contexto local, en tanto reflexiona sobre la formación situada, la calidad educativa, la equidad y la justicia social como elementos fundamentales para la consolidación de una cultura democrática en Colombia.

## 1. Formulación y delimitación del problema de investigación

Con el fin de establecer coherencia entre el orden metodológico del proceso de investigación social y los objetivos que guían el trabajo de tesis, es menester hacer una descripción general de la forma en que será esbozado el siguiente paso hacia la búsqueda del sentido de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas dirigidas a la formación en ciudadanía. Teniendo como referente del método científico a Bunge (1982) consideramos en su etapa preliminar los siguientes aspectos como pilares fundamentales del problema de investigación, y son estos a saber:

**Pertinencia:** la investigación que ahora nos ocupa corresponde a las necesidades y problemáticas del ámbito educativo Medellinense, en el cual se lleva a cabo e indagan para su estudio con el propósito de mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de dicho contexto.

**Ética:** el investigador expresa total respeto por las opiniones de las personas que son sujetos de indagación, para garantizar así el cumplimiento de sus derechos. De igual forma, han de implicarse como agentes reflexivos frente a las situaciones que el proceso investigativo conlleva; y se regirán por los lineamientos éticos y legales establecidos en la Constitución política Colombiana de 1991 y también por los referentes normativos de la institución educativa donde ejercen su labor pedagógica.

**Interdisciplinariedad:** en tal sentido, el trabajo colaborativo entre docentes de las diferentes áreas del saber, cuando sea el caso, sumará esfuerzos para aportar a una visión integral del problema de investigación que aquí sea expuesto; priorizando los alcances de alternativas de solución, análisis, comprensión y ejecución de acciones de mejora continua.

**Calidad:** uno de los aspectos sustantivos de la investigación en las instituciones educativas, como regla general debe seguir un proceso riguroso apoyado en el método científico; sea

esta la oportunidad de reconocer en la teoría de Mario Bunge (1982) un faro indispensable para llegar a buen puerto en este particular. En el discurso de la ciencia se han identificado dos tipos de investigación: una básica y otra aplicada (p.23). La primera tiene que ver con producción de conocimiento de punta sobre una situación determinada de la realidad; es así que la aplicada se concibe como aquella que posibilita la solución de problemas prácticos. En este orden de ideas, nuestro problema de investigación se inscribe en ambos tipos, teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, esto es, las practicas pedagógicas de un grupo de docentes que tienen en común su área específica del saber, la institución educativa en la que llevan a cabo su labor y su biografía escolar formativa como antecedente en la construcción de sentido.

Entonces, siguiendo la idea de Restrepo (2012, p.89) la investigación educativa en mención acerca del sentido de la mediación y su incidencia en ella del antecedente escolar de los docentes, se centra en lo pedagógico, en la historia y epistemología de la pedagogía, la educación y la formación; con indagaciones sobre el currículo, los recursos, implicaciones sobre los aprendizajes y formas de enseñanza. De tal suerte que este objeto de estudio se puede abordar de manera básica y aplicada, esto es, ambos enfoques logran contribuir en la producción de conocimiento y en la solución de problemas en diferentes contextos escolares.

El diagnóstico inicial para estructurar el problema de investigación que será eje fundamental de todo el proceso de indagación, parte de una premisa que en la teoría pedagógica de Kant (1991, p.78) define a la escuela como la institución por excelencia de la sociedad con la tradición legitimada en el imaginario colectivo para la formación ciudadana y que, como tal, el Estado históricamente ha delegado en su espacio de construcción de sentido dicha misión determinante para la cohesión social, la interiorización de normas en la mayoría de los sujetos y la reproducción de los dispositivos básicos de poder en su status quo.

Tal como lo concibe Beade (2011, p.9) la noción de progreso tiene una importancia fundamental en los textos filosóficos Kantianos: no sólo en los escritos político-jurídicos, sino asimismo en los textos pedagógicos, antropológicos e histórico-filosóficos del autor Alemán. Dicha noción permite articular problemáticas político-jurídicas de notable importancia, tales como el problema de la institución de un derecho cosmopolita, o la

cuestión relativa a la posibilidad de una constitución republicana, capaz de garantizar la libertad individual, contribuyendo asimismo a una paz perpetua entre los Estados.

Es importante destacar en este paso del planteamiento del problema la idea Kantiana de un progreso ininterrumpido del género humano hacia un estado de mayor perfección, con el fin de mostrar que no es posible pensar la acción educativa como un acto desligado de cierta concepción ideal del hombre, de la convivencia social, de la vida política; lo cual sitúa la labor docente del presente como un instrumento de mediación cuya misión no pierde vigencia en su más amplio sentido del ideal de progreso. La idea de progreso se halla, así pues, implícita en todo proyecto pedagógico (cualesquiera fuesen sus propósitos u orientación ideológica). En tal sentido, Kant señala, en sus *Lecciones de pedagogía*, que toda empresa educativa se halla naturalmente orientada al futuro:

“Un principio del arte de la educación [...] es que no se debe educar [...] conforme al presente, sino conforme a un estado mejor de la especie humana, posible en el futuro; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia [...] Una buena educación es precisamente el origen de todo bien en el mundo. (Kant citado por Beade 2011, p. 446)

Ahora bien, teniendo en cuenta esta base teórica cuyo principio filosófico es la búsqueda del progreso a través de la instrucción formativa, se hace necesario centrar la atención en la formación ciudadana y fomento de competencias de los actores de los procesos educativos, de tal modo que se supere la mirada prevaleciente que enfoca sus mayores esfuerzos en las esferas de la conectividad y la accesibilidad digital que predomina en la institución educativa Villa del Socorro en el presente.

En efecto, en esta poca atención prestada a los procesos de formación y sus repercusiones en la formación ciudadana de las instituciones educativas del contexto local, nacional e internacional, evidenciada por otras investigaciones como la de Gros y Contreras (2006) y la de Jiménez, Giraldo y Campaña (2011), pudimos inferir o avizorar una situación problemática que merecería adelantar un proceso de investigación. En esta dirección, la revisión de la literatura, permitió saber que múltiples investigaciones coincidían en señalar el papel esencial de la escuela, y dentro de ella, del docente, para formar ciudadanos que sean capaces de desenvolverse en la sociedad. Es claro que tal desenvolvimiento no podrá

darse por fuera del desarrollo de unas competencias ciudadanas enmarcadas en el “saber hacer y convivir” dentro de la sociedad de la información y la comunicación. (Tangarife y Sierra, 2015, p.25)

Es así que, la pregunta por el sentido de la labor fundamental de enseñar en sus múltiples formas o acepciones, léase formar, transmitir, ilustrar, guiar, facilitar y orientar, sitúa en el centro del debate la calidad y naturaleza de los procesos de mediación pedagógica, en el aspecto tal vez más importante desde nuestro punto de vista en materia educativa, es decir, la educación para ejercer la ciudadanía en su concepción más ajustada a las exigencias del mundo hiperconectado (Castells, 2004, p.23) del presente; en el cual la autonomía y la conciencia crítica son habilidades ineludibles de un sujeto que debe adaptarse a una sociedad de mercado (Martin-Barbero,2002, p.90).

Las cualidades del proceso de mediación pedagógica (Van Dikj, 2004, p.45) toman relevancia en el planteamiento del problema de investigación, en atención a los antecedentes de sus protagonistas, porque como bien lo expone Alliaud (2003, p.6) las dificultades o las imposibilidades detectadas a la hora de enseñar se deben, fundamentalmente, a que maestros y profesores no han aprendido a hacerlo, no han aprendido a enseñar, y no lo han hecho porque nadie se ha ocupado de transmitir ese saber específico, ese saber de oficio (saber hacer , saber obrar) que concluimos hoy, se aprende mediante formas de transmisión también específicas, esto es, “solo sabemos lo que sabemos hacer” (Nietzsche, 1984 citado por Ospina, 2013, p.67)

Hablar del sentido de las mediaciones pedagógicas de los docentes sin mencionar su trayectoria formativa (Jackson, 1999, p.64) como estudiantes cuando lo fueron en su momento, es renunciar a una categoría de análisis clave para ir en la búsqueda de su comprensión en el presente; por tanto esta variable es considerada primordial en la propuesta de trabajo que ahora se configura como asunto a problematizar. Desde el punto de vista de Alliaud (2003, p.10) la biografía escolar docente inicia con la caracterización conceptual del proceso formativo acontecido durante el largo período en que los docentes fueron alumnos. Allí cada historia personal es un universo de posibilidades de comprensión, en

tanto hubo un recorrido (Clark y Peterson, 1986, p.70) que describe el camino que solo pertenece a un sujeto en su particularidad, tiempo, modo y lugar.

La docencia se caracteriza por ser una profesión que se desarrolla en un lugar conocido de antemano, la escuela; experimentada por los sujetos durante muchos años en etapas decisivas de la vida que determinan la construcción de imaginarios, habitus (Bourdieu, 2014, p.22) y estilos auténticos de valorar el presente. Durante el recorrido escolar los docentes han interiorizado “modelos de enseñanza” (Alliaud, 2003, p.11) que sus profesores han llevado a cabo con ellos; y en consecuencia han adquirido saberes, reglas de acción y pautas de comportamiento (Quiroga, 1991, p.33).

A partir de esos modelos, saberes, reglas y pautas, los docentes han ido construyendo esquemas (Pichón, 1985, p.21) sobre la vida escolar, se han formado creencias firmes y perdurables sobre la docencia y el trabajo docente (Iuri, 2016, p.8); imágenes, teorías, supuestos, valores que expresan la variedad de significados que dan cuenta de todo lo que ha sido el proceso formativo.

A propósito de esta poca atención a los procesos formativos (Piaget, 1981,p.90) en la institución educativa objeto de estudio, los interrogantes iniciales, nacidos de la indagación teórica, apuntaron hacia cómo los docentes desarrollaban su mediación pedagógica (Terhart, 1987, p.12) para formar a sus estudiantes en el ámbito de la ciudadanía; y, más aún, cuáles eran las características de las mediaciones pedagógicas de los docentes cuando tenían como referentes algunos modelos (Oliva, 2016, p.51) que fueron determinantes en su proceso personal. En esta ruta, a medida que ahondamos y problematizamos el objeto de estudio, los empeños de comprensión se afinaron cada vez más en la dirección de la pregunta por el *sentido de la mediación pedagógica* de los docentes en su labor específica asociada a la formación en el ámbito de las competencias ciudadanas (Chaux, 2004, p.43).

Para cumplir con la misión institucional de formar las nuevas generaciones en el contexto actual, esto es, en la sociedad digital globalizada (Castells, 2006, p.33), los docentes han de implementar una serie de mediaciones pedagógicas que orienten a sus estudiantes en la

adquisición de competencias ciudadanas. Con base en ello, la formación integral y la generación de este tipo de competencias en la perspectiva de la participación, son el imperativo categórico (Kant, 1991, p.125) que enmarca el objetivo general de la escuela como agente socializador por excelencia.

En este proceso de mediación, en el cual el lenguaje y, con él, la comunicación, son la condición esencial para el desarrollo de las habilidades del pensamiento (funciones psicológicas superiores) (Vygotsky 2000, p.39), es donde el educador desempeña de hecho una función crítica de andamiar la tarea de aprendizaje para hacerla posible al estudiante. Nos encontramos en el territorio de la acción mediada que el docente realiza para favorecer el tránsito del nivel de desarrollo real de sus estudiantes al nivel del desarrollo potencial (p.48). Aquí, la mediación adquiere la máxima relevancia al “tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir, entre la experiencia y el futuro” (Prieto Castillo, 1993 citado por Tangarife y Sierra, 2015, p.23).

Si bien no basta con educar a las personas para dotarlas de conocimiento, capacidades y actitudes para vivir y desarrollarse en espacios de interacción social, donde las TIC tienen una acentuada relevancia, no se puede dejar de tener en cuenta que suscitar en los estudiantes la reflexión sobre el tipo de relación cotidiana que se establece con esos espacios sociales, es una fuente de inmensa potencialidad y valor pedagógico para generar formas de ser, sentir y hacer acordes con los ideales sociales de humanidad, convivencia y democracia (Palamidessi, 2006, p.65).

Este reconocimiento fue esencial para el problema de investigación en su inicio, pues la orientación de sujetos pedagógicos en ambientes de aprendizaje con la intención de formarlos como ciudadanos, esto es, como sujetos ético-políticos, en el sentido de ser personas que tengan el valor de servirse de su propio entendimiento, haciendo uso público de la razón, participando con conocimiento de causa en la construcción de la ley para obedecer sus mandatos (Zuleta, 2005, p.29), no es una tarea que se pueda desarrollar de manera natural y espontánea, se requiere de una serie de mediaciones pedagógicas que consulten la manera como el docente se acerca a sus estudiantes en los ambientes de

aprendizaje para favorecer la formación y el modo como los alumnos asimilan y se apropian de tales aprendizajes.

### *1.1. Delimitación conceptual y espacio-temporal del problema de investigación*

La delimitación del problema a investigar es una etapa ineludible en el proceso de obtención de conocimientos, porque ella nos permite reducir nuestro problema inicial a dimensiones prácticas dentro de las cuales es posible efectuar los estudios correspondientes. En otras palabras, delimitar un tema significa enfocar en términos concretos nuestro campo de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites (Sabino, 1992, p.13). Por tanto, con base en esta premisa la tarea a realizar fue definir los elementos constitutivos de las dimensiones en que se enfocó nuestro estudio, con el ánimo de ir en la búsqueda del sentido de las mediaciones pedagógicas en la escuela.

En el marco de la calidad de la educación del contexto Medellínense, que es susceptible de mejora continua, es importante fortalecer las instituciones educativas a través de iniciativas de investigación que tengan efectiva repercusión en las condiciones de la enseñanza, esto es, poner en un lugar más visible la formación y sus trayectorias (Rockwell, 1985, p.178) en cada uno de los docentes que son parte estructural de los procesos que dan a la escuela su razón de existir. La calidad de las instituciones educativas está directamente relacionada con el fortalecimiento y consolidación de la investigación por parte de los docentes y de los directivos docentes de tales instituciones.

Ahora bien, observar las directrices que definen la ruta del currículo de la institución educativa Villa del Socorro de Medellín, exigió un especial énfasis en las razones que justifican y orientan la naturaleza de esta elección; que a todas luces, con base en la observación simple (Sabino,1992,p.14), no cuenta con un modelo pedagógico estructurado que unifique criterios cuya consecuencia lógica sea la formación integral de ciudadanos críticos, autónomos e independientes en sus elecciones de pensamiento en esta materia.

Teniendo en cuenta la escasa atención a los procesos formativos (Martínez, 2011, p.37) por parte de un comité académico institucional asignado en propiedad para este fin, la inquietud con más determinación en esta dirección fue producto de la indagación teórica inicial cuyos esfuerzos se orientaron hacia cómo los docentes implementaban la mediación pedagógica para formar a sus estudiantes en el ámbito de la ciudadanía. Fue así que, a medida que problematizamos el objeto de estudio, se amplió el panorama hacia la pregunta por el *sentido de la mediación pedagógica* de los docentes de ciencias sociales en relación con la instrucción (Chaux, 2004, p. 43) en el tema específico de las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática, tal como lo sugiere el Ministerio de educación nacional (2004), en atención a que la labor docente es influenciada notablemente por su biografía escolar y trayectoria formativa.

Así pues, siguiendo la línea de pensamiento de Alliaud (2003, p.8) la trayectoria biográfica no está divorciada de la historia social de la profesión docente, ya que la historia colectiva (Tamayo, 2011, p.223) se produce y transmite en determinadas condiciones de existencia. De ahí que la biografía escolar docente sea una categoría de análisis fundamental del proceso de investigación que fue llevado a cabo, en tanto la historia colectiva (p.122) de la profesión, justamente se va a producir y a reproducir en las escuelas. La institución escolar constituye así el lugar común por el que todos los docentes pasaron cuando fueron alumnos y al que todos vuelven siendo maestros.

De este modo, encontramos muchas veces condiciones estructurales homólogas entre la escuela vivida durante la etapa formativa y la escuela como lugar de trabajo en el presente. Esto hace que aquello que se aprendió en la experiencia (Larrosa, 2008, p.4) mientras se vivió, tienda a reproducirse o a manifestarse en la actualidad, debido a esta homología estructural existente; lo cual establece que el sentido de la mediación pedagógica en relación con la formación en ciudadanía esté influenciada de forma considerable por la experiencia que de suyo tuvo cada docente en este particular. Pero, por supuesto, no se trata de una relación mecánica, sino que intervienen en este proceso las condiciones del presente, como también las experiencias vividas (Yinger, 1986, p.79) por los sujetos a lo largo de sus trayectorias biográficas.

Es por esto que la situación problema enunciada hasta acá, se concretó en la práctica a través de la observación de los procesos pedagógicos de la Institución Educativa Villa del Socorro; donde se han adelantado por parte de los docentes de Ciencias sociales, experiencias de mediación pedagógica para formar en materia de ciudadanía. Sin embargo, no se ha emprendido hasta ahora una reflexión sistemática, con directrices institucionales en su PEI<sup>1</sup> que indaguen por el sentido de las mediaciones pedagógicas, y que fomenten en los estudiantes la apropiación de las competencias ciudadanas en dos aspectos fundamentales: la responsabilidad democrática y la participación (Ministerio de Educación Nacional ,2004).<sup>2</sup>

Dicha omisión en la importancia de la valoración teórica y práctica en torno al sentido de las mediaciones pedagógicas en la escuela por parte de su consejo académico, con la posterior consecuencia que de ello pudiese derivar en su contexto, abrieron el camino para encarar esta reflexión sistemática cuyo objetivo esencial fue aportar en el mejoramiento de la calidad educativa. Para efectos de este fortalecimiento institucional es menester emprender la tarea de desarrollo y consolidación de las comunidades académicas escolares (Echeverri, 2011, p.61).

En esta tarea se dará cumplimiento a dos estrategias a saber: la primera, visibilizar el docente y el directivo docente como productores de saber en el marco de la institución educativa, asunto ya mencionado como parte del problema de investigación; por ausente en la planeación escolar en materia de formación ciudadana, y segundo, el fortalecimiento de las metodologías, sentidos de la enseñanza y evaluación de sus ejecutorias, lo cual justifica de forma general la realización de esta investigación.

En el campo de la delimitación conceptual, la categoría mediación pedagógica fue entendida inicialmente, en referencia al conjunto de acciones que el maestro moviliza para promover y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes, para que estos puedan progresar en la tarea

---

<sup>1</sup> Hace referencia al Proyecto educativo institucional que prioriza en cada institución educativa sus líneas de trabajo en todas los aspectos que el consejo directivo define como importantes para un periodo que generalmente lo establece la visión y misión del centro educativo.

<sup>2</sup> En adelante MEN

de construirse y apropiarse del mundo y de sí mismos (Gutiérrez y Prieto, 1993, citado por Giraldo, 2006, p. 56). Esta conceptualización no es más que una primera aproximación que será estudiada con profundidad en el marco teórico; lo que nos interesa aquí es dejar establecido que la mediación pedagógica fue entendida como una categoría fundamental para nuestra investigación y que su abordaje, siguiendo a Gutiérrez y Prieto (2007), se puede hacer desde tres dimensiones distintas: mediación pedagógica desde el tema, desde el aprendizaje y desde la forma.

La delimitación conceptual que dejamos sentada en este aspecto es que nos definimos por la comprensión de la mediación pedagógica principalmente desde su dimensión del aprendizaje, pues esta implica pensar primero en el estudiante, promover su autoaprendizaje - lograr un aprendizaje autónomo - y el interaprendizaje, entendido como la participación del aprendiz con sus pares, con los medios y materiales de aprendizaje, y con el docente (Oquendo y Rodríguez, 2012, p. 50). Para este propósito la mediación se constituye, en un acompañamiento, en un intercambio de experiencias y conocimientos dentro del cual cobran sentido la participación, los mensajes, los medios e instrumentos utilizados en la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de partir siempre del otro, pero no de manera ingenua, sino a través de la pregunta: ¿qué sabe y qué ignora el otro? (Gutiérrez y Prieto, 2007, citado por Tangarife y Sierra 2015, p.31).

Una segunda delimitación importante para hacer más inteligible el objeto de investigación tuvo que ver con las competencias ciudadanas. Estas engloban en conjunto, competencias comunicativas, cognitivas, afectivas e integradoras (MEN, 2004). Acá el énfasis se hace sobre todo en las primeras, pues como se ampliará luego en el estado de la cuestión, la formación para la ciudadanía en presencia de entornos de aprendizaje mediados tecnológicamente implica necesariamente nuevas formas de interacción y comunicación entre las personas. Ello demanda que las intervenciones pedagógicas trasciendan las formas de comunicación convencional y se adopten nuevos modelos educativos y de comunicación que le permitan al docente dar respuesta a sus estudiantes con respecto al desarrollo de este tipo de competencias.

En esta misma dirección, del conjunto de competencias ciudadanas propuestas por el MEN (2004): convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad y valoración de las diferencias, fue conveniente definirnos por el estudio de las segundas, participación y responsabilidad democrática, cuya directriz es que los estudiantes se formen como ciudadanos, esto es, que sepan responsabilizarse de sus acciones en la sociedad y asuman una actitud de participación en concordancia con lo que se espera del ciudadano contemporáneo: que sea activo en los procesos de la sociedad, que sea actor permanente en los asuntos político-sociales, y no un simple espectador pasivo (Díaz, 2011 citado por Tangarife y Sierra, 2015, p.33).

Con respecto a la delimitación espacio-temporal, esta investigación se realizó entre los años 2017 y 2018, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP y se desarrolló en la Institución Educativa Villa del Socorro del Municipio de Medellín. En el siguiente apartado se tratará con mayor detalle esta delimitación espacio-temporal y algunas de las características fundamentales de la población objeto de estudio.

### *1.2. Características generales de la Institución Educativa Villa del Socorro y de la población objeto de estudio en su contexto socioeducativo*

La población objeto estudio de la investigación fue un grupo de ocho docentes de ciencias sociales de la institución educativa Villa del Socorro; la cual se encuentra ubicada en el sector nororiental de Medellín. La Comuna 2 Santa Cruz donde se ubica la institución educativa, según la división político administrativa es una comuna conformada por 11 barrios y administrada por 13 Juntas de Acción Comunal. Dos de las juntas administradoras locales pertenecen a sectores de la comuna, una de ellas al sector de María Auxiliadora que hace parte del barrio Playón de los Comuneros y la otra, al sector denominado Santa Cruz Parte Alta ubicado en el barrio Moscú No 1. La comuna está configurada en tres franjas,

resultado de los procesos de construcción de identidad cultural y social del territorio y de los procesos organizativos que se desarrollan en ella.

La Comuna 2, al igual que el resto de la zona 1 se ha caracterizado por ser un territorio afectado por múltiples vulnerabilidades, traducidas en condiciones de pobreza extrema de la población. La exclusión social y económica a la que se ha visto sometida y la ausencia de gobernabilidad efectiva y activa, se evidencia en la falta de control estatal a los grupos al margen de la ley asentados allí, lo cual ocasiona desplazamientos forzados y problemáticas conexas asociadas a dichos factores ilegítimos de poder.

La construcción espontánea de los asentamientos humanos en la comuna 2, desde los años 50 hasta la actualidad, la configura como un territorio hacinado y en estado de riesgo permanente. Estas situaciones ponen de manifiesto las problemáticas y los retos a los que se ve abocada la comuna para la gestión de su desarrollo en lo referente a la calidad de vida de la población; reflejado en baja oferta de sistemas salud, empleo, seguridad alimentaria, vivienda digna, hábitat saludable, entre otros.

Las formas y condiciones de vida de la población, sus avances o retrocesos en cuanto a su vinculación efectiva al goce de los derechos, el desarrollo de sus capacidades y el impacto que ha tenido el desarrollo de las políticas públicas, son medidos en la ciudad a través de los indicadores cualitativos del Índice de Calidad de Vida y el Índice Multidimensional de Condiciones de Vida (Alcaldía de Medellín , 2015) , en los cuales la Comuna 2 Santa Cruz se encuentra por debajo del promedio de la ciudad que para el año 2013 estaba en 83,89 sobre el valor de 100. El índice de Calidad de Vida, toma 5 variables: la calidad de la vivienda, el acceso a servicios públicos, el capital humano y la escolarización, aspectos demográficos, seguridad social en salud y empleo.

La Comuna 2 en los últimos 10 años, contados a partir de la formulación del plan de desarrollo municipal en el 2006, ha tenido una dinámica de crecimiento constante de la población. Para efectos de actualización del estado del territorio, se tendrán en cuenta las proyecciones poblacionales del DANE por ser la entidad competente en materia de análisis

poblacional. Según el DANE para el año 2006 la Comuna 2 tenía un total de 104.168 habitantes, lo que representaba una participación del 4,26% del total de la población de Medellín (Alcaldía de Medellín, 2015, p.12).

Según las proyecciones de población del DANE para el año 2014 la comuna contaba con 110.858 personas, es decir, 6.690 habitantes más que en el año 2006 cuando se formuló el PDL (Plan de desarrollo local), lo que representa una tasa de crecimiento del 6,4% en 8 años, aspectos que siguen reforzando las condiciones de alta densidad poblacional por las que se ha caracterizado la comuna.

Uno de los factores que ha impactado la creciente dinámica poblacional está relacionado con la llegada constante de población víctima del desplazamiento rural, donde la Comuna 2 Santa Cruz, según el informe de la Unidad de atención a la población desplazada, ocupa el quinto lugar como comuna que registra mayor cantidad de población desplazada; después de las Comunas 8 Villa Hermosa, 3 Manrique, 1 Popular y 13 San Javier. Para el año 2011 el informe registra un total de 8.971 personas en condición de desplazamiento que viven en la comuna, es decir, para ese año esta población representaba el 8,2% de la población total de la comuna y se calcula que para el 2018 pueda estar representando aproximadamente el 10%. La Comuna 2 recibe personas provenientes principalmente de los departamentos de Chocó, Córdoba, Caldas, Valle del Cauca y Bolívar.

Esta realidad del contexto socioeducativo que caracteriza la población estudiantil de la institución Villa del Socorro, reúne las variables que determinan la práctica pedagógica del equipo docente en toda su extensión; en atención a que la sobrepoblación en el aula de clase, la movilidad de las familias por su estilo de vida a veces itinerante, las dinámicas en la convivencia escolar con sus tensiones, la heterogeneidad en las edades de los estudiantes, el habitus (Bourdieu, 2014) y las tradiciones, entre otras, marcan la pauta en la planeación de las agendas institucionales; toda vez que en la logística del día a día son cambiantes de acuerdo con la época del año lectivo.

Es por todo lo anterior que la búsqueda del sentido de las mediaciones pedagógicas de los docentes para formar en competencias ciudadanas, hace necesaria una descripción del contexto social en el que la Institución Educativa se encuentra ubicada en la ciudad de Medellín, pues como lo plantea Echeverri, la educación en la sociedad contemporánea “hace visible las relaciones que una problemática específica teje con diversos elementos próximos a ella, en términos económicos, sociales, culturales y políticos” (2009, p. 44).

La Institución Educativa Villa del Socorro está integrada por tres sedes: sección principal, sección Fidel Antonio Saldarriaga y sección Villa Niza; perteneciendo esta última a los diez colegios de calidad construidos por la Secretaria de Educación de Medellín para la inclusión y la puesta en marcha de proyectos educativos que integren a la comunidad más vulnerable del sector en el aprovechamiento de sus aulas digitales, como una forma de disminuir la brecha cognitiva en esta materia.

Son 122 los docentes en las tres sedes en ambas jornadas académicas. Es de destacar, en la caracterización de sus prácticas pedagógicas, que actualmente la institución hace parte del proyecto del Ministerio de Educación Nacional “Computadores para educar” el cual hace especial énfasis en la masificación y apropiación de las TIC en los estudiantes, de la educación con calidad, la innovación, el desarrollo regional y la gestión ambiental.

Cada equipo entregado por el proyecto institucional “Computadores para Educar”, está dotado de contenidos pedagógicos, previamente avalados por el Ministerio de Educación Nacional y también se han tenido en cuenta los lineamientos internacionales promovidos por la UNESCO.

En este aspecto, muchos docentes de la Institución Educativa han vinculado a sus prácticas pedagógicas el uso de las TIC, utilizando frecuentemente las aulas digitales móviles con las que cuenta la institución para el trabajo grupal de cada uno de los proyectos que están incluidos en el PEI. En la institución se ha hecho un énfasis especial en el proyecto “Formación para la democracia, la paz, la cooperación y el desarrollo de valores”, el cual está enfocado en el trabajo con los estudiantes de bachillerato y está

integrado al plan curricular con el fin de crear conciencia sobre la importancia de participar en la toma de decisiones, ya sean familiares, barriales, municipales, nacionales y demás.

Uno de sus propósitos más importantes es unir fuerzas en pro de beneficios colectivos y formar desde los grados inferiores hasta los superiores de la básica secundaria en las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática, objeto de nuestro estudio.

## 2. JUSTIFICACIÓN

### *2.1. La importancia de esta investigación en el contexto educativo Medellínense*

Todo esfuerzo encaminado a la mejora continua de la vida en comunidad es un aporte valioso a toda la sociedad. Por tanto, haber observado detenidamente dónde están los puntos débiles de la implementación de las líneas de trabajo curricular en un contexto socioeducativo determinado sumó en esta intención. El análisis del sentido de la mediación pedagógica como categoría en el proceso de investigación retó la sensibilidad en la observación, de cara a encontrar los elementos constitutivos de las acciones discursivas que atraviesan en nuestro momento histórico la realidad escolar de los docentes en el área específica de ciencias sociales, quienes influyen y orientan la formación ciudadana de las nuevas generaciones de estudiantes de básica secundaria en la ciudad de Medellín.

Es ahí donde fue necesario enfocar el lente investigativo, en los protagonistas de las voces que reivindican los cambios que la escuela exige en el mundo del presente; conectado desde los artefactos y sus instrumentos prácticos, pero desvinculado del protagonismo que sin duda debe tener la figura presencial del docente como mediador del conocimiento y, en palabras de Vygotsky (2000, p.65) de los procesos psicológicos superiores que definen las cualidades

de la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria en materia de ciudadanía.

En este tema son diversas e inevitables las tensiones que atraviesa la escuela en relación con la democracia, la ciudadanía y la cultura de paz como ejes temáticos en su agenda curricular. Lo anterior con varios interrogantes a considerar: cómo construir escenarios que legitimen a los otros y las otras como sujetos válidos en sus espacios cotidianos? Cómo vincular la escuela a los procesos de acción y transformación ciudadana en sus zonas de influencia, cómo promover la convivencia pacífica en el diario vivir de los centros educativos, cómo potenciar otras formas del proceso educativo en el siglo XXI con todas sus opciones y recursos digitales (Giddens, 1994, p.89) para formar sujetos políticos?

Transcurre un tiempo histórico de incertidumbre (Bauman, 2017, p. 6) acerca de los objetivos de la educación en tanto proyecto programático de vida. Es el siglo XXI en sus inicios un escenario de confusión a la hora de elegir el camino, las estrategias metodológicas y las políticas necesarias para decidir lo que debe llevarse a cabo en la escuela como directriz institucional, en tanto opción factible para formar ciudadanos ligados a contextos de recursos económicos escasos (Cepal-Unesco, 1999); no obstante, algunos docentes se han interrogado al respecto y avanzan en las respuestas acerca del sentido y la función social inspiradas en una reflexión constante de su misión en la escuela (AlmaMater, 2010, p.3), esto es, la transformación de los procesos políticos a nivel micro (Foucault, 1996, p.34) las tensiones y cuestionamientos con el poder más visible e inmediato, las diversas opciones de tramitación del conflicto entre pares y el asunto de enseñar a asumir la diferencia en la interacción cotidiana.

Ahí, pensamos, está la esencia que dio vida al propósito del presente trabajo de investigación educativa en la elección de su objeto; asunto que coincide con Arendt (1997, p.178) cuando afirma que la política implica engendrar un nuevo inicio y, por tanto, debe ser comprendida y agenciada como libertad, pluralidad y justicia en el “entre nos”. Solo las acciones que permiten la actuación del sujeto y de los colectivos para la ampliación de la comprensión de sus indeterminaciones y de sus posibilidades, pueden ser consideradas como políticas.

Es por esto, que la reflexión orientada a inspirar toda ruta de trabajo colaborativo en los escenarios escolares, debería coincidir en la mayoría de los casos con el fortalecimiento de una comunidad académica institucional que se configure como un cuerpo autónomo para pensar y resolver los problemas educativos inherentes a los sujetos políticos en formación, es decir, capaz de resolver lo que pasa entre ellos y la escuela; y así proponer qué se necesita para su oportuna respuesta. Justificamos el camino recorrido hasta ahora en las etapas previas de indagación, y también en lo que de ahí en adelante derivó como hallazgo de la tesis doctoral; en la importancia de recobrar cierto sentido común que nos permita tener ideas claras de la misión de los docentes en este momento histórico particular y complejo de la escuela en la sociedad Colombiana.

Aunque se han desplegado varios programas para capacitar docentes y de directivos docentes en relación con modelos pedagógicos, diseño curricular y apoyos didácticos e, incluso, se ha realizado en las instalaciones de la institución educativa Villa del Socorro, lo débil en tales iniciativas ha consistido básicamente en la falta de un consejo académico escolar reflexivo y autónomo que se apropie de dichos contenidos desde un enfoque que supere lo instrumental, académico y curricular; para dar paso a una visión institucional que priorice el sentido de las mediaciones pedagógicas de sus docentes en la formación en competencias ciudadanas, ajustadas al contexto de su público objetivo, desde nuestro punto de vista, la misión más importante de la escuela en el presente.

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas que fueron observadas (Sabino, 1992, p.21) en un inicio, se limitaron a los docentes de ciencias sociales de la institución educativa objeto de indagación, pero sin reivindicarlas ni valorarlas en relación con la biografía escolar de sus protagonistas; más bien comprendiéndolas en su misión, en tanto facultan a quienes acuden a la escuela a plantearse las preguntas que, como lo sugiere Gimeno (2013, p.76) despejan el camino para encontrar el sentido de todo proyecto de escolaridad en cada sujeto, esto es: para qué he ido hoy a la escuela, al instituto o universidad? En el caso del profesor o profesora ¿Por qué he hecho lo que he hecho, por qué les he dado o sugerido u obligado aprender el tema “x” o realizar la actividad “Y”? ¿Qué ganan con ello mis alumnos o alumnas?

Pensamos que la clave para encontrar un objeto de investigación más definido, acotado y factible estuvo en la búsqueda y observación de los procesos de formación para la ciudadanía; fue este horizonte el que mostró el camino más expedito para encontrar el fundamento que diera solución al problema planteado desde el inicio, esto es, la carencia reflexiva sistemática institucional en esta materia, lo cual fue nuestro asunto de más interés para el objeto de estudio en su etapa preliminar.

Algunas investigaciones que se mencionan más adelante en el estado de la cuestión ya han hecho aportes significativos en esta dirección, y el presente trabajo de tesis doctoral heredando muchas de esas reflexiones, los puntos de vista y las preguntas generadas por la obra de otros autores, significó un paso más en la perspectiva de comprender esta realidad; que ya no es tan inédita, ni tan inexplorada como hace algunas décadas, pero que, debido a su génesis relativamente reciente y a su acelerada evolución, requería seguir cuestionándose para avanzar en este particular.

La búsqueda del sentido, a través de la interpretación de las mediaciones pedagógicas en atención a la biografía escolar o experiencia formativa de sus protagonistas, y en dirección a la formación en ciudadanía de las generaciones del presente, alentó el espíritu investigativo de orientar nuestra acción sobre la realidad, en este caso, el ámbito de la educación para la ciudadanía en sus elementos estructurales.

La experiencia formativa (Alliaud, 2003, p.45) de los docentes de ciencias sociales a la que hacemos referencia como una categoría del objeto de estudio, es aquella que se acumuló durante el recorrido escolar previo y, remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia mientras se vivió; es lo aprendido en tanto "nos pasa" (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000 citado por Alliaud, 2003, p.16). Es la experiencia que forma parte de la "trama" de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado (Huberman, 2000 citado por Alliaud, 2003, p.12). Es lo que nos formó, más allá de las intenciones pre-fijadas, explícitas o formalizadas.

El carácter formativo, de esa experiencia escolar vivida, intenta dar cuenta de todo aquello que se aprendió, sin que su contenido estuviera escrito ni tampoco determinado el método

de su realización. Es lo que "forma", más allá de planes, programas y proyectos formalizados, como parte de lo que suele llamarse "currículum oculto"(Edwards y Mercer, 1987, p.56). Los docentes que se vinculan para trabajar en las escuelas, luego de toda su trayectoria por los diferentes ciclos y niveles de la educación formal de la básica primaria, el bachillerato y la universidad, cuentan desde esta perspectiva, con un caudal de formación que trasciende los ámbitos específicos de preparación profesional y las instancias de aprendizaje formal, producto de la experiencia escolar vivida durante todos los años que fueron alumnos.

Así, el espacio de la escuela es el territorio en el que el maestro se funda y construye su identidad (Elias,1999, p.178), por una parte y, al mismo tiempo, el lugar que potencia la construcción social y colaborativa del conocimiento (Muñoz y Sahagún, 2017, p.90), o sea el espacio donde es posible la configuración (Elías, p.170) de unas comprensiones dialogadas alrededor de los saberes, en eso que se denomina el cuidado de los otros y de lo otro por la vía del cuidado de sí (Foucault, 1996, p.45).

Ahora bien, este cuidado de sí tiene su pleno sentido en la perspectiva de una operación en la que se ponen en juego distintas posiciones y relaciones del sujeto, para transmitir los saberes en un contexto específico que es susceptible de ser investigado a través de un modelo cualitativo, el cual fue diseñado para que cada docente abordara su trayectoria formativa (Alliaud, 2003, p.28), su biografía escolar más significativa; para vincularla a su presente como mediador del proceso de conocimiento de otros que avanzan un camino similar en este momento histórico atravesado por lenguajes digitales.

En esta lógica, el proceso de investigación educativa que hemos presentado hasta acá en su fase problematizadora, cobra importancia en tres frentes específicos que justifican su puesta en marcha: el primero, la comprensión del papel de la formación y la trayectoria de los docentes en entornos escolarizados que determinan, en parte, su práctica pedagógica (Yinger, 1986, p.11) en el presente. El segundo, la construcción social (Caporossi,2012, p.45) y colaborativa del conocimiento como opción metodológica y conceptual para la configuración de un clima educativo institucional tendiente a una sustancial cualificación de la calidad de las instituciones educativas, de los docentes y ,desde luego, del aprendizaje de

los estudiantes ,y tercero, la consolidación de las comunidades académicas escolares que aportan con su experiencia, reflexión y crítica constructiva al campo de la educación y la pedagogía en el ámbito local.

Como proceso en permanente cambio, la subjetividad (Bourdieu, 2014, p.10) de cada docente que fue indagado en su ejercicio laboral diario a través de un modelo cualitativo de investigación, es el resultado de una práctica pedagógica aprendida en un devenir; mediante modos de subjetivación que están íntimamente ligados con las formas de objetivación(p.12). Para Foucault (2001, p.70) es mediante la dialéctica entre los procesos de objetivación y los procesos de subjetivación que los seres humanos se transforman en sujetos. En este sentido, la trayectoria formativa como categoría de análisis abordó al docente como un sujeto construido y constituido histórica y socioculturalmente (Vygotsky, 2000.p.33), cuya subjetividad y oficio están articulados en tres dimensiones: la dimensión personal, la dimensión profesional y la dimensión laboral. Las tres influyen en el desarrollo de su función y condicionan el nivel de calidad y satisfacción de su trabajo. (Echeverry, 2011, p.23)

De esta manera, el análisis realizado sobre el sentido de las mediaciones pedagógicas para la formación ciudadana, fue, a nuestro entender, pertinente no solo porque brindó elementos de juicio para acercarse a la comprensión de los fenómenos educativos que está viviendo la escuela , sino porque, al encarar y ahondar en un campo de conocimiento trascendental para la sociedad como es la formación ciudadana en el contexto Medellínense, aportó nuevos conocimientos que, en el marco de un escenario científico de investigación educativa, destacan su objeto de estudio ya mencionado.

En este orden de ideas, fue importante llevar a cabo la investigación educativa, si se tiene en cuenta que comprender el sentido de las mediaciones pedagógicas de los docentes en la formación ciudadana es un paso fundamental para avanzar en el camino de una educación más integral y, por tanto, de una propuesta necesaria y posible a la escuela, para que continúe repensando y transformando sus prácticas pedagógicas.

## *2.2. La importancia de esta investigación para la Institución Educativa Villa del Socorro de Medellín*

La Institución Educativa Villa del Socorro es un espacio educativo que propende por la formación académica y el fortalecimiento de valores en niños, jóvenes, y adultos que les permita vivir con dignidad y reconocer la diversidad y la pluralidad en un entorno regional, nacional e internacional. En su visión se propone para el año 2022 ser reconocida en el entorno local como una institución que brinda una educación pública inclusiva y de calidad, reflejada en el bienestar de la comunidad educativa, el acceso de los estudiantes a la educación superior, los resultados en las pruebas externas y el desarrollo de competencias en el ámbito laboral a través del fortalecimiento de su media técnica vocacional (SENA, 2016).<sup>3</sup>

En consideración, el trabajo colaborativo de la comunidad académica que estuvo integrada por los 8 docentes de ciencias sociales interesados en mejorar sus prácticas pedagógicas a partir del ejercicio reflexivo sobre las mismas en varias líneas y dimensiones de sus elementos constitutivos, exhorta al propósito de llegar hasta las conclusiones de un diseño cualitativo de investigación que sirva de espejo a otros agentes educativos cuyas áreas del conocimiento también pueden participar de una intención similar en el futuro cercano.

La Institución Educativa Villa del Socorro tiene como filosofía fomentar en sus estudiantes valores de convivencia social cimentados en el respeto a la vida, la diferencia, la tolerancia, la perseverancia, y la confianza en sí mismos; que permita formar personas indagadoras, solidarias, íntegras, equilibradas, audaces, reflexivas y competentes que se desempeñen productivamente y, como lo hemos reiterado hasta ahora, capaces de asumir su autonomía

---

<sup>3</sup> El SENA (servicio nacional de aprendizaje en Colombia) en el cumplimiento de sus funciones administrativas de apropiar métodos, medios y estrategias dirigidas a la maximización de la cobertura y la calidad de la formación profesional integral, se asocia con las instituciones educativas estatales y privadas, mediante la celebración de convenios para prestar conjuntamente el servicio de formación, generando acciones específicas que le permita a los jóvenes desarrollar las competencias para el trabajo y a la vez procurar su permanencia en el sistema educativo y propiciar la continuidad hacia niveles superiores de educación y formación para el trabajo.

(Kant, 1991, p.9) como ciudadanos que promuevan valores democráticos en una sociedad que necesita con carácter de urgencia construir nuevos imaginarios colectivos en torno a la participación y la responsabilidad. (Chaux, 2004, p.18)

Es así que vale preguntarse, tal como lo hace Gimeno (2013, p.67) ¿Es el pasado y el presente de nuestras escuelas la única alternativa para el futuro? Una expresión de la vuelta al sentido común, es el volver la mirada a los contenidos que denominaremos cultura de la enseñanza (Capdeville,2011, p.81), que es precisamente hacia donde estuvo inclinado el énfasis de nuestra tarea de indagación, esto es, todo lo referido a la cultura escolar desde sus protagonistas en la mediación para lograr la formación ciudadana, las discusiones sobre esta, el aprendizaje de los conflictos vivos en su seno, reflejados en la dinámica de cambio que se promueve desde el interior; aspectos característicos que ocurren en el plano cultural y tienen su repercusión inexorablemente en la educación pública y privada como espacio social.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo General:**

- Caracterizar el sentido que docentes de ciencias sociales le asignan a su mediación pedagógica y tecnológica en el proceso de formación de los estudiantes de básica secundaria en las competencias ciudadanas de responsabilidad democrática y participación.

### 3.2. Objetivos específicos:

- Identificar las principales mediaciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en los ambientes de aprendizaje dirigidos a la formación ciudadana.
- Describir las concepciones de los docentes de ciencias sociales sobre la formación ciudadana y el sentido que esta adquiere en los ambientes de aprendizaje de la Institución educativa Villa del Socorro de Medellín.
- Indagar la biografía escolar y trayectoria formativa de los docentes de ciencias sociales para encontrar su influencia en las mediaciones pedagógicas y tecnológicas dirigidas a la formación ciudadana.

## 4. Estado de la Cuestión

En este apartado expondremos las características generales, avances, hallazgos y conclusiones de investigaciones educativas, artículos indexados y publicaciones relacionadas con el problema de investigación y sus categorías de análisis en el contexto nacional e internacional. En virtud de ello, acudimos a las fuentes de las cinco bibliotecas más importantes de la ciudad<sup>4</sup>, también a sus centros de documentación en las facultades de educación, archivos históricos, hemerotecas y, además, a todas las fuentes disponibles en la cibergrafía de Google académico, Dialnet y Scielo.

---

<sup>4</sup> Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Técnico Metropolitano, Universidad Nacional, EAFIT.

Es importante recordar que el problema de investigación como eje estructural dirige su atención a los procesos formativos en la escuela, esto es, cómo los docentes desarrollan su mediación pedagógica y tecnológica para formar a los estudiantes en el ámbito de la ciudadanía y, más aún, cuáles son las características de las mediaciones pedagógicas de los docentes cuando tienen como referentes algunos modelos de enseñanza que fueron determinantes en su proceso personal de formación académica. En esta ruta, a medida que ahondamos y problematizamos el objeto de estudio, los empeños de comprensión se orientaron cada vez más en la dirección de la pregunta por el sentido de la mediación pedagógica y tecnológica de los docentes de ciencias sociales, en su labor específica asociada a la formación de los estudiantes en el ámbito de las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática.

Entonces, como punto de partida para entrar en materia, las tres categorías de análisis que son la zona medular de todo el proceso de investigación científica, corresponden en su orden al sentido de la mediación pedagógica y tecnológica en primera instancia, segundo, la biografía escolar en tanto trayectoria formativa de los docentes y, tercero, las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática como objetivo más importante de la escuela en su proyecto formativo. Por tanto, en su búsqueda, revisión y análisis para elaborar un estado de la cuestión coherente y útil a nuestro propósito en el contexto socioeducativo, fue conveniente acudir a los autores que son referente obligatorio en la última década, de acuerdo con cada categoría conceptual en el ámbito local, nacional e internacional.

#### *4.1. El modelo cualitativo de investigación social: enfoque para comprender las mediaciones pedagógicas*

Según Ashton (1996, p.22) la mediación pedagógica se puede entender como una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos didácticos, ya sean estos

entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales y preguntas, que usados en coherencia hacen posible la solución a un problema de aprendizaje en la escuela. Aquí la mediación significa el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas.

Ahora bien, en términos prácticos la realidad del aula en el contexto socioeducativo Medellínense objeto de estudio, supera con creces esta definición que puede sustentarse en un ideal que dista mucho de las interacciones de algunos sujetos de la educación, que por sustracción de recursos, por características inherentes a su medio y, de igual modo, por carencias propias de su acontecer, configuran otras dimensiones que dan vida a la noción de sentido que es nuestra piedra angular en el proceso de investigación.

Dicho de otro modo, como imperativo categórico (Kant, 1995, p.9) la mediación pedagógica tiene la misión de facilitar la formación de ciudadanos autónomos con capacidad de pensar y actuar de manera racional y con una conciencia moral propia, lo cual exige de la escuela planteamientos, procesos y estrategias en parte diferentes a los desarrollados en épocas anteriores, propias de un modelo pedagógico tradicional.

Teniendo en cuenta el complejo y dialéctico escenario de socialización que tiene lugar en la escuela de las sociedades contemporáneas, determinadas por la economía de mercado, la revolución informática y la crisis de las ideologías otrora dominantes, es necesario detenernos en el análisis de los siguientes trabajos de investigación con enfoque cualitativo para ir en la búsqueda del sentido en los procesos de mediación pedagógica.

Con el fin de aproximarnos al estado de la cuestión en el orden local, es tendencia en las investigaciones educativas encontradas sobre la mediación pedagógica en las ciencias sociales como objeto de estudio, su decidida inclinación por el modelo cualitativo de investigación social para describir, explicar y analizar las dimensiones específicas que agregan hallazgos de total utilidad a nuestro propósito. Entendemos que lo cualitativo en su diseño metodológico guarda relación con la interpretación del universo subjetivo de los

docentes y sus prácticas en la tarea que mejor desempeñan cuando está en juego su mediación con los estudiantes.

En relación con lo comentado, la investigación “Mediaciones pedagógicas que favorecen la convivencia y la transformación de la cultura escolar” de Aponte y Huérfano (2016) hace un análisis importante de la cultura escolar y la convivencia como elementos fundamentales en los procesos formativos, que se han reconocido desde hace mucho tiempo y que comprenden aspectos sociales, cognitivos y emocionales, los cuales se traducen en un desarrollo integral en el ser humano. Para tal propósito, los autores describen las metodologías que a su juicio son innovadoras y creativas, que a su vez logran despertar el interés de la comunidad educativa para estimular el sentido de pertenencia institucional. Como dato interesante, su acercamiento a la fuente primaria fue el grupo focal y la etnografía, con una muestra representativa de los estudiantes del grado sexto.

En un contexto similar, complementa esta línea de trabajo la investigación de Maestría titulada “La evaluación como mediación pedagógica” (Perea y Roldán, 2016) cuya pregunta central es ¿Cómo está planteada la evaluación en el modelo pedagógico holístico? La institución objeto de estudio tiene como modelo pedagógico el Holístico, el cual está planteado desde el ser, saber, conocer, hacer y aprender a hacer. Con dicho modelo se pretende que, además de una calificación, el estudiante alcance competencias que lo capaciten para desenvolverse en diversas situaciones y contextos para el trabajo en equipo y, en el saber hacer, en otras muchas experiencias sociales o de trabajo que cotidianamente enfrentan tanto niños como adolescentes.

De igual manera, este modelo pretende fortalecer la competencia del “aprender a conocer” de una cultura general bastante amplia, profundizando los conocimientos en un pequeño grupo de materias, lo cual incluye, además el “aprender a aprender” como herramienta de aprovechamiento de las muchas posibilidades de la educación durante la vida. Vemos pues que, como constante en las tesis valoradas hasta este punto, la evaluación es una práctica extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza. Conceptuarla como práctica quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que

cumple múltiples funciones y, por ende, obedece a un sentido para cada docente que acude a su aplicación en el aula.

Contrasta con lo anterior, en tanto propuesta de tesis salida de lo convencional, pero no por ello menos importante “El cine foro como mediación pedagógica para la construcción de una cultura de paz y perdón en el posconflicto “(Boris y Lozano, 2016). En modo general, esta investigación es un proyecto que pretende fortalecer y transformar la práctica docente desde el restablecimiento de las relaciones humanas. Teniendo como sujetos de investigación a los docentes de básica secundaria del Colegio San José de Castilla, de la localidad octava en Bogotá. A partir de los antecedentes investigativos en el ámbito internacional, nacional y local, para indicar que existe un vacío en el uso del cine-foro como mediación pedagógica para la construcción de una cultura de paz desde el interior de las instituciones educativas de básica secundaria. Además, en su diseño metodológico, se usó como método investigativo el enfoque cualitativo, desde un tipo de estudio exploratorio – descriptivo. En cuanto a las técnicas de recolección de la información se utilizaron: la encuesta exploratoria, la entrevista semiestructurada y la revisión documental. El análisis e interpretación de dicha información se realizó mediante el método de comparación constante.

De sumo interés haber revisado todo el proceso de esta experiencia de conocimiento porque va de la mano con nuestro hilo conductor en el proceso de investigación en varios aspectos a saber, el primero: sentar un precedente y tomar distancia de otros objetos de estudio, el segundo, conocer de primera fuente la intencionalidad de los sujetos en sus conductas de manera situada, lo tercero, establecer la noción del para qué en la práctica pedagógica que usa el cine foro como propuesta clara para transmitir contenidos que aporten a los estudiantes en su formación ciudadana; es decir, dejar claro el sentido de esta mediación tecnológica en tanto mediación como herramienta potente de transformación en el ser y el saber hacer en contexto.

En síntesis, el camino emprendido por las investigaciones consultadas para acercarse a su objeto de conocimiento fue el cualitativo. La crítica que la filosofía de la ciencia, la epistemología y en general las ciencias sociales han desplegado sobre el paradigma

positivista (Giddens, 1986, p.62), ha generado la necesidad de adoptar enfoques cualitativos para acercarse a los objetos de estudio, máxime cuando las investigaciones versan sobre el universo de lo humano. Eso puede explicar, en gran medida, la acogida que este enfoque tiene entre las tesis revisadas.

Otro aspecto sustancial consiste en que lo cualitativo más que tratar de encontrar leyes, de dudoso hallazgo en el imperio de lo subjetivo, y de hacer mediciones para predecir comportamientos de los fenómenos sociales, trata de comprender los procesos, esto es, afina su mirada para dar cuenta del significado de las relaciones intersubjetivas que se establecen entre los seres humanos, y entre estos y su entorno. El enfoque cualitativo en esta instancia se puede entender, dentro del debate epistemológico y metodológico contemporáneo, como el esfuerzo desarrollado dentro del campo de la investigación social por “hacer más justicia a los objetos de investigación de lo que es posible en la investigación cuantitativa” (Flick, 2012, p. 21 citado por Tangarife y Sierra, 2015).

#### *4.1.2 El Sentido de la mediación pedagógica y tecnológica en la formación ciudadana*

Teniendo en cuenta la vastedad de teorías, artículos, tesis y publicaciones indexadas relacionadas con el concepto de mediación pedagógica, será menester elegir los autores que a nuestro entender marcan el camino con la suficiente claridad para hacer expedito el que hemos elegido como propio en la idea de aportar nuevos elementos a todo lo que al respecto ya es un paso logrado en la construcción de conocimiento. En este caso, José Gimeno Sacristán (1995) es una autoridad científica rutilante que aporta en cada una de sus obras puntos de luz que aclaran la ruta a quienes nos acercamos a su obra en el marco de lo conceptual, en referencia a pedagogía, mediación, currículo, escolaridad y educación en el siglo XXI.

Su obra ilustra a los profesionales de la educación, especialmente los profesores y profesoras, en los puntos básicos del pensamiento y de la investigación educativa sobre los problemas fundamentales que tiene planteada la práctica de la enseñanza. Comenta Gimeno que el profesional de la enseñanza, antes que un técnico eficaz, más que ser un fiel servidor de directrices de muy variado signo en un sistema sometido a controles técnicos que enmascaren su carácter ideológico, debe ser alguien responsable que fundamente su práctica en una opción de valores y en ideas que le ayuden a clarificar las situaciones, proyectos y planes, así como las previsibles consecuencias de sus prácticas (p.30).

En esta línea de pensamiento, acotando la búsqueda bibliográfica al escenario de la mediación pedagógica en ciencias sociales como objeto de estudio en el contexto local Medellínense, encontramos que la tesis de Maestría elaborada por Martínez (2011) titulada “ La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en canciones” es cercana conceptualmente a nuestro tema y, problematiza sobre la imperiosa necesidad que las generaciones contemporáneas demandan para la enseñanza de las ciencias sociales, a través de didácticas y estrategias que cambien el paradigma tradicional. En su caso, el autor traza una ruta sugerente de investigación, en la cual propone como pregunta del problema ¿Cómo construir una estrategia didáctica basada en canciones para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales y estimular el nivel inferencial del pensamiento en un grupo de estudiantes del grado noveno de la institución educativa INEM de la ciudad de Medellín?

Si bien puede ser conveniente o no su propuesta metodológica para la valoración subjetiva de otros docentes, es de suyo un insumo que nos queda como evidencia para confirmar que el sentido de las mediaciones pedagógicas da forma a la representación del mundo educativo de cada docente. En consecuencia, bien lo expresa Martínez (2011. p.17) se observa que es viable mirar la enseñanza de las ciencias sociales desde el diálogo con otras disciplinas, para acrecentar su campo de acción, limitado muchas veces por el discurso academicista y abstracto de un lenguaje que el docente no quiere abandonar porque ello implica explorar, modificar y renovar alrededor de otras estrategias. Y, de hecho, dedicar más tiempo de

observación a reencontrar maneras que faciliten ese momento entre el maestro y el estudiante a la hora de enseñar y aprender.

Es por esto, en unanimidad con Gimeno (1995, p.27), que los profesores serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común. Según este autor, para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de las que nos movemos.

Por esta misma vía, a la hora de la búsqueda y valoración de las tesis relacionadas con el modo como se están articulando los procesos de formación para la ciudadanía dentro de las instituciones educativas en el orden local, el mayor número de los trabajos versó sobre la caracterización de las prácticas pedagógicas con integración de TIC. Estos trabajos de investigación educativa sirvieron como piezas clave para el estado de la cuestión en tanto aportaron pistas y sugirieron tendencias que indicaban el camino para avanzar en nuestra propia dirección, a partir de la senda que estas investigaciones abrieron y trasegaron.

A partir de las investigaciones educativas sobre las mediaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha dinamizado el interés por su surgimiento, progreso y consolidación en los ámbitos educativo y comunicativo (Battro & Denham, 2005 citados por Muñoz, 2015, p.62), por mencionar algunas áreas, donde la interacción en un ambiente presencial cambió, incluso, se transformó, en comparación con un entorno circunscrito a la educación digital, en el cual los procesos de aprendizaje usan como parte de su mediación un contexto en red.

Desde la dimensión comunicativa (Castells, 2004, p.49) las prácticas pedagógicas dirigidas a la formación ciudadana son susceptibles de mejoramiento continuo con la incorporación de recursos innovadores y el fortalecimiento de la formación del maestro en TIC, esto es, la implementación de una estructura cognitiva (Bernstein, 1988, p.8) en quien aprende, donde el docente deberá identificar estilos de aprendizaje para delinear estrategias de construcción

de conocimiento o resolución de problemas, lo cual puede reconfigurar la interacción y la interactividad entre los actores educativos.

Entonces, teniendo en cuenta lo precedente y con base en el análisis de contenido de referentes teóricos sobre la caracterización del uso y apropiación de mediaciones TIC en educación dirigidas a la formación en ciudadanía, emergieron en la búsqueda tendencias investigativas diseñadas metodológicamente con modelos cualitativos en común; al igual que sus líneas de indagación, problematización, objetivos e impacto en su contexto educativo de aplicación.

En este orden de ideas, se ha tomado como referencia la propuesta investigativa de Galvis-Panqueva (2008) citado por Muñoz (2015, p.13), que describe cinco dimensiones o categorías de análisis a saber: productividad individual, interacción con otros individuos, objetos de estudio, labores educativas y acervo cultural, científico y tecnológico, para efectos de lograr la transformación pedagógica que le propicie al maestro configurar una ruta de aprendizaje porque, según el autor, un cambio de la práctica pedagógica del profesor en el aula, basado en las TIC, se debe concebir a partir de una formación y comprensión autónoma.

Otra tendencia encontrada en el orden temático del análisis científico hace alusión a la mediación como concepto relacionado con tecnología, cultura, comunicación y pedagogía. Con respecto a las mediaciones tecnológicas y educativas, estas se constituyen por los artefactos y lenguajes, que Díaz (2005) denomina ‘nuevas formas de cotidianidad’, para conformar nuevas miradas al campo de la tecnología apropiada y, desde un enfoque sociocultural (Vygotsky, 2000) por la relación entre cultura, educación y sociedad.

Por su parte, Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo (1999,p.21) definen la mediación pedagógica como “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión, de los diferentes temas y competencias de las disciplinas del conocimiento a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”

Estos autores afirman unánimemente que los conceptos de mediación y comunicación están relacionados por las discursivas de las tecnologías (Muñoz, 2015), con el conocimiento de los destinatarios, por potencialidades expresivas de los lenguajes sonoros, gráficos y audiovisuales. En síntesis, coinciden en que la mediación aplicada a los procesos de comunicación debe ser intencional, de trascendencia, reciprocidad, significación y autorregulación.

Por su parte Suárez (2003) plantea que lo pedagógico se puede transformar a través de la mediación de las tecnologías, agregando nuevas posibilidades y limitaciones al aprendizaje. En ese sentido, las tecnologías que participan en un proceso educativo pueden considerarse como sistemas de actuación (acción externa), pero también como fuente para la generación de nuevos modelos cognitivos o marcos de pensamiento (representación interna). (p.70)

Vygotsky, de quien nos ocuparemos más adelante a profundidad en el marco teórico, afirma que:

“El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediada, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas” (2000, p. 92).

De esta perspectiva Vygotskyana se puede inferir que la transformación con la mediación tecnológica que deben asumir el docente y otros actores relacionados, se desarrolla a través del instrumento; pues regula y cambia la relación educativa en doble orientación, externa e interna, y representa un punto de inflexión en el análisis y la lectura pedagógica de las nuevas tecnologías y su uso en la escuela (Suárez, 2003). De los anteriores planteamientos que sustentan una visión de la Teoría Sociocultural al respecto, podemos observar cómo la interacción entre pares o entre estudiante y tutor es fundamental para la adquisición de aprendizajes y para la construcción de conocimiento.

De esta manera el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la inmersión del mundo en la cibercultura han transformado la educación, en consecuencia se han generado fenómenos como la rápida aparición de los saberes y su caducidad. Levy (2004) citado por Muñoz (2015) las presenta como las tecnologías intelectuales: memoria

humana, imaginación, percepción y razonamiento, con soporte en el ciberespacio para desarrollar nuevas formas de aproximación al conocimiento. Algunos ejemplos prácticos son las bases de datos e hiperdocumentos; la imaginación con simulaciones; la percepción como sensores digitales, la telepresencia y realidades virtuales; y el razonamiento a través de la inteligencia artificial, modelización de fenómenos complejos, entre otros.

En este orden de ideas, la tesis de Maestría titulada “Mediaciones tecnológicas en las prácticas educativas” (Araque, 2012) tuvo como objetivo comprender la construcción de los discursos como prácticas de la producción y la circulación del conocimiento en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en centros de educación en básica secundaria en Medellín. Como dato interesante, desde su diseño metodológico, asume una perspectiva etnográfica. Los registros para el análisis de la información fueron tomados de la observación participante, las entrevistas parcialmente estructuradas y los grupos focales. Lo cual es disruptivo en el cuadro comparativo con estudios similares que obtienen su información primaria de encuestas, sondeos o entrevistas a profundidad.

Su conclusión más relevante en conexión directa con nuestro propósito es la de hacer visible la relación de los discursos de dominación y resistencia en torno a los escenarios mediados tecnológicamente, lo que permite afirmar que los docentes y los directivos docentes son conscientes de que la brecha digital supera el problema de garantizar el acceso a internet y en este cambio tecnológico y cultural se excluyen las personas, los saberes y las generaciones que están fuera de la Cibercultura.

Entre tanto, para conocer el panorama y estado de la cuestión en el contexto local Medellínense, fue oportuno revisar la tesis de Maestría “Ciudadanía digital y cibercultura: competencias ciudadanas en la interacción de jóvenes en las redes sociales: Facebook Y Twitter” (Betancur, Betancur y Arias, 2018). Es valioso su acervo documental en el rastreo bibliográfico, el cual describe las principales tendencias, temáticas, enfoques metodológicos y resultados temáticos afines en Estados Unidos, México, Chile y Venezuela.

Es de resaltar la importancia de la formación ciudadana desde un enfoque nuevo que incluye las redes sociales por los aportes que se comparten en línea y que contribuyen a la formación

cívica. De su marco referencial podemos traer a colación con beneficio de inventario a Mitjans (2008) citado por Betancur *et. al* (2018, p.34) quien argumenta que el usuario de la red social es un protagonista que pasa de ser espectador y consumidor a ser creador, generador de contenidos y servicios, un usuario que participa de manera activa. En la Web 2.0 los ciudadanos pueden compartir experiencias, intereses, pensamientos y tener la posibilidad de estar en el ciberespacio originando sus propios aprendizajes (Hernández, 2007 citado por Betancur, p.29).

Por ejemplo, la red social Facebook es una fuerza dinámica para la educación, aunque no fue diseñada para tal fin; sirve para orientar los procesos formativos y, además, es una herramienta ingeniosa para la sociedad y, en especial, para el joven que “demuestra un gran interés al utilizar estas nuevas tecnologías para compartir información y comunicarse” (Llorens & Capdeferro, 2014, citado por Betancur, *et al.* 2018, p.15). Resulta novedosa su etnografía virtual como recurso metodológico en el modelo cualitativo, pues tal como es concebida allí, es la perspectiva adecuada para la investigación, dentro de los parámetros del método etnográfico, requiere del investigador una profundización en la interacción mediada y una visión renovada de la utilización de un medio virtual en el contexto (Hine, 2004 citado por Betancur, p.23). El investigador recoge la información de manera descriptiva, detallada y analítica suministrada por el usuario de la red.

La etnografía virtual es “una etnografía sobre Internet y construida en Internet, que puede ser parcialmente concebida como una respuesta adaptativa y plenamente comprometida con las relaciones, conexiones y no tanto con la locación, a la hora de definir su objeto” (Hine, 2004, p. 20). Como conclusión cercana a nuestro objetivo analítico, las redes sociales en la investigación educativa se conciben como el punto de encuentro para interactuar con el otro, formar ciberculturas, comunidades virtuales y medio para generar una comunicación entre pares, información y formación en un nuevo espacio no físico que construye ciudadanía.

De suma importancia para acercarnos al estado de la cuestión en materia de mediación tecnológica haber dialogado con los autores de la tesis de Maestría “La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria” (Calle y Lozano, 2018) cuyo objetivo general fue describir las posibilidades que ofrece implementar una

propuesta didáctica de alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas que den sentido a la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias para estudiantes de quinto grado.

El método aplicado fue investigación-acción participante, pues favorece el análisis de las acciones humanas en situaciones sociales reales. En dicha investigación participaron 31 estudiantes del grado quinto de una institución educativa pública de Medellín. Fue implementada una secuencia didáctica orientada a fortalecer las competencias ciudadanas en un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC. Para la recolección de la información se aplicó el diario de campo y el método etnográfico. En sus hallazgos establece que el uso masivo de las tecnologías está marcando patrones de comportamiento social y configura una emergente cultura digital, lo que demanda del sector educativo replantear el currículo e incluir las tecnologías digitales. En este sentido, Gutiérrez y Tyner (2012) citados por Calle y Lozano (2018) afirman que “la multiculturalidad, la digitalización de la información y el auge de las redes sociales, que son aspectos de la modernidad, no se abordan suficientemente desde la escuela” (p. 23). En consecuencia, la relación escuela y comunidad educativa se distancia al no encontrar espacios de concertación y diálogo en torno a la inclusión tecnológica. Entonces, la escuela se enfrenta al reto de incorporar las tecnologías al aula, para que profesores y estudiantes las vinculen a las actividades académicas y sus prácticas sociales.

Dicha tesis logra una conclusión reveladora que será insumo en nuestro análisis, al comentar que ante las formas de comunicación e interacción que ha adoptado la ciudadanía en el contexto local, resulta pertinente formar a los estudiantes desde el primer ciclo en valores sociales a través de las competencias ciudadanas y digitales. Lo anterior, para que logren conocer, respetar, defender y promover los derechos fundamentales propios y ajenos en los actuales contextos digitales.

En la misma línea de investigación de Tangarife y Sierra (2015) se exponen de un modo general algunas de las tendencias más relevantes encontradas en las tesis revisadas. Es así como confluyen en una tendencia que convenimos en llamar crítica de la educación tradicional, investigaciones como las de Bedoya (2011), Jaramillo (2007), y Oquendo y Rodríguez (2012), en el sentido de llamar la atención sobre la necesidad de superar el uso

meramente instrumental de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y trascender hacia una forma de relación pedagógica que ponga en el centro los procesos comunicativos y dialógicos, como nuevas formas de encarar el proceso formativo.

Los elementos comunes que allí son constante como crítica constructiva a la educación tradicional ,y los usos que ella hace de las nuevas tecnologías, basa su argumento en que se reproducen viejas prácticas educativas, afincadas en mecanismos transmisionistas, memorístico-repetitivos; apoyados en “tecnologías de punta”. De este modo, otra línea tendencial que se puede evidenciar tras la lectura de los trabajos investigativos a que tuvimos acceso en la ciudad, es la relacionada con las estrategias para la formación ciudadana mediante el uso de TIC. La tesis de Caro (2011), así como la de Giraldo, Restrepo y Gil (2009), Jiménez, Giraldo y Campaña (2011) y Bolívar (2010), apuntan en esta dirección.

Si iniciamos observando elementos paratextuales como los títulos de estas investigaciones nos podemos hacer una idea inicial de esta tendencia: “Dinámicas de uso de aplicaciones web sociales para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los jóvenes de Medellín”, “Posibles aportes de la red social en formación de competencias de participación y responsabilidad democrática”, “Implementación de las TIC para integrar las competencias ciudadanas con las áreas de Sociales, Tecnología y Matemáticas en los grados octavos de la Institución Educativa Gabriel Restrepo Moreno”, “Diseño y experimentación de una propuesta didáctica apoyada en TIC para formar en valores con alumnos de educación básica”.

Ahora, al pasar al análisis de su contenido, podemos corroborar que la preocupación por formar para la ciudadanía a través de las TIC ronda los intereses de estudio en este campo de indagación.

Una tercera tendencia en la investigación de esta problemática es la referida a la pregunta por la fundamentación teórica y la actividad práctica de los docentes en los procesos formativos que se vienen desarrollando en las instituciones educativas para entrelazar la enseñanza y las nuevas tecnologías. Va cobrando fuerza lo que el grupo Estudios en Ambientes Virtuales de la UPB (2006, p. 66) ha dado en llamar mediaciones pedagógicas, y

se empieza a vislumbrar que el punto de encuentro de la enseñanza en ambientes virtuales, si bien pasa por las mediaciones tecnológicas, encuentra su piedra angular en las primeras. No resulta pues extraño que muchos de los estudios que reflexionan sobre la relación -mediada tecnológica y pedagógicamente- del docente con sus estudiantes provengan de las tesis de maestría inspiradas en el punto de vista, concepción y método de este grupo de investigación de la UPB. (Tangarife y Sierra, 2015)

#### *4.1.3. La biografía escolar docente: antecedente en el sentido de la mediación pedagógica*

Si toda conducta humana tiene dimensiones individuales y de aprendizajes culturales, y se inscribe en una determinada matriz cultural, es de suponer que a la figura del docente le pasará lo mismo. De acuerdo con esta hipótesis de Gimeno (2013, p.98) hay que establecer que las conductas del profesorado, sus rutinas, sus creencias y valores estarán de alguna manera inscritos en una matriz cultural general, esto es, en las formas de poner en práctica la pedagogía; en relación con la configuración de un estilo discursivo que hace de cada docente en su desempeño un sujeto único.

Las investigaciones educativas examinadas hasta ahora para llegar a un estado de la cuestión, han demostrado correlaciones entre el pensamiento y las creencias no pedagógicas de los profesores, en atención a su necesidad imperiosa de desmarcarse de cierto orden que reproduce la tradición propia del legado institucional, con sus habitus (Bourdieu, 2014, p.24) y con sus prácticas. El pensamiento como motor de la conducta es un factor diferenciador de la acción humana, es así que, los rasgos psicológicos son factores decisivos en las relaciones interpersonales, ante todo en las interacciones donde queda comprometida la construcción de sentido.

Esto nos viene a recordar que se es docente de una forma o de otra según determinadas coordenadas sociales, ya sea por elección profesional o por influencia del medio familiar que

puede sugerirlo como tradición. El docente se desempeña como tal, de acuerdo con pautas culturales (Sennet, 1978, p.30) aprendidas en su trayectoria formativa, historia de vida situada y criterio subjetivo; no es un técnico en materia de conocimientos, sino un profesional que además de la capacitación que ha podido recibir en las instituciones de formación, actúa con y desde su forma de pensar, según la formación general que posee y desde la experiencia que ha acumulado.

Desde la categoría conceptual que enmarca la biografía escolar como antecedente de las mediaciones pedagógicas que pretendemos explicar en su dimensión de sentido, fue oportuno encontrar la tesis doctoral de Alliaud (2003) “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles” porque describe la caracterización conceptual del proceso formativo acontecido durante el largo período en que los docentes fueron alumnos. En palabras de la investigadora, la docencia se caracteriza por ser una profesión que se desarrolla en un lugar conocido de antemano, vivido y experimentado por los sujetos durante muchos años en etapas decisivas de la vida; a diferencia de otras profesiones, en las cuales uno tuvo quizás encuentros más ocasionales.

Durante el recorrido escolar los maestros -o los docentes en general- han interiorizado “modelos de enseñanza” (Martínez, 2004, p.23) que sus profesores han llevado a cabo con ellos; han adquirido “saberes y reglas de acción” (Tardif, 2004, p.90), “pautas de comportamiento” (Arango, 2012, p.11). A partir de esos modelos, saberes, reglas y pautas, los docentes han ido construyendo esquemas sobre la vida escolar, se han formado creencias firmes y perdurables sobre la docencia y el trabajo docente, imágenes, teorías, creencias, supuestos, valores. Toda esta variedad de significación se utilizó para caracterizar el ‘proceso formativo’ (Piaget, 1981, p.76) acaecido durante la escolaridad previa.

Desde el orden metodológico Alliaud (2003, p.56) destaca tres conceptos fundamentales en su propuesta: “aprendizajes implícitos”, “enseñanzas implícitas” y “experiencia formativa”. Estos conceptos dan cuenta precisamente de todo lo que se aprende en ese paso previo por las escuelas, más allá de lo que está explícito o formalizado. Estos conceptos remiten a las marcas, las huellas, las improntas que producen las experiencias vividas, sobre lo que se aprende formalmente, los contenidos que se transmiten y aprenden. En este sentido,

puede decirse que los docentes en tanto alumnos aprendieron muchas cosas; entre ellas a ser docentes, a ser alumnos, a manejarse en una institución determinada como es la escolar, aprendieron a relacionarse con los conocimientos, etc.

Por eso, desde esta perspectiva, la pregunta general de investigación que está relacionada con nuestro modo de abordaje acerca de la influencia de la trayectoria formativa docente en el sentido de la mediación pedagógica y tecnológica es: ¿de qué hablan los maestros cuando hablan de su recorrido escolar? (Alliaud, 2003, p.44) De este interrogante general se desprenden otros como los siguientes: ¿Qué maestros o profesores que han tenido a lo largo de su trayectoria escolar recuerdan cómo importantes?, ¿qué experiencias de enseñanza y aprendizaje reconocen como significativas?, ¿cómo fue su experiencia como alumnos? ¿Qué dicen acerca de ellos mismos como maestros? y ¿qué importancia le atribuyen a la recuperación de su experiencia escolar?

Vemos pues, como las preguntas guía de esta investigación de tipo cualitativo se dirigen a encontrar la explicación de las conductas, elecciones y prácticas de los docentes en su labor pedagógica del presente, en consideración con las interacciones, historias de vida y experiencias significativas (Calvache *et al*, 2014, p.31) que sobresalen en su pasado. Esa conexión entre etapas del devenir en los sujetos que son objeto de nuestro estudio, afianza con más propiedad la idea según la cual, como ya lo expusimos en líneas precedentes, cada docente enseña ciencias sociales y competencias ciudadanas, a veces, de la forma en que aprendió de sus referentes cercanos en la etapa formativa.

De igual forma, como artículo de revista académica fue de gran aporte referencial la obra de Zarate (2015) “la biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente en torno al “cómo enseñar” dado que allí la autora logra reunir de forma magistral el acervo documental que pone en un lugar de privilegio la biografía escolar como herramienta metodológica para la consolidación de un proceso formativo de los docentes.

La autora reúne en su artículo de divulgación científica metodologías, trayectorias, marchas, contramarchas y conclusiones de un grupo de docentes que aplica para el aprendizaje

práctico su biografía escolar, en claves que muestran dispositivos de construcción del conocimiento profesional docente; en los cuales los residentes hablan de sus experiencias, luego de compartirlas y observarlas a posteriori. Allí hacen preguntas, comprenden por qué no comprenden, vivencian el miedo a la exposición de la propia historia. (Cifali 2004, citado por Coporossi, 2012, p. 121)

Es así que, después de estar juntos e interactuar como equipo de trabajo, además de solicitar al estudiantado que narre sus experiencias y aprendizajes, los maestros también abren espacios en la clase para releer, reflexionar, reconstruir y socializar lo aprendido en los procesos de práctica docente, de tal manera que se puedan obtener recomendaciones para futuras experiencias en las aulas. Estos saberes se constituyen en referentes tan fuertes como los estudiados durante la formación universitaria, de tal manera que se visibilizan en las decisiones y acciones del profesorado, tal y como lo explica Alliaud “uno puede aprender distintas corrientes pedagógicas, asumir incluso posturas dentro de las discusiones que existan en el campo del pensamiento didáctico, pero a la hora de enfrentar situaciones prácticas, concretas en el aula... sale lo que el cuerpo aprendió” (Citada por Caporossi, 2012, p. 115).

El artículo científico indexado en mención, gana en interés para nuestro objetivo cuando llega a conclusiones de alto valor documental, entre otras, menciona que la preparación profesional de un personal docente reflexivo requiere de la implementación y seguimiento de tareas de aprendizaje que propicien espacios de reflexión y diálogo, que partan de un análisis guiado de las experiencias personales que influyeron en su decisión de estudiar una carrera vinculada a la docencia.

Es así que, las propuestas analizadas en este artículo de investigación educativa concluyen que la narrativa es un medio para reconstruir la biografía escolar, la cual puede trabajarse en todos los niveles de las carreras de formación docente. Zarate (2015,p.30) sugiere, además, procedimientos para trabajar este dispositivo de la mejor manera posible, por ejemplo, iniciar con un relato individual sobre los “saberes pedagógicos” que construye cada estudiante antes

de ingresar a una carrera de enseñanza, del cual surgen sus concepciones sobre lo que significa enseñar, aprender y ser docente, entre otras.

En esta materia, también las licenciadas Cañaveral y Corrales (2014) lograron con su trabajo de grado de Maestría un enfoque de investigación educativa con aportes novedosos al estado de la cuestión en el contexto Medellínense, el cual titularon “La investigación narrativa autobiográfica en educación: un posible camino” allí, la autobiografía narrativa como hilo metodológico de la práctica docente posibilitó un proceso de construcción de conocimiento caracterizado por tradiciones de formación históricamente determinadas, por experiencias y recuerdos escolares individuales, impregnados de éxitos y fracasos, de motivos y rituales, de formas de sentir y percibir (Delorenzi, 2008 citado por Cañaveral y Corrales ,2014).

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo donde se utilizaron métodos etnográficos, en los cuales se parte de la práctica; no con certezas o caminos prescritos, más bien teniendo libertad para descubrir en dicho trabajo el problema a comprender. El texto se caracteriza por una flexibilidad que le otorga la orientación naturalista y fenomenológica, de la cual se parte para entender que la realidad de los docentes en el aula no es única, estática, invariable, sino todo lo contrario; cambia según el día, los estudiantes que faltan, los sentimientos y los emociones que suscitan determinadas acciones que nacen en el contexto escolar.

Este ejercicio investigativo cuenta con un enfoque específico y alternativo a los modos tradicionales de investigación educativa, ya que permite conocer otro tipo de reflexiones que se generan alrededor de la educación y, de igual forma, posibilita abordar de una manera adecuada las diferentes problemáticas que se presentan alrededor de las prácticas pedagógicas, realizadas por las estudiantes de licenciatura en pedagogía para poder así establecer una relación entre la práctica y la vida misma.

El objetivo general allí fue comprender el mundo escolar de la práctica pedagógica a través de la reflexión de la vida misma de los maestros en formación, analizando el enfoque autobiográfico narrativo como una de las formas para hacer investigación en educación.

También agregamos al estado de la cuestión la publicación indexada de Lavagnino, Boetto y Gualtieri (2016) titulada “Autobiografía escolar como instancia de formación en los futuros docentes de geografía” a partir de la redacción de la autobiografía, la metodología de trabajo para el estudio de las mismas se basa en el análisis de datos cualitativos, donde no existen procedimientos estandarizados que puedan aplicarse del mismo modo a todas las producciones.

La información presente en cada trabajo es tan disímil que deben utilizarse múltiples técnicas de análisis, y es necesario volver a los mismos datos en diferentes momentos de la investigación. No debe perderse de vista que la finalidad del análisis cualitativo es obtener una comprensión holística, integral y compleja de los aprendizajes que obtuvieron los alumnos en su trayecto de educación formal a partir de la observación de sus docentes.

La lectura de las autobiografías y el ordenamiento de los datos en esta tesis fue una tarea concomitante con la recolección de la información. Bajo esta perspectiva, los referentes que surgieron de los relatos de las autobiografías buscaban la conformación del "dato científico" o sea la prioridad de plantear la "necesidad conceptual". La información proporcionada en los relatos permite ampliar o precisar el aspecto vinculado a los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su trayectoria escolar formal e informal.

Consideramos que desde el diseño metodológico la investigación puede ser útil a nuestro propósito en el estado de la cuestión toda vez que el enfoque cualitativo recoge los discursos completos de los sujetos, para proceder luego a su interpretación, analizando las relaciones de significado que se producen en distintos contextos. Se intenta sacar sentido o interpretar los hechos de acuerdo con los significados de las personas implicadas. La redacción de documentos personales, como la autobiografía escolar, constituye una estrategia de formación, que permite por un lado a los estudiantes pensar y reflexionar sobre diferentes momentos de sus vidas y, por otro, servir como instancia de formación y aprendizaje centrado en la articulación de niveles desde una institución formadora como en este caso es la Universidad.

La construcción personal y social de lo que significa ser profesor, la identidad docente, así como los procesos formativos que contribuyeron a la misma, tienen una articulación autobiográfica y una estructura narrativa que determina fuertemente las decisiones que los docentes van tomando en su práctica profesional. Durante el período de formación, el futuro profesor de ciencias sociales, debe vivir experiencias que desarrollen sus competencias personales, base fundamental en el ejercicio profesional y que tiene especial relevancia para la configuración de un perfil docente, por lo que se debe incluir un conocimiento situado e histórico que recupere saberes y vivencias a fin de potenciar mejor las proyecciones y enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia.

Trascendiendo el espacio geográfico local, destacamos a Huchim y Reyes (2013) con su artículo indexado “La Investigación biográfico narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes” describen en una línea de tiempo las diferentes formas, metodologías, diseños y abordajes que comparten la historia de vida de los docentes como herramienta para construir conocimiento científico, con larga y consagrada tradición en las diferentes ciencias sociales que sacan provecho de su recursivo producto hermenéutico.

Así por ejemplo, debido a la terminología redundante, en algunos casos se ha dificultado la comprensión de este enfoque, por eso, se han propuesto términos que permiten delimitar la “biografía” y “autobiografía”, la diferencia principal entre ambos es que la segunda constituye la narración de la propia vida, contada por el propio sujeto y la primera consiste en la elaboración por otro, narrada en tercera persona. Los términos que más se han utilizado en este campo son: “casos, historias, autobiografías, biografías, narraciones, historias de vida, historia personal, relato autobiográfico, fuente oral, documentos personales. Con la aparición del método biográfico, llamado también método de los documentos personales (personal documents) o de los documentos humanos (human documents) (Szczepanski, 1978 citado por Huchim y Reyes, 2013), en el área de sociología, por lo que es necesario delimitar conceptualmente. Para evitar confusiones entre “autobiografía” e “historia de vida”, vida y relato de vida, historia e historia contada, autobiografía y biografía; autores como Bertaux (1980), Goodson (1996), así como Bolívar et al. (2001), retoman la distinción que hace Denzin (1978), y señalan que: Life-story, “récits de vie”, “relato de vida”, “narración

autobiografía”, “autobiografía”: es la narración retrospectiva por el propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ella, que hace por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la narración es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.

En esta materia también tiene espacio el biograma, el cual se construye a partir de los registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de una amplia muestra de biografías personales para efectos comparativos. En este caso Bolívar, Segovia y Fernández (1997) y Fernández (1995) citados por Huchim y Reyes (2013), hacen uso de los biogramas como una forma de análisis de los relatos de vida profesional mediante la elaboración de mapas de las trayectorias de los profesores. Fernández (1995), lo describe como una “cadena cronológica de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia del profesor” Concluye, que es específicamente un curriculum vitae, es decir, su hoja de servicios, siendo una representación gráfica del perfil biográfico en el que se destacan tiempos y espacios que configuran una trayectoria de la vida profesional.

En este punto de la información recopilada declaramos la suficiente ilustración en la categoría conceptual de biografía escolar en tanto trayectoria formativa de los docentes, porque después de filtrar los trabajos más cercanos a nuestro interés conceptual, fue una constante en varios de ellos observar referenciados los autores que ya comentamos desde el inicio de la búsqueda en esta temática específica del objeto de estudio.

A continuación damos paso al estado de la cuestión en la tercera y última categoría de análisis de nuestra investigación educativa, que hemos definido como competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática en el marco de su enseñanza desde las ciencias sociales.

#### *4.1.4 Las competencias ciudadanas: su estudio y puesta en práctica en la sociedad del siglo XXI*

Es la escuela la institución por excelencia de la sociedad para generar las condiciones ideales que permitan procesos que eduquen a los estudiantes en la autonomía, la valoración de las diferencias, el fomento de la cooperación y el diálogo. Pensamos, y coincidimos con Ospina (2013, p.66) que la escuela desde todos sus escenarios, agentes, proyectos y esfuerzos se debe proponer la formación total de los individuos; no solo en la transmisión de destrezas y conocimientos teóricos, de información general y de datos especializados, sino en la construcción del carácter, el fortalecimiento de la voluntad, la generación de conductas ciudadanas, la responsabilidad social y la ética personal.

El siglo XXI en su inicio es el momento histórico que tiene las condiciones y recursos informáticos para fomentar los procesos de socialización política en los escenarios educativos y promover justicia social, equidad, construcción de sujetos políticos que superen la discriminación, la desigualdad y las violencias. Por tanto, reflexionar, sentir y pensar en tal dirección es tarea de largo aliento en nuestra labor académica investigativa para estimular la inquietud de los docentes por el sentido de su función social, el sentido de su quehacer en la escuela, en relación con las expresiones políticas de lo cotidiano que allí tienen su espacio natural.

De esta manera, tomamos la ruta conceptual para ir tras la pista de las tesis de grado, artículos y publicaciones científicas indexadas que han hecho de la ciudadanía y sus competencias un objeto de estudio, tan amplio en temas, tratados y contenidos como necesario e importante en la sociedad colombiana que lo exige en la práctica, dado que el país ha sido escenario en el pasado reciente de una cadena de acontecimientos violentos que han afectado la sana convivencia, el desarrollo económico y la cultura democrática.

Valga decir que la mayor parte de estos episodios negativos se han vivido con intensidad en vastas zonas de la geografía nacional, sobre todo la crisis de humanidad que nos ha legado

el conflicto interno presente, de manera incesante, hace ya más de cinco décadas. Dicha crisis también ha significado una crisis de ciudadanía, esto es, de la posibilidad de construir condiciones sociales justas y equitativas para todos, articuladas por la vía política. Este es precisamente el mayor reto para una sociedad como la nuestra que ha sido capaz de promulgar la Constitución Política de 1991 que, inspirada en la idea de un Estado Social de Derecho provee las orientaciones, mecanismos y procedimientos requeridos para la construcción no sólo de un sistema democrático, sino lo que es más importante, de una cultura de la democracia (Bobbio, 1992, p.48).

Los dos primeros artículos de nuestra Constitución así lo expresan:

Artículo 1°. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Artículo 2°. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.

Estos ideales de sociedad democrática inmersos en la Constitución Política de 1991, que son irrealizables en la práctica con ocasión de un contexto nacional tan atribulado como el nuestro, se plantea como elemento que guía la formación en competencias ciudadanas. En este sentido, el conocimiento y la vivencia en la escuela de los mecanismos de participación y de defensa de los derechos fundamentales potenciarían el ejercicio de la ciudadanía (Ruiz y Chau, 2005, p.15).

Adicionalmente, los lineamientos curriculares en Constitución política y democracia y en Educación ética y Valores humanos también contribuyen como marco teórico para la actual

declaración de competencias ciudadanas.<sup>5</sup> De aquí se toman como ejes la formación de sujetos autónomos, responsables y solidarios, con capacidad de autodeterminación, conscientes de su dignidad, y orientados hacia el bien común; la transformación de las relaciones políticas y sociales estáticas y excluyentes; el conocimiento de la estructura de Estado; y la valoración de los Derechos Humanos incorporados en la Constitución como unos mínimos éticos que se espera sean compartidos por todos y la importancia de su comprensión y, lo más importante, su puesta en práctica.

Entrando en materia, fue oportuno encontrar como referente teórico para elaborar un estado de la cuestión la tesis de maestría “Competencias ciudadanas: Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en las Unidades Tecnológicas de Santander – UTS” (Clavijo, 2016) quien sostiene de manera categórica en su investigación que la ciudadanía se manifiesta cuando un sujeto se siente parte de una determinada esfera social, de manera que puede inferirse que la ciudadanía es inherente a la vida en sociedad y al sentimiento de ser valorado y tratado con justicia. De otra parte, la vida en sociedad connota, de una u otra manera, la participación en la esfera pública, entonces el ejercicio de la ciudadanía también requiere del compromiso con la participación y al asumirlo, el sujeto obtiene reconocimiento social y el sentimiento de cohesión a su comunidad.

La tendencia metodológica que siguió dicho trabajo de grado basó su enfoque en develar la naturaleza subjetiva de las prácticas pedagógicas, las representaciones sociales y los significados que les dan los actores que las implementan, pues se hace notoria la pertinencia de la investigación cualitativa con el diseño metodológico que orientó todo el trabajo. Lo anterior basado en los planteamientos de Denzin y Lincoln (1994) citados por Clavijo (2016, p.27), quienes lo definen como multimetódico, pues “implica un enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio”.

---

<sup>5</sup> Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas publicados en 2004 por el MEN son los referentes de calidad sobre las competencias ciudadanas que los estudiantes de cada nivel deben desarrollar. Los indicadores de estas orientaciones plantean procesos de mejoramiento en cinco ámbitos escolares: gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre.

En otras palabras, bajo este postulado puede afirmarse que el investigador estudia la realidad desde el interior, en su entorno natural, mientras pretende interpretar los fenómenos tal y como los significan los actores implicados. En coherencia con lo descrito anteriormente y como parte de la delimitación del horizonte metodológico, se orientó bajo el método hermenéutico, pues brindó elementos de análisis importantes para la comprensión de los significados dados a los fenómenos en un momento histórico determinado.

Como corolario de esta tesis en su abordaje, perspectiva, marco conceptual y conclusiones vemos que las competencias ciudadanas que nos interesa comprender implican un componente de reflexión que orienta la acción de sujeto. Es por esto que, para permitir la acción ciudadana, por un lado están las competencias cognitivas; en tanto son las capacidades para realizar diversos procesos mentales (Ruiz y Chaux, 2005, p.33), como por ejemplo la habilidad para ponerse mentalmente en la posición del otro o el pensamiento crítico.

Por otro lado están las competencias comunicativas, que se entienden como las habilidades que permiten entablar diálogos constructivos; como por ejemplo saber escuchar a los demás. Y en tercer lugar están las competencias emocionales, que son las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva. Un ejemplo de esta competencia es la empatía; es decir, la capacidad de sentir y compartir el dolor ajeno. Además de competencias, Clavijo (2016, p.20) sugiere que para ejercer la ciudadanía también se requieren conocimientos; es decir, la comprensión de información, procedimientos, estrategias y contenidos necesarios para la acción. Pero la mera adquisición de conocimientos no es suficiente; es necesario articularlos con las tres competencias mencionadas. Esto constituye las competencias integradoras; un ejemplo es la capacidad para tomar decisiones morales, que se caracterizan por conciliar los intereses propios con los de los demás (Ruiz y Chaux, 2005, p.48).

Por otro lado, como tendencia investigativa en referencia a las competencias ciudadanas desde un enfoque digital, mediado tecnológicamente, perteneciente a la virtualidad como escenario común, emergieron en la búsqueda las tesis de Rojas (2016), Montaña (2015) y Monsalve (2011) que coinciden en mencionar el antecedente histórico del tema en cuestión,

esto es, antes de que se hablara de competencias ciudadanas, el término estudiado era educación cívica. De acuerdo con Gros y Contreras (2006, p.104 citado por Rojas, 2016) desde los inicios del siglo XIX, las sociedades liberales empezaron a incorporar la educación cívica como un soporte para el desarrollo democrático de las naciones, pero en la medida en que ha ido replanteándose el concepto de ciudadanía también se ha cambiado el término de educación cívica por el de competencias ciudadanas.

De tal manera que “se reconoce como individuo cívicamente competente a aquel capaz de conocer, hacer y tener una actitud en un contexto determinado de actuación en los planos políticos, sociales y económicos” (Selwyn, 2004, citado por Montaña, 2015, p.30). Sin desconocer la importancia de la formación ciudadana en la escuela, el mismo plan del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004)<sup>6</sup> expresa que formar para la ciudadanía es un trabajo que no se delega solamente en la escuela; debido a que es algo que se aprende por la calle y en las relaciones que se tienen todos los días en comunidad, cobra importancia impulsar procesos de formación de estas competencias en cada persona, como un proceso autónomo y desligado de la institucionalidad educativa. Al mismo tiempo, la formación en las competencias ciudadanas tendría que analizarse en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, debido a los nuevos desafíos que la mediación tecnológica plantea en términos de la participación social, la acción colectiva y la esfera pública en un mundo interconectado.

Avanzando en la profundización de los asuntos que interesan al estado de la cuestión, vemos que como aspecto a destacar en los tesis revisadas el requisito básico para el ejercicio ciudadano es estar informado, Gumucio (2006, p.10) citado por Montaña (2015,p.29) pues considera que los problemas estructurales de las sociedades se pueden resolver, no con un mayor acceso a la información, sino mediante la comunicación, “en la medida en que

---

<sup>6</sup> El Programa de Competencias Ciudadanas (PCC) es el conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y dirigidas a todo el sector, que busca fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Art. 41, Colombia, 1991), con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” (Art. 67, p.14.).

potencia las voces de los sujetos del desarrollo, fortalece sus organizaciones sociales, y facilita procesos de participación social a través del diálogo y el debate”.

En ese sentido, cuando se habla de cómo internet estimula el derecho a la información, es decir, el acceso libre y sin intermediación, habría que referirse al derecho a la comunicación: “el derecho de los pueblos, de las comunidades y de las organizaciones de la sociedad civil, a expresarse a través de procesos participativos y de diálogo con pertinencia cultural” (Gumucio, 2006, p.12). En el escenario educativo actual, la información ya no es monopolio de las empresas mediáticas y los organismos centralizados. Hasta la aparición de internet, a finales de la década de los 80, el privilegio de confeccionar la visión de la sociedad residía en los medios institucionalizados. Pero internet cambió el modelo de comunicación vertical (Montaño, 2015) que se impulsó principalmente desde la invención de la imprenta. El modelo libertario que favorece la Red, consiste en democratizar el acceso y facilitar la comunicación de muchos a muchos. De esta manera se reivindica la producción simbólica de la sociedad civil (Bobbio, 1992, p.45) a través de herramientas que facilitan la socialización a una escala global y sin filtros de las corporaciones.

Desde una visión realista, objetiva y decididamente crítica Mazo (2011) expone en su artículo de revista indexada “Claves para la formación ciudadana en la era digital” los argumentos sólidos para entender que la comunicación ciudadana se había perdido antes del auge de internet porque estaba dominada por los medios de comunicación de masas que contaminaron la esfera de lo público al sustituir el debate por las relaciones corporativas.

Mientras tanto, argumenta, el poder político de la Red permite recuperar la esfera pública y la comunicación de la sociedad civil. Pese al potencial de emancipación individual y colectiva que promete la digitalización, aparecen nuevas amenazas como la fragmentación social por el acceso y uso de las tecnologías en condiciones de desigualdad; y también surgen otras formas de dominación de los poderes establecidos que se derivan de los avances tecnológicos. Sobre esos riesgos, Mazo (2011, p.11) advierte que la misma herramienta que puede ayudarnos a revitalizar la esfera pública, si es controlada y esgrimida por los factores de poder podría convertirse en un instrumento de tiranía. “La visión de una Red de comunicaciones mundial, diseñada y controlada por los ciudadanos, es una versión de la

utopía tecnológica que podríamos llamar la visión del «ágora electrónica»" Rheingold (2004, p.31-32) citado por Mazo (2011).

En otras palabras, es imperativa la formación en competencias en los centros educativos para que los ciudadanos en un mundo globalizado, asuman un papel crítico activo frente a sus derechos. Se requieren ciudadanos capaces de actuar en forma colectiva frente a las problemáticas tanto locales como globales, en un contexto propenso al aislamiento de las personas en sus vidas privadas. Mac Gregor (2006) plantea que se requieren metodologías participativas que descansen en el protagonismo de los ciudadanos. Advierte la necesidad de los nodos o gestores “ya que las redes no se mueven por inercia, ni por la sola existencia de ciudadanos o tecnología avanzada; se construyen y se activan a partir de la interacción, a través de problemas y soluciones comunes” (p.8).

En resumen, la formación en competencias ciudadanas a cargo del sistema educativo debe atender a los retos que plantean la sociedad de la información y el conocimiento. Es decir, que el ciudadano, además de las competencias que se han mencionado, requiere de formación para desempeñarse como tal en un entorno de nuevas prácticas sociales derivadas de la mediación tecnológica. Por otro lado, “las tecnologías además de constituirse como un instrumento para la acción ciudadana, también pueden ser el estadio para la formación de competencias ciudadanas” (p.9). Es decir que, el sustrato tecnológico de la digitalización es al mismo tiempo desafío y oportunidad para la formación de ciudadanía en el escenario escolar.

Desde otra perspectiva, para encontrar el equilibrio en la propuesta idealista, ambiciosa y surrealista que proponen los estándares de competencias ciudadanas del MEN (2004) revisamos el artículo de revista indexada derivado de una tesis de Maestría " Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas” (Mejía y Perafán, 2006) que, desde la aplicación de un principio de realidad inobjetable en relación con las competencias ciudadanas como plan curricular, propone un abordaje crítico de los documentos relacionados con éstas (estándares, pruebas y textos que proveen un marco teórico). Allí, el ejercicio de la ciudadanía es asumido como el desempeño de un conjunto de competencias aptas para mantener una sociedad

democrática en un estado ideal, donde siempre puede haber comprensión mutua, los conflictos son reconciliables mediante el diálogo en forma expedita y racional, existen mecanismos genuinos de participación, y las distorsiones a la democracia son transparentes y fácilmente identificables.

Sin embargo, esa imagen de democracia ideal, por un lado, no corresponde a la sociedad actual Medellínense y, por el otro, es utópica en cuanto a que es un ideal inalcanzable. Y si bien hay que perseguirlo, también hay que hacer provisiones para la vida en una sociedad imperfecta. No obstante, es posible subsanar esta carencia del marco actual de las competencias ciudadanas como las sugiere el MEN (2004) si se les redefine desde una perspectiva crítica, que vista en nuestro contexto de investigación educativa para comprender el sentido de las mediaciones pedagógicas, establece coherencia interna por cuanto las relaciones de poder, la naturaleza de los conflictos, el carácter de las interacciones y las configuraciones sociales de los vínculos así lo exigen en el contexto escolar de La institución educativa Villa del Socorro.

Conceptos tales como acuerdo, maltrato, discriminación, norma, exclusión, participación y otros que pertenecen al léxico propio de la discusión sobre la ciudadanía y la democracia, aparecen recurrentemente en los estándares de competencias; donde se afirma que estos conceptos son fáciles de definir y aplicar, además su significado está exento de polémicas para decidir de qué manera actuar como ciudadanos. No obstante, este supuesto se revela problemático cuando analizamos los conceptos inherentes a ciudadanía con un nivel mínimo de profundidad necesario para entender las situaciones sociales reales de nuestro escenario escolar en particular.

Así, por ejemplo, la comprensión del concepto **acuerdo** puede tomarse de manera trivial si simplemente requiere saber que se da un acuerdo si varias partes libremente aceptan alguna conclusión de forma unánime, y reconocer en algunos casos extremos si esto ocurre. Sin embargo, una comprensión más profunda de la noción de **acuerdo** reconocería que la libertad de decisión es difícil o imposible de determinar en muchos casos, que la coerción se puede presentar de maneras no fácilmente visibles y ni siquiera conscientes para las personas, que aparentes unanimidades pueden no ser genuinas porque se presentan formas

sutiles de exclusión, etc. Adicionalmente, conceptos como democracia, exclusión y discriminación son centro de debates en la actualidad, con diferentes corrientes ideológicas presentando diversas maneras de entenderlos, con diversas consecuencias para la acción ciudadana (McLaughlin, 2000; Cunningham, 2002 citados por Mejía y Perafán 2006, p.67).

Este análisis crítico, realista y propositivo es poco común en la mayoría tesis observadas, cuyo objeto de estudio son las competencias ciudadanas desde todos sus ámbitos, enfoques, escenarios y protagonistas en su aplicación cotidiana, superando el estereotipo convencional de los estándares propuestos por el MEN (2004). Por ahora, consideramos que la información recopilada satisface las necesidades de ilustración en esta materia, lo que nos permite con base en todo lo precedente, diseñar el marco teórico desde el cual abordaremos las tres categorías de análisis que sostienen la estructura conceptual de la investigación educativa.

## 5. Marco Teórico

### *5.1 La biografía escolar docente como trayectoria formativa*

La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (Gimeno, 2013, p.20). Por tanto, ir en la búsqueda de los elementos centrales de la trayectoria formativa docente para su análisis científico, dinamiza el aprendizaje en torno a la heterogeneidad en los resultados evaluativos<sup>7</sup>de sus ejecutorias; a pesar de estos tener en

---

<sup>7</sup>Entre otros sistemas de evaluación, estos resultados en las pruebas de Estado anual (MEN) presentan diversos indicadores que destacan la labor docente en algunas instituciones educativas, lo cual es evidencia de una mejor gestión en este particular, entre los diferentes espacios académicos de un mismo contexto de la Comuna 2 de Medellín.

común el contexto socioeducativo, los recursos y también las carencias propias de algunas escuelas donde los docentes ejercen su labor.

Sí se concibe a la biografía escolar como una variable a tener en cuenta en la construcción del sentido de la mediación pedagógica, resulta fundamental definir algunos aspectos teóricos y metodológicos sobre cómo se deben estructurar los espacios de la práctica, lo cual haremos en detalle cuando abordemos el concepto tal como es entendido por Bourdieu (2014).

En primer término, se considera la necesidad de estructurar la práctica pedagógica desde la investigación educativa, de ahí la importancia de traerlo a colación en nuestro trabajo como concepto medular; pues el campo de investigación de la biografía escolar en tanto trayectoria formativa constituye un universo complejo y extenso de conocimiento en el cual se integran y tensionan distintas dimensiones del ser<sup>8</sup>, donde confluyen también disímiles puntos de vista que apuntan a explicar, interpretar, describir, comprender o criticar los fenómenos educativos. (Pérez Gómez, 1993, p.7).

Porque siguiendo esta línea de pensamiento, tal como lo argumenta Alliaud (2003) hay dos conceptos fuertes que están por detrás de biografía escolar y desempeño profesional: son los de “práctica” y “formación”. (p.23)

La práctica pedagógica es concebida en nuestro trabajo desde su dimensión histórica y social, siguiendo los aportes de Pierre Bourdieu (2014), que superan la ilusión de “transparencia” (ilusión que restringe las prácticas a las acciones observables). Dice Bourdieu que son precisamente esas determinaciones sociales e históricas las que van a influir en lo que los sujetos produzcan, aun cuando no tengan conciencia de ello. Desde esta perspectiva, resulta importante contemplar las condiciones en que las prácticas se produjeron y se producen para encontrar cuál es el origen de su acción en un contexto determinado. (p.7)

---

<sup>8</sup> Nos referimos a la biografía escolar también como el cultivo de la persona, un modo de vida, de pensar y de estudiar las humanidades, las artes, la ciencia, las lecturas, los viajes, tener información sobre los variados aspectos de esos campos.

Es importante rastrear las condiciones de producción de una práctica, en este caso la práctica pedagógica, para tratar de comprenderla; más allá de lo que se ve a simple vista y de lo que los docentes hacen. Esto nos viene a recordar que se es docente de una forma o de otra según determinadas coordenadas sociales, que de alguna manera ese docente se desempeña como tal de acuerdo con pautas culturales aprendidas y que se trabaja en contextos escolares y en el seno de tradiciones y culturas profesionales.

De acuerdo con la lectura que Alliaud (2003, p.15) hace de la teoría de Bourdieu, el abordaje del pasado comprende dos dimensiones. Por una parte, para entender una práctica presente hay que tener en cuenta, dice el autor, la trayectoria biográfica de los sujetos; y por otra, hay que considerar la historia social que ese sujeto comparte con otros. En este trabajo de investigación educativa que tiene como horizonte la noción de sentido en la mediación pedagógica, lo que se aborda específicamente es la primera dimensión: la biográfica. Es decir, la experiencia escolar que los maestros fueron acumulando en el curso de una trayectoria determinada, con un énfasis especial en lo que es inherente a la formación en ciudadanía.<sup>9</sup>

Esto es lo que Bourdieu (2014, p.56) denomina una “aproximación ontogenética”. También el mismo autor para definir la importancia de la historia personal del sujeto propone el análisis de dos conceptos (formación y configuración social) que serán de máxima importancia en la construcción de nuestro marco teórico y en ellos nos detendremos en su momento para conservar un orden en los conceptos inherentes a la biografía escolar.

La biografía escolar es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamiento, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra

---

<sup>9</sup> En consideración con los diferentes contextos de escolaridad y de los momentos históricos únicos en cada docente objeto de estudio, en relación con su mediación pedagógica, la escuela tiene como relato de formación ciudadana la instrucción cívica, la urbanidad, la historia, la vida constitucional, la conmemoración de fechas importantes para la vida republicana, el cumplimiento del manual de convivencia escolar, etc.

historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente. (Caporossi, 2012, p.113)

En su clásica obra *School Teacher*, (Lortie, 1975, citado por Alliaud, 2003, p.78) sostuvo que la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional que se produce en los lugares de trabajo académico. El autor se refiere al fuerte impacto que tiene sobre los docentes la vivencia escolar previa, donde han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores llevaron a cabo con ellos. Este aprendizaje, previo a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes.

La vida escolar, así concebida, constituye una importante fuente de experiencia personal. Para Lortie (1975), los rasgos más tradicionales se adquieren durante esta fase y la influencia de la formación profesional tiene, en este sentido, escasas oportunidades. Allí, pensamos, está el objeto de análisis que más contenido aportará a la búsqueda del sentido de la mediación cuando la pregunta directa por un referente de la trayectoria formativa sea en el diseño metodológico el paso siguiente. "Su resocialización universitaria constituye sólo un barniz que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de comportamiento docente que han aprendido por observación durante muchos años" (Lortie, 1975, citado por Contreras Domingo, 1987, p.23).

Para Rockwell (1985, p.180), lo que algunos autores denominan "socialización" se remonta a los primeros años escolares de quienes llegan a ser maestros. "La docencia es uno de los trabajos más visibles, al que está expuesto todo aquel que pasa por el sistema educativo; por ello implícitamente se van formando imágenes del trabajo del maestro desde una temprana edad" (p.165). Desde esta perspectiva, el ingreso al trabajo docente se caracteriza por la continuidad en el mundo escolar (Alliaud, 2003, p.15).

Las biografías escolares representan la expresión de elaboración de la identidad en un contexto social, cultural y político determinado, en la medida que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos. Es el pasaje por la vida escolar lo que, en el contexto Colombiano, define una forma de ver el mundo; dada su connotación de servicio

esencialmente público en la formación básica, lo cual permite, en tal sentido, a cada individuo figurar socialmente de una forma establecida por la matriz cultural.

Para Rivas (2007, p.65) biografía escolar y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente, de acuerdo con las opciones que van caracterizando su vida profesional. Allí el autor da cuenta de las características en cuanto a la utilización de las biografías como estrategias de reflexión para el plan de mejora continua en el recurso humano, pues estas permiten compartir la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca del mismo. Generan instancias democráticas y colaborativas de la investigación, y permiten el proceso de reconstrucción ideológica, teórica y práctica de los sujetos. Asunto de mucha importancia en tanto define rutas para encontrar utilidad práctica a este ejercicio de introspección para cada agente dentro y fuera del marco institucional.

Si bien la escritura de las biografías escolares constituye una acción individual en el orden metodológico, la lectura y análisis de las mismas se genera en espacios colaborativos; permitiendo que se conviertan en objeto de enseñanza en la formación de los futuros docentes (Pérez Gómez, 1998, p.70). Y lo más importante en nuestro caso, empodera desde lo institucional en Villa del Socorro a un grupo representativo de docentes para que lidere procesos de cambio que procuren implementar modelos novedosos para construir la ciudadanía y lo público.

Particularmente, porque dicho análisis supone instancias de investigación educativa, en cuanto se definen como un problema que debe ser desentrañado y analizado desde el aporte de un marco teórico de disciplinas pedagógicas, tradiciones científicas y académicas; de modo que puedan esbozarse líneas de intervención para la práctica, como corolario de un seguimiento estructurado y acorde con los objetivos propuestos en nuestro trabajo investigativo, apuntando específicamente al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la producción de conocimiento.

De modo general, los resultados y el producto académico de todo lo esbozado hasta ahora, permiten sin duda que los docentes sean conscientes de los marcos sobre los que sustentan sus prácticas; más allá de las elecciones teóricas que en forma consciente han tomado como

posición. Posibilita además en el docente, indagar en sí mismo cómo se ha modelado su pensamiento a lo largo de su presencia en el sistema educativo, de modo que pueda críticamente reorganizar desde los resultados de la investigación, su práctica profesional. Supone asimismo opciones morales en el sentido de decidir qué cosas define como deseables para su práctica, y cuáles debiera modificar. En definitiva, se produce un proceso de análisis ideológico, moral, teórico, práctico, basado en la experiencia más que en el análisis teórico descontextualizado; dando a los futuros docentes la posibilidad de construir su acción cotidiana desde una actuación consciente. (Alliaud, 2003, p.18)

En tal sentido, permite en los docentes generar procesos metacognitivos (Palamidessi, 1998, p.33) a partir de la escritura de la propia biografía, porque los sujetos deben estar atentos a aspectos que pueden servir para la construcción de su práctica. Porque al realizar las instancias de análisis es necesario desarrollar diferentes aspectos de la argumentación tales como interpretar, categorizar, reflexionar y objetivar situaciones. Para finalizar, si bien no puede señalarse en sentido absoluto que las biografías escolares determinan la construcción de la práctica docente, sí hay indicios para señalar que es pertinente tomarlas como punto de partida, en la medida que se comprenda a la práctica docente desde una perspectiva reflexiva y crítica.

Es posible sostener, entonces, que la experiencia acumulada en la escuela por quienes "vuelven" a ella para enseñar, tenderá a imponerse cuando la preparación profesional la obvie o la desconozca y más aún, cuando se desarrolle en condiciones (institucionales, curriculares) y con prácticas pedagógicas que sigan su misma lógica. Asimismo, ya en las escuelas y durante lo que suelen denominarse los primeros desempeños docentes, pareciera haber condiciones que facilitan o dificultan los procesos de desarrollo profesional (Davini, 2002 citada por Alliaud, 2003, p.26).

Desde un enfoque que reúne varias acepciones para hacer referencia a un mismo proceso, concluimos por ahora que en el largo trayecto vivido como alumnos, los maestros han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores llevaron a cabo con ellos (Lortie, 1975, p.12); han adquirido saberes y reglas de acción (Terhart, 1987,p.49); pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, 1994,p.20.); han ido construyendo esquemas sobre la

vida escolar (Contreras Domingo, 1997,p.65.); han formado creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo (Jackson, 2002,p.30), imágenes del trabajo del maestro (Rockwell, 1985,p.87), teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1998,p.15). De este modo, es posible sostener entonces, que a lo largo de la trayectoria escolar vivida como alumnos los maestros comenzaron a formarse como tales.

Siguiendo este hilo conductor abordaremos a continuación los conceptos que sostienen la estructura de la categoría biografía escolar como su eje más importante, desde un enfoque comprensivo que será crucial en la etapa posterior del análisis de información. Es así que, iniciamos con el concepto de “matriz de aprendizaje” (Quiroga, 1991) el cual comentamos someramente en líneas precedentes para hacer referencia a los aprendizajes implícitos. De igual forma, “enseñanzas implícitas” (Jackson, 1999) de un valor fundamental para nuestro objetivo más decidido en la búsqueda del sentido en la mediación dirigida a la formación ciudadana. La “formación” y “configuración social” (Elías, 1999) lo habíamos anticipado tendría su análisis a más profundidad. En tanto trayectoria el concepto “experiencia vivida” (Larrosa, 2008) y, como síntesis en la búsqueda del horizonte comprensivo de las biografías escolares, el concepto de “práctica” (Bourdieu, 1980) en la dimensión histórico social del sujeto en el ámbito educativo.

### *5.1.2 Matrices de Aprendizaje en la trayectoria formativa*

¿Cómo llega el sujeto, cada uno de nosotros, a adquirir la condición del sujeto de conocimiento? ¿Cómo llegamos a ejercer esa función esencial al hombre que es el conocer? Y, lo que es correlativo, ¿qué determina que un sector de lo real aparezca señalado como “objeto de conocimiento” en el sentido de realidad que requiere ser indagada, explorada? (Quiroga, 1991, p.78) Preguntas a nuestro modo de ver inspiradoras para asignar un lugar de

privilegio a la dimensión histórica en la construcción del sujeto como aquel que es capaz de interiorizar conocimientos para luego de alcanzar su zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 2000,p.81) le sea posible dirigir su acción a un horizonte de sentido; porque el más importante saber que puede alcanzar un ser humano, sea tal vez el ser capaz de observarse a sí mismo. Esto no significa que deba crecer indiferente al mundo que lo rodea, significa que sus preguntas deben salir de sí mismo, que el saber más válido es el que resuelve problemas de su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo. (Ospina, 2013, p.79)

Todo lo existente dentro y fuera de nosotros, procesos objetivos y subjetivos como la mediación pedagógica, la transmisión del lenguaje, el discurso intencionado y transformador en el espacio educativo son potenciales objetos de conocimiento. Pero ubicándonos desde la perspectiva del sujeto o desde la perspectiva de la relación: ¿Qué determina que algún proceso o conjunto de hechos y relaciones sea recortado del torrente de la experiencia, privilegiado en relación a la masa de hechos que se da a nuestra experiencia como objeto de conocimiento? (Quiroga, 1991,p.12). Esta búsqueda nos será útil a la hora de establecer el por qué un docente elige un método que consideró exitoso en el pasado de su biografía escolar, para ponerlo al servicio de su presente en la práctica pedagógica; actualizada ya a las circunstancias que constituyen su horizonte de sentido.

En otras palabras, las personas necesitamos de otros para devenir sujetos, somos seres esencialmente sociales. Es más, nos configuramos en una praxis transformadora, en una relación dialéctica mutuamente modificante al decir de Pichon-Rivière (1985, p.98). En este sentido, no sólo somos una síntesis de nuestra trayectoria vincular y social sino también de nuestros aprendizajes. Esta teoría social interpreta al individuo como el resultante de una relación de interacción dialéctica entre él y los objetos externos e internos.

El aprendizaje que podamos hacer nos va configurando como sujetos en un proceso que tiene continuidades y discontinuidades en el tiempo. Cabe resaltar entonces que nuestro aprendizaje tiene su historia. Cada quien ha aprendido a aprender, organizar y significar experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos, ha construido hábitos de aprendizaje y, configurando una actitud hacia este, ha construido sus matrices de aprendizaje; que si

bien tiene sus singularidades, no dejan de estar determinadas socialmente. (Oliva, 2016, p.95)

La matriz de aprendizaje es compleja y contradictoria (Cifali, 2004, p.11). Incluye la forma en que aprendemos, un sistema de representaciones que interpreta el encuentro con el mundo, una hipótesis de quienes somos en ese proceso de aprendizaje, qué lugar y qué tarea nos cabe en ese proceso, qué está permitido y qué no.

Las matrices de aprendizaje actúan desde lo implícito, de allí que actuemos muchas veces sin problematizarlas. Si las actuamos sin interrogarlas podemos estar limitando nuestra apropiación de lo real. Son las crisis las que rompen con la familiaridad encubridora, son ellas las que abren un espacio para revisar las matrices y –quizás- reconfigurar nuestra subjetividad. Es desde una reflexión crítica que se abre la posibilidad de nuevas formas de aprender a aprender, de constituirnos en sujetos del conocimiento (Quiroga, 2011 citada por Oliva, 2016, p.56).

Podemos afirmar entonces que las matrices adquiridas en la trayectoria formativa de los docentes, entendidas como estructuras internas, están ligadas a su identidad ya que condensan las experiencias significativas y, en general, la biografía escolar. Están determinadas por diversos factores, es decir, están multideterminadas (Oliva, 2016, p.40). Se constituyen en los ámbitos en los que se desarrolla la experiencia de aprender y de la modalidad particular con que estas experiencias se inscribieron en el imaginario de los docentes.

En síntesis, haciendo énfasis en la configuración de los sujetos de la enseñanza que es nuestra prioridad en el marco teórico, es importante pensar cómo la escuela organiza materialmente la experiencia de conocimiento de los sujetos que la integran para garantizar su existencia y desarrollo. Cada sistema a través del proceso educativo en todas sus formas e instancias, procura gestar sujetos capaces de sostenerlo, en tanto se presenta como instancia socializadora (Oliva, 2016, p.23). Y son las formas de las relaciones sociales, la concepción de persona de mundo, del conocimiento en que estas relaciones se sostengan y legitimen,

por la forma de conciencia social y por los intereses hegemónicos en esa estructura, las que afectan la plasticidad y riqueza así como su mayor rigidez y estereotipia de las matrices de aprendizaje.

### *5.1.3 Las enseñanzas implícitas en el proceso de aprendizaje*

Cada vez se comienza más temprano el proceso de sacar a las personas de sí mismas y prodigarles altas dosis de educación. Se entiende que es urgente que reciban lecciones, que aprendan a leer, a repetir nociones, a consumir espectáculos. La invasora sociedad moderna quiere saturar de provisiones a los niños desde la cuna, y vive muy preocupada con los temas de la estimulación temprana y hasta de la temprana detección de los talentos y genios (Ospina, 2013, p.41). Es en este escenario saturado de información donde hace su arribo la propuesta curricular, ambiciosa por demás, de la escuela con el inicio de cada ciclo lectivo año tras año, sin detenerse. Con lo cual concluimos que se enseña mucho y se aprende poco, en proporción a lo que en teoría cada sujeto de la educación debe alcanzar como estándar en su respectivo rol.

Una observación general a la literatura pedagógica muestra que aun cuando existe diversidad de opciones respecto a la forma de entender la enseñanza, es recurrente concebir esta como una actividad que en situaciones normales tiene un sentido, un para qué. Existen diferentes líneas de investigación sobre la enseñanza; tanto en los enfoques que se adoptan, como en las estrategias que se utilizan: trabajos sobre la observación de lo que los docentes hacen en las aulas, o sobre la reflexión que los mismos hacen de su práctica pedagógica como el nuestro, o en torno a la realización de entrevistas donde se les pregunta sobre los métodos o técnicas que implementan en el desempeño de la labor.

Otro enfoque poco común en este universo, tiene que ver con situaciones menos visibles que se refieren a las intenciones educativas y los propósitos morales que las conforman. Hablamos de las influencias que los docentes tienen sobre sus alumnos, pero desde la voz

de estos últimos. Algunas de esas enseñanzas toman la forma de actitudes y rasgos de la personalidad, que no están incluidas en la programación de los docentes, pero que acompañarán tal vez para siempre a aquellos a quienes enseñan.

Este marco conceptual nos sitúa en la realidad objetiva de las influencias que los docentes tienen sobre sus alumnos durante todos los niveles de escolaridad, porque “una buena enseñanza y un buen docente siempre se recuerdan” (Iuri, 2016, p.55). No es menos cierto que algunas de esas enseñanzas toman la forma de actitudes y rasgos de la personalidad, que no están incluidas en la programación de los docentes, pero que acompañarán tal vez para siempre a aquellos a quienes enseñan.

Phillip Jackson (2007, p.81) hace referencia a estas influencias como “las enseñanzas implícitas”. Estos conceptos se refieren a las marcas, las huellas que producen las experiencias vividas, cuando se aprende formalmente, aunque no siempre se pueda “(...) revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas” (Jackson, 2007, p. 42 citado por Iuri, 2016, p.25).

En estricta relación con la trayectoria formativa docente, este es el epicentro de todo lo que hemos esbozado en líneas preliminares del marco teórico en relación con la biografía escolar. En consecuencia, las huellas de lo acontecido a los sujetos que son nuestro objeto de estudio como estudiantes en el pasado y docentes en el presente, determina a gran escala el sentido de su mediación pedagógica para la formación ciudadana en la escuela. De este modo gana en interés para nuestro propósito la influencia que los docentes tienen en sus alumnos a lo largo de su paso por todos los niveles de escolaridad, aunque no de aquella influencia que se manifiesta en las pruebas de rendimiento escolar, o en otras formas convencionales de evaluar los resultados pedagógicos.

Si en cambio de lo que aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general. Algunas de estas “enseñanzas”, la mayor parte de ellas “implícitas” en el sentido de no estar incluidas en la agenda explícita ni en la programación de las clases del docente, toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros

maestros mucho después de haberles dicho adiós, a saber, cualidades que, a nuestros ojos, convierten a algunos de ellos en seres entrañables para toda la vida.

En virtud de la biografía escolar docente y su influencia en el diario acontecer de la práctica, también son de considerar los efectos que los docentes tienen sobre las conductas de los estudiantes y que de ninguna manera quedan registrados en la memoria. La mayor parte de nosotros no reconoce casi ninguno de tales efectos o por lo menos imagina que no lo reconoce, en vista que de que para tales casos faltan los recuerdos precisos y específicos. Otros efectos nacen en nuestro interior como vagas sensaciones de deuda o gratitud. (Jackson, 2007, p.13 citado por Iuri 2016, p.27)

#### *5.1.4 Configuración social e histórica de los sujetos de la educación*

Los entramados de significación entre sujetos de la institución educativa que indagamos, son en este orden conceptual, la carta de mayor valor para apostar por todo un tejido de coherencia y comprensión en las interacciones del universo escolar. Claro está, a fin de encontrar respuestas, surgen las preguntas que orientan la búsqueda (Ospina, 2013, p.25). ¿Cómo distinguir entre la disciplina que forma seres con principios y responsabilidades y la arbitrariedad que forma seres sumisos y negligentes? ¿Cómo distinguir entre la educación que forma seres humanos con criterio y con carácter y la educación que apenas informa y que desdibuja la personalidad? En este, como en muchos casos, casi no importan las respuestas, lo más importante es formular bien las preguntas que abran un camino expedito hacia la conexión entre las biografías escolares y su configuración social e histórica.

Desde la perspectiva de Elías (1999, p.9) la configuración social es entendida como un recurso conceptual que obliga a poner como horizonte de comprensión los entramados de significaciones, las formas de interrelaciones y los intersticios. También se acentúa desde esta perspectiva la necesidad de visibilizar los procesos de creación y las conexiones entre significaciones, a fin de poder comprender las mixturas, los desplazamientos de sentido, los nuevos juegos de relaciones que emergen en las prácticas culturales y que ponen en evidencia la dificultad para separar, cortar o dividir lo construido de lo creado, lo instituido de lo instituyente, lo social de lo individual (Hurtado, 2007, p.102).

Es una propuesta relacional entre sujetos de la educación ampliamente dinámica que integra desde un abordaje histórico, la construcción-creación en un movimiento que se inclina unas veces más a lo social (la escuela es colectiva y grupal por definición) y otras más a lo individual (cuando el sujeto es protagonista de su acontecer), unas veces más hacia una significación y otras veces hacia otra significación que podría ser considerada su opuesta.

En este particular Elías (1999, p.10) afirma que el ser humano actúa en unos escenarios sociales cuyo cambio constituye la historia. Esta perspectiva común pone de manifiesto que cualquier intento de comprensión de las significaciones imaginarias, o dicho de otro modo, de las configuraciones de estas significaciones, debe hacerse a partir del reconocimiento de la historia; pero ella asumida como autoalteración (Hurtado,2011,p.56) lo cual implica pensar que la imaginación radical y el imaginario instituyente pueden ser y darse su existencia sólo en lo histórico-social; o sea, en la fijeza y en la estabilidad relativa y transitoria de lo que históricamente va siendo instituido.

De ahí que los cambios a los que se refiere Elías (1999,p.77) y que constituyen la historia, en nuestro caso lo que destacan en sus biografías escolares los docentes, son la expresión de la sociedad y de la historia como autoalteración; y pueden ser visibilizadas mediante la configuración como recurso, es decir, como entramados de aquello que permanece/altera. El concepto “configuración” aparece en el contexto de la sociología como ciencia humana, que pretende desarrollar un cuerpo conceptual y una terminología más a tono con la naturaleza dinámica y relacional de los ciudadanos y de sus sociedades, de sus interrelaciones e

interdependencias. Pero igualmente como una alternativa para superar la tendencia occidental y reduccionista que asumía la realidad de forma dicotómica (p.34).

El concepto de “configuración” fue planteado por Elías (1999) como una forma de aportar a la comprensión de las diversas maneras como los individuos dependen de otros en forma recíproca; mostrar cómo las sociedades humanas no son un fenómeno que exista por fuera de los individuos que las constituyen y de sus interdependencias (Elías, 1999 citado por Hurtado,2008, p.67), así como los entramados de relaciones entre individuos que permiten la existencia, la posibilidad y la necesidad de ciertos fenómenos, categorías y constructos sociales, acentuando la importancia de los modelos de relación para la investigación educativa.

#### *5.1.5 Experiencia vivida en la escuela: huella indeleble*

En este apartado del marco teórico abrimos un espacio de reflexión acerca de cómo los docentes construyen sus experiencias en torno a la escuela, sus vivencias y el sentido que tuvo para ellos en su momento el rol de estudiante. Queremos conocer qué les pasó de significativo en esta trayectoria formativa para dar cuenta de su práctica en el presente, y la manera particular como viven y sienten los acontecimientos escolares.

Como sujetos de la experiencia (Larrosa, 2008) los docentes asimilan permanentemente ideas, propuestas, reflexiones, fruto de sus interacciones en el aula, en los diferentes momentos y espacios escolares, en otras instituciones, en espacios formativos, entre otros; y ponen a jugar sus deseos en la palabra, las prácticas y las múltiples relaciones que los configuran. Experiencias que dan cuenta de los saberes acumulados, de construcciones pedagógicas en las que se conjuga la conciencia sobre las teorías y las prácticas, reconstrucciones que reflejan su transformación en la medida en que están atravesados por las propias sensibilidades y subjetividades y por las de estudiantes, padres de familia, compañeros y directivos docentes que conforman la comunidad educativa.

Al pensar la experiencia a partir de “lo que me pasa”, Larrosa (2008, p.17) reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, por ello, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino “lo que nos pasa” a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman. En términos del acontecimiento, Larrosa (p.32) distingue un principio de exterioridad, de alteridad y de alienación, porque las experiencias implican la existencia de un algo o un alguien que es distinto, exterior, ajeno a uno mismo y que no es de mi propiedad.

Las experiencias de la trayectoria formativa docente que animan nuestra marcha, vistas desde el presente como huellas indelebles, son azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre. Toda persona tiene hábitos que, en su automatización, dejan de ser pensados o atendidos (excepto cuando se rompe la secuencia para poner en marcha algún hábito). Los hábitos han dejado atrás su carácter de experiencia. Igualmente, en un día cualquier persona participará en un cúmulo de acontecimientos. En torno a los mismos tendrá diferentes experiencias pero, según Larrosa (p.29), solo se convierten en “una experiencia” cuando lo vivido le importa, la mueve emocional y cognitivamente, la lleva a construir un sentido personal que impacta en su ser persona. Así, no todas son experiencias significativas sino solo cuando nos construimos a partir de las mismas, aspecto sobresaliente en la construcción de un estilo de formación dirigida a ciudadanos en proceso de aprendizaje.

Por tanto, entendemos al sujeto de la experiencia como aquél que al estar en el mundo “algo le pasa”, tiene una transformación cuando un acontecimiento impacta en él. Si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia. La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo; finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros (p.39). Evidentemente, habrá distintos tipos de experiencias: de lenguaje, sensibles, emocionales, cognitivas, relacionales.

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren (Bauman, 2017, p.90). Requiere detenerse a pensar en modo de reflexión, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza.( Guzmán y Saucedo 2015,p.67). Abrir los ojos y los oídos de forma analítica, charlar sobre lo que nos pasa en el escenario de lo público, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, tener paciencia, darse tiempo y espacio.

Por su parte, Larrosa (2011) utiliza la palabra experiencia para tratar de operar con ella en el campo pedagógico y explorar sus posibilidades en el asunto que más nos ocupa para su comprensión. De esta manera, nos interesa rescatar para la actualidad el sentido que vincula la experiencia del docente desde su biografía escolar con la subjetividad expresada en su práctica pedagógica de formación ciudadana, con la íntima transformación que ella produce.

Para Larrosa (p.45) la experiencia es “eso que me pasa” “(...), lo que me pasa y que, al pasarme, me forma o me transforma” (citado por Guzmán y Saucedo, 2015, p.43), me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Nos propone reivindicar la experiencia como fuente de conocimiento; porque, ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia.

### *5.1.6 La práctica pedagógica: un reflejo del habitus*

Saber analizar, plantearse preguntas, argumentar, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica pedagógica, observar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores de poder, conversar con la situaciones favorables y adversas que presenta la práctica, mirarla a la luz de diversas teorías en relación con la materia, socializar nuestros análisis científicos, poner en suspenso nuestros propios juicios de valor, estructurar hipótesis

de trabajo, entre otras acciones, son aprendizajes significativos; a nuestro modo de ver, fundamentales para el trabajo docente en la escuela del siglo XXI.

Por tanto, desde el enfoque de la biografía escolar que guía nuestra búsqueda, estudiar las categorías conceptuales que Bourdieu (2014) despliega para definir con argumentos la práctica, aumenta el interés por su comprensión sociológica en el ámbito educativo.

El análisis que el autor propone como esquema de comprensión de la práctica social en general, será la relación entre habitus, capital y campo, que dan origen a la práctica (p.17). Así, con todo el rigor que sugiere este marco conceptual, ubicamos en un lugar estratégico la trayectoria formativa docente para luego triangular sus conexiones más visibles en la evidencia del discurso autobiográfico. De esta forma, los condicionamientos asociados a una clase particular de realidad, en este caso la escolar, produce habitus;<sup>10</sup> el cual funciona como principio generador y organizador de prácticas en un marco de estructuras, pero sin adjudicar a este principio una especie de ente ininteligible, o mano invisible, o un mecanismo instrumentalista que se considere como acción de una elite intentando preservar su poder.

Para la práctica, los estímulos sólo actúan bajo condición de reencontrar a los agentes ya condicionados para reconocerlos (Bourdieu, 1980, p.23). En otras palabras, el mundo práctico que se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognitivas y motivacionales es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo o caminos a seguir, y de objetos dotados de un carácter teleológico permanente.

Bourdieu, considera que las condiciones de producción del habitus, la necesidad hecha virtud, hacen que las anticipaciones que se producen tiendan a ignorar la restricción a la que está subordinada la validez de todo cálculo de probabilidades (Bourdieu, 1980 citado por Collado 2009, p.79). Así, para Bourdieu, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, conforma los principios engendrados por la historia, asegura la presencia activa

---

<sup>10</sup> “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a un fin sin suponer la búsqueda conciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1980,p.67).

de las experiencias pasadas, que depositadas en el organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

Con respecto a la formación ciudadana, en las competencias de responsabilidad democrática y participación, cuya enseñanza es propósito de la mediación pedagógica que analizamos; es vinculante esta forma de entender la tradición, en tanto aplica como valor cultural que el imaginario colectivo considera vigente dada su importancia en un sistema político democrático como el Colombiano.

De esta forma, el pasado escolar docente como referente valorado a través de las narrativas biográficas, sobrevive en la actualidad y tiene que perpetuarse en el porvenir, actualizándose en las prácticas estructuradas según sus principios, es decir, en tanto ley interior a través de la cual se ejerce continuamente la ley de la necesidad externa irreducible a las constricciones inmediatas (Bourdieu; 1980, p.70).

Esta temporalidad hace que tal sistema de disposiciones esté interiorizado en el docente como principio de continuidad y regularidad. Y es este un acercamiento a las tendencias objetivas, al asegurar que estas acertaron en otorgar esta característica a las prácticas sociales de las que no pueden dar cuenta ni los determinismos intrínsecos e instantáneos de un sociologismo mecanicista, ni la determinación puramente interior, pero igualmente puntual del subjetivismo espontáneista (p.71).

Este punto es un tanto criticable, ya que lo lleva a considerar las transformaciones que podrían implicar ciertas prácticas, en transformaciones reguladas, que en ningún caso podrían provocar rupturas en el hábitus. Consideramos pues que para efectos de las comprensiones asociadas a las prácticas de aula será una perspectiva más a tener en cuenta, de cara al análisis de hallazgos y resultados; de lo cual en su momento daremos cuenta con base en evidencia empírica para un argumento sustentado en hechos.

## *5.2 La mediación pedagógica en la cultura escolar*

En la actualidad del siglo XXI la sociedad globalizada se apoya en la escuela como institución formal que hace posible el proceso educativo a gran escala. Es así que, cuando hablamos del derecho universal a la educación<sup>11</sup> o del proyecto moderno de educación con todas sus derivaciones, estamos moviéndonos en el plano de las ideas, los proyectos y el planteamiento de grandes objetivos; de acuerdo con el mundo ideal que deseamos tener. Desde cierta lectura objetiva del presente (Pérez Gómez, 1995, p.29) el discurso acerca de la educación que comprende lo anterior representa siempre una mirada esperanzadora, utópica y perfectiva sobre la realidad. Dicho de otra manera: la práctica realizada es algo distinto, de otro orden que la práctica ideada, que solo es un plan futuro.

La escuela, tal como la concebimos, es un espacio académico, político y simbólico legitimado por décadas; a disposición del niño, de la familia y de la sociedad en general. El docente efectúa su mediación pedagógica como la realización de un proyecto de vida y de trabajo con alumnos, familias y miembros de la comunidad educativa. En este sentido, Suárez (2005, p.91) expresa que el docente se convierte en: fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura; frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico.

De ahí la relevancia del papel que debe cumplir el docente, el cual requiere de capacitación, actualización permanente, un dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje para guiar de manera efectiva, promover la reflexión y mejorar la práctica educativa. Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999), citados por Parra, (2010, p. 126) ponen de manifiesto que el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el

---

<sup>11</sup> La Educación es un derecho humano fundamental que ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO y está indisolublemente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y a muchos otros instrumentos internacionales en derechos humanos. El derecho a la educación es uno de los principios rectores que respalda la Agenda Mundial Educación 2030, así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible adoptado por la comunidad internacional.

conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias. En este encuentro trascendental para ambos sujetos de la educación, se configura el punto nodal de nuestra búsqueda, esto es, la lógica del sentido de la mediación pedagógica para formar en competencias ciudadanas.

De acuerdo con Parra (2015, p.78) la mediación pedagógica es entendida entonces como una experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores), actúan como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a desarrollar su sistema de pensamiento, y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten.

En este orden ideas, nos remitimos inicialmente a Hegel, quien plantea que la conciencia tiene como su principal atributo servir de mediadora para hacer accesible el mundo exterior al mundo simbólico del sujeto. Por la conciencia el sujeto se entera del mundo<sup>12</sup>, en un proceso dialéctico que va de la ignorancia al saber (Hegel, 2006, p. 42 citado por Tangarife y Sierra 2015, p.56).

Inicia con Hegel la teorización de la mediación porque es con él que surge el concepto en la modernidad; no obstante, ya en la antigüedad y el medioevo se hablaba de mediación (Grisales y Gonzáles, 2010, p. 128), aunque en unos sentidos que distan de lo que aquí nos interesa. Sin ánimos de exhaustividad histórica sino de introducirnos en la comprensión de lo que es la mediación para luego transitar hacia lo que es la mediación pedagógica y su sentido, hemos de decir que para Hegel, la mediación es un proceso dialéctico en el que subyace una relación de contrarios, de términos contrarios, en el que la acción del medio, da lugar a un nuevo término.

En su texto *La lógica de la enciclopedia*, Hegel define la mediación como “Un comienzo y un progreso hacia un segundo término, de modo que esto, lo segundo, sólo es en tanto se ha llegado a él a partir de otro que le es opuesto [...]” (2006, p. 42). De donde se colige que la

---

<sup>12</sup> Hegel toma en cuenta el papel activo de la conciencia y afirma que, gracias a ésta, la "Cosa en sí" se transforma en "Cosa *para* nosotros".

mediación es un proceso que enlaza los contrarios y hace posible el surgimiento de lo nuevo. Haciendo una interpretación de esta definición en clave pedagógica podemos decir que en la relación de contrarios que comporta el encuentro entre el sujeto cognoscente –el estudiante- con la cosa por conocer –el objeto de estudio-, el papel mediador del docente hace posible el progreso del primer término de la relación, el estudiante, hacia el segundo, la apropiación del conocimiento, llegándose por tal camino a algo nuevo: el aprendizaje. (Tangarife y Sierra, 2015, p.58)

El aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje peculiar, por producirse dentro de una institución con una clara función social, donde el aprendizaje de los contenidos del curriculum se convierte en el fin específico de la vida y las relaciones entre los individuos que conforman el grupo social (Gimeno, 2015,p.43).

Por tanto, para efectos de lo que nos interesa como asunto crucial de la escuela en materia de mediación para la formación en ciudadanía, hacemos hincapié en la reflexión acerca de la misión del docente en relación con lo que allí tiene lugar para las prácticas de poder, la violencia, el conflicto, la solidaridad entre pares, la ética profesional, la participación y la responsabilidad democrática; procesos que, a nuestro juicio, comprometen el sentido de la mediación toda vez que configuran la autonomía del estudiante, su valoración de las diferencias, la cooperación por afinidades electivas y el diálogo constructivo. Lo cual para llevarse a cabo en un ambiente de aprendizaje genera múltiples interrogantes metodológicos en el docente: ¿Cómo construir en la escuela escenarios que legitimen a los otros como sujetos de derecho y del cumplimiento del deber? ¿Cómo vincular el proyecto educativo institucional a los procesos de acción y transformación de la comunidad educativa hacia su calidad de vida? ¿Cómo promover desde la mediación pedagógica la convivencia pacífica en la escuela?

Interrogantes que deben ser matizados, pues ese encargo que se le hace a la escuela no acontece por fuera de un contexto singular, que en el caso Colombiano se complejiza por sus particularidades respecto a la degradación del vínculo social, cuya configuración se ha hecho a lo largo de décadas de conflicto armado, en medio de prácticas corruptas en la administración de lo público, con vulneración de derechos fundamentales, legitimación de

la guerra, naturalización de las violencias, cultura de la ilegalidad, creencias morales homogeneizantes y prácticas excluyentes. (Arias, 2014, p.67)

Frente a estas cuestiones, (Parra, 2015 citando a Feuerstein 1978) sostiene que el aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador (maestro, padres y/o persona encargada de la educación del niño) que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. Además, considera la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas, tal como ocurre con los niños en el hogar o con los alumnos en la escuela.

En este orden de ideas, Ferreiro (2006, p.12) señala que el docente mediador favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes; es decir, mueve al sujeto a aprender en su zona potencial. También son mediadores los padres, amigos y maestros. Igualmente, considera que la mediación pedagógica “es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar. “La mediación es expresión de humanismo y respeto por la persona” (p.69)

Por consiguiente, en la institución educativa hay evidencia de una lógica de sentido en la mediación dirigida a formar en ciudadanía cuando el docente convierte las dificultades en retos, de modo que genere una acción política intencionada como estrategia para reorganizar un objetivo común, para administrar la manera en que se habita un ambiente dirigido al aprendizaje, en virtud de valorar la posibilidad de acciones conjuntas orientadas a tolerar la diferencia.

Desde un enfoque histórico y para reivindicar el marco conceptual en este particular, según la interpretación de (Tangarife y Sierra 2015, citando a Vygotsky 2000), el concepto de mediación

[...] fue investido por Hegel con un sentido más amplio y general, pues vio en él un rasgo característico de la razón humana. La razón, dice Hegel (2000) , es tan astuta como poderosa. Su astucia consiste principalmente en su actividad

mediadora, que, haciendo actuar a los objetos y reaccionar los unos con los otros de acuerdo con su naturaleza, sin ninguna interferencia directa en el proceso, lleva a cabo las intenciones de la razón (p. 90).

Llevando el análisis a un nivel de más profundidad, solamente aquellas teorías que se preocupen por comprender las peculiaridades del singular y descontextualizado aprendizaje escolar (Gimeno, 1995, p.145), que incorporen, por tanto, los procesos de enseñanza y las condiciones del contexto de la institución escolar como factores intervinientes, pueden aportar conocimientos cercanos en los que apoyarse para elaborar, experimentar y evaluar la práctica educativa. En nuestro caso, la presente investigación va dirigida a los protagonistas del discurso en las aulas; para determinar el carácter de las prácticas pedagógicas en materia de formación ciudadana. Atendemos ahora a la estructura comunicativa del aula, a los roles y condicionamientos que crea el mismo uso del lenguaje, y a la incidencia que éstos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de determinadas competencias ciudadanas para la convivencia, la participación, la autonomía y la toma de decisiones responsables.

De ahí que el aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor y un alumno (Pérez Gómez, 1995, p.62). Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Estas apreciaciones coinciden con los criterios del MEN<sup>13</sup> sobre las competencias ciudadanas que deben transversalizar la educación y que establecen que las instituciones educativas tienen como misión implementar y desarrollar en los alumnos las cualidades más aptas para mantener y consolidar los principios democráticos tales como la tolerancia, la cooperación y la igualdad de derechos de todos los individuos.

---

<sup>13</sup> Con la definición de la Constitución Política en el año de 1991, el MEN se comprometió a desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana, en todas las instituciones educativas. Desde entonces el Ministerio de Educación Nacional asumió su responsabilidad de formular políticas, planes y programas orientados a la formación de colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.

De lo anterior resaltamos que los aprendizajes son el resultado de las diversas interacciones de los individuos con su entorno. Por tanto, son todas estas experiencias las que se transforman en conocimiento y que Parra (2015) citando a Piaget (1981) lo explica a partir de dos procesos fundamentales: (a) una asimilación que alude a la incorporación de los elementos del ambiente, es decir, es la actuación sobre el ambiente con el fin de construir un modelo del mismo, y (b) una acomodación que viene a ser una modificación de las estructuras mentales para aceptar e incorporar la nueva experiencia, puesto que ésta debe acoplarse a las anteriores; así las estructuras irán modificándose paulatinamente y el sujeto va ajustándolas continuamente a su modelo del mundo (p.34).

De acuerdo con este criterio (Parra, 2015, p.101) se puede inferir entonces que el estudiante, por vía de la reflexión, interactúa con su ambiente y construye sus conocimientos. Es un ente activo que ensambla, extiende, restaura, interpreta y construye el conocimiento desde los recursos de su experiencia y de la información que recibe. Así mismo, es por vía de la enseñanza; con el acompañamiento del docente, que aprende a organizar la información y desarrollar estructuras cognitivas adecuadas.

Con base en esta premisa, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es posible gracias a la mediación. Esta no sólo es realizada por el sujeto en su proceso de desarrollo cultural, sino que es realizada por otros sujetos que sirven de andamiaje para que el primero pueda ascender en la espiral de su propio desarrollo. De hecho Vygotsky (citado por Tangarife y Sierra, 2015, p.59), considera que el proceso interpersonal precede al proceso intrapersonal, advirtiendo así, un fenómeno de importantes consecuencias pedagógicas: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se produce en las relaciones entre personas en el marco de la cultura, desprendiéndose de ello que la generación del sujeto tiene un carácter social y que los otros tienen un papel central en dicha generación.

Como afirman Edwards y Mercer (1988,p.90) para provocar en el aula el traspaso de competencias y conocimientos del maestro al alumno es imprescindible crear un espacio de conocimientos compartido, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan

siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas de pensamiento experiencial previos del propio alumno y donde sus preconcepciones experienciales al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica.

Así, en un proceso de transición continua, el alumno incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta, que en palabras de Vygotsky (2000, p.41) es acercarse a la Zona de Desarrollo Próximo, que representa la posibilidad que tiene el individuo de aprender en el ambiente social a través de la interacción con los demás. El conocimiento previo, en tanto experiencia subjetiva, y la experiencia de los demás pares es lo que posibilita el aprendizaje; por consiguiente, mientras más significativa y frecuente sea la interacción con los demás, el conocimiento será más representativo y amplio.

### *5.2.1 La mediación pedagógica en la lógica del sentido*

Para dar paso a la categoría conceptual del sentido y su lógica en la dinámica de la mediación pedagógica, es menester el diálogo con aquellos autores que pensaron en su momento la importancia estructural del sentido como nervio de la relación dialéctica en el aula, entre el docente y su público objetivo. En primera instancia, podemos considerar el sentido (Clark y Peterson, 1986,p.21) como la forma de actuar del docente en los intercambios educativos, la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante las exigencias previstas o no de la vida cambiante del aula, ante las interrupciones y el rechazo de la planificación, el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento y los efectos de todo el proceso en el grupo y en cada alumno en particular; el cual, depende en gran medida, de sus concepciones más básicas y de sus creencias pedagógicas. El pensamiento pedagógico del profesor, sea o no explícito o consciente, es el sustrato básico que influye decisivamente en su comportamiento docente en todas y cada una de las fases de enseñanza.

Las actuaciones de las personas no pueden explicarse solo causalmente como secuencia de sucesos objetivos vinculados por principios que así los motivan. Por el contrario, es necesario tener en cuenta su carácter intencional (Edwards y Mercer, 1987, p.64), orientado a la realización de metas que aún no existen. La actuación humana puede considerarse como esencialmente constructiva, creativa.

Las personas construyen activamente un conocimiento de la realidad personal y subjetiva, en función de las peculiaridades de su experiencia a lo largo de la vida. Este conocimiento personal es la fuente de las interpretaciones que cada individuo hace de la realidad y, por ello, de las decisiones y actuaciones consiguientes (Pérez y Gimeno, 1995, p.167). En una investigación educativa como la nuestra, basada en modelos cualitativos de las ciencias sociales, los hechos no se agotan en las manifestaciones observables, en las conductas explícitas. Las acciones en sí mismas no significan nada. Para comprender el sentido de los acontecimientos individuales o colectivos y sus repercusiones es necesario trascender a la interpretación de los mismos.

En virtud de ello podemos acudir a la filosofía clásica para encontrar, desde ese momento histórico, el legado teórico que asigna un lugar preponderante al sentido como acción de pensamiento. Bárbara Cassin (2010, p.11) pone de manifiesto como Aristóteles es la referencia más notable (citado por Lacan 2012), quien destaca el sentido desde la demostración del indemostrable principio de no-contradicción, en el cual afirma: “hablar es decir algo, decir algo es significar algo, significar algo es significar algo que tiene un sentido y uno solo, el mismo para uno y para los otros” (Lacan, 2012 citado por Cassin. & Badiou, 2010, p.34) El sentido es tomado entonces como la primera entidad conocida y conocible que no tolera la contradicción debido a su univocidad.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> En su libro “Jacques el Sofista: Lacan, logos y psicoanálisis” (2013), Cassin comenta como la exigencia Filosófica que desde Aristóteles se da es por la significación, explicando como lo que él llama el Logos, por carecer de un sentido univoco, por tener muchos sentidos carece de sentido; esto será más tarde contrastado por la autora con la noción de significante y su relación con el signo que como sonido y como letra presentan una arbitrariedad compatible y consustancial con la concepción del Logos.

Desde este punto de vista, en el cual queremos contextualizar una lógica discursiva atravesada por el lenguaje pedagógico, es coherente decir que la educación es un proceso de transformación (Van Dikj, 2004, p.7) en el que el ser humano menos maduro, poco culto, sin poder aceptar responsabilidades, insuficientemente preparado, sin algunas capacidades o competencias, se convierte en otra cosa, en otro ser más maduro, más sabio, más capaz de asumir responsabilidades, mejor capacitado para ejercer competencias que antes no tenía. Si esa transformación no se lleva a cabo a través de la mediación discursiva, la enseñanza no tendría valor ni sentido.

El interés por el estudio del discurso ha sido creciente en los últimos cuarenta años. La noción de que los enunciados lingüísticos no solamente expresan la verdad y el poder, sino que son determinantes, incluso, creadores de las relaciones de poder y de las diversas verdades que condicionan la acción de los sujetos, es cada vez más importante para la comprensión de la relación entre la norma y la realidad político-social. El Análisis Crítico del Discurso (Van Dikj, 2004) es una construcción teórico-metodológica con una capacidad privilegiada para interpretar este fenómeno.<sup>15</sup> Por tanto, es útil a nuestro propósito investigativo encontrar explicaciones de este tipo que sumen argumentos a la noción de sentido en la mediación pedagógica para la formación ciudadana, dado que su lineamiento curricular en el proyecto educativo institucional, entre otros ejes temáticos, es la regulación de las relaciones de poder entre los sujetos de la educación, que tienen lugar en la escuela en tanto institución enmarcada en estructuras de poder y autoridad.

La relación entre discurso y poder es crucial en la dominación discursiva. El poder social es el control que un grupo o institución ejerce sobre otras personas. Puede ser coercitivo, o sea el control físico sobre el cuerpo, o discursivo, o sea control moral. El poder discursivo es el control directo de las mentes de otras personas e indirecto de sus acciones. Por tanto,

---

<sup>15</sup> El Análisis crítico del discurso (ADC) se enfoca en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en la que éstos crean y mantienen la desigualdad social por medio de las comunicaciones y el uso de la lengua (...) también (...) en la forma en la que los grupos dominados se resisten y oponen discursivamente a dicha dominación. (...) El ACD podría hacer uso de cualquier teoría o método de Lingüística.

comprender el poder del discurso es lo mismo que comprender cómo este afecta las mentes de las personas<sup>16</sup>. (p.31)

El control de la mente y de las representaciones sociales no es algo que se pueda hacer directamente sino que necesita medios simbólicos y semióticos que son consustanciales al aula de clase, como palabras, textos, muestras de habla e imágenes. Estos recursos se encuentran privilegiadamente en el discurso público que va dirigido a un grupo específico de estudiantes de secundaria, esperando del mismo un aprendizaje de competencias ciudadanas básicas; aunque sea cierto que existen otros caminos para formar modelos mentales intencionados, como el uso de la fuerza o la violencia simbólica. La dominación en el aula se legitima a través del discurso, convenciendo a quienes ejercen algún liderazgo para que a su vez convengan a los demás, es decir, manipulando la opinión pública; en este caso con una lógica de sentido que tiene el espacio escolar como escenario natural.

El análisis del discurso en el aula desde la perspectiva de Edwards y Potter (1992) es un poderoso instrumento para recoger el detalle de la interacción entre los alumnos y el docente, entendida el habla como acción social que construye realidades, identidades y a la misma cognición. Desde aquí, el discurso construye los conocimientos, establece los roles sociales de los participantes y elabora una cierta versión sobre el mundo en cada contexto cotidiano de interacción social.

También, para algunas posturas dentro de la psicología social (Vygotsky, 1984; Wertsch, 1986 citado por Candela, 1999, p.61), el lenguaje discursivo constituye un medio para desarrollar el pensamiento. Se plantea que el desarrollo ontogenético incluye, como elemento fundamental, el proceso histórico-cultural y no sólo el biológico-natural; que el primero determina la aparición de los procesos psicológicos superiores y que el aprendizaje

---

<sup>16</sup> El poder está basado en la escasez de ciertos recursos sociales. En este caso de recursos simbólicos, especialmente del acceso preferencial al *discurso público*. Algunas *elites simbólicas* (Van Dijk, 2004, p.19) detentan este acceso, controlando así los discursos políticos, mediáticos, educativos, científicos, legales y burocráticos. El control no lo ejerce cada elite exclusivamente sobre su dominio, sino que puede ejercerlo también sobre partes de otros discursos públicos. Se ejerce sobre todo determinando los temas de éstos y las formas en que aquéllas son descritas y citadas; aunque las elites no siempre se apoyen entre sí, tienden a tener las mismas ideologías fundamentales.

consiste en la interiorización de procesos sociales interactivos donde el lenguaje es el principal instrumento social para organizar el pensamiento. Aunque esta postura supera la visión empiricista de que el pensamiento es un reflejo directo de la realidad, sigue considerando el habla, básicamente, como un reflejo directo de las representaciones mentales.

Desde este punto de vista, al hablar se pueden construir múltiples versiones de las representaciones individuales, dependiendo de la situación cotidiana en la que se producen. Este enfoque es más cercano a ciertos planteamientos de la pragmática (Austin, 1962; Searle, 1969; Wittgenstein, 1953 citado por Candela, 1999, p.78), que sostienen que cada acto de habla es inherentemente ambiguo y el significado de las palabras no se puede decidir sin el conocimiento del contexto en el que es usado, de lo cual concluimos que en la acción discursiva del docente el sentido representa un vínculo potente para establecer relación directa con su labor.

Es por ello que el lenguaje con el que denominamos las cosas y los fenómenos, se refleja en el conocimiento que elaboramos y en la identidad que le reconocemos a este (Gimeno, 2013.p.15). A través del discurso damos sentido a la realidad y organizamos lo que sabemos de ella y también expresamos la predisposición para actuar. Es decir, nos amparamos en un tipo de la racionalidad que da coherencia a lo que pensamos y hacemos. En nuestro contexto de indagación, de forma vinculante con cada docente que aporta su saber a la escuela, todo eso constituye un discurso que proyecta una manera de concebir la educación dotándola de legitimidad.

Por otra parte, desde un abordaje filosófico más contemporáneo, el sentido puede entenderse como la esfera en la que yo estoy instalado para operar las designaciones posibles, e incluso para pensar sus condiciones (Deleuze, 1969, p.5). En consideración, desde nuestra lectura los aspectos más importantes de esta corriente de pensamiento son los procesos de socialización del docente, por cuanto se considera que en este largo proceso se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas (Clark y Peterson, 1986) las ideas y teorías implícitas sobre el alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los

máximos responsables de la forma en que el profesor actúa e interacciona en el espacio del aula, atendiendo a una lógica de sentido.

El sentido está siempre presupuesto desde el momento en que yo empiezo a hablar; no podría empezar sin este presupuesto (p.6). En otras palabras, nunca digo el sentido de lo que digo. Pero, en cambio, puedo siempre tomar el sentido de lo que digo como el objeto de otra proposición de la que, a su vez, no digo el sentido. Entro entonces en la regresión infinita del presupuesto. Esta regresión atestigua a la vez la mayor impotencia de aquel que habla, y la más alta potencia del lenguaje: mi impotencia para decir el sentido de lo que digo, para decir a la vez algo y su sentido, pero también el poder infinito del lenguaje, de hablar sobre las palabras(p.12).

El objetivo clave de este abordaje filosófico (Deleuze, 1969) en estricta relación con nuestro esquema de pensamiento, y contextualizado en el marco conceptual de la mediación pedagógica para la enseñanza de competencias fundamentales al ciudadano en formación, es llegar a comprender cómo se forman las creencias (Clark y Peterson, 1986), pensamientos y hábitos de comportamiento del docente; por considerar que son los verdaderos responsables del clima de intercambios que este crea en el aula y de las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios. Son los docentes, en definitiva, los responsables directos de su concepto sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje y, por tanto, de cuantas decisiones y actuaciones se deriven del mismo.

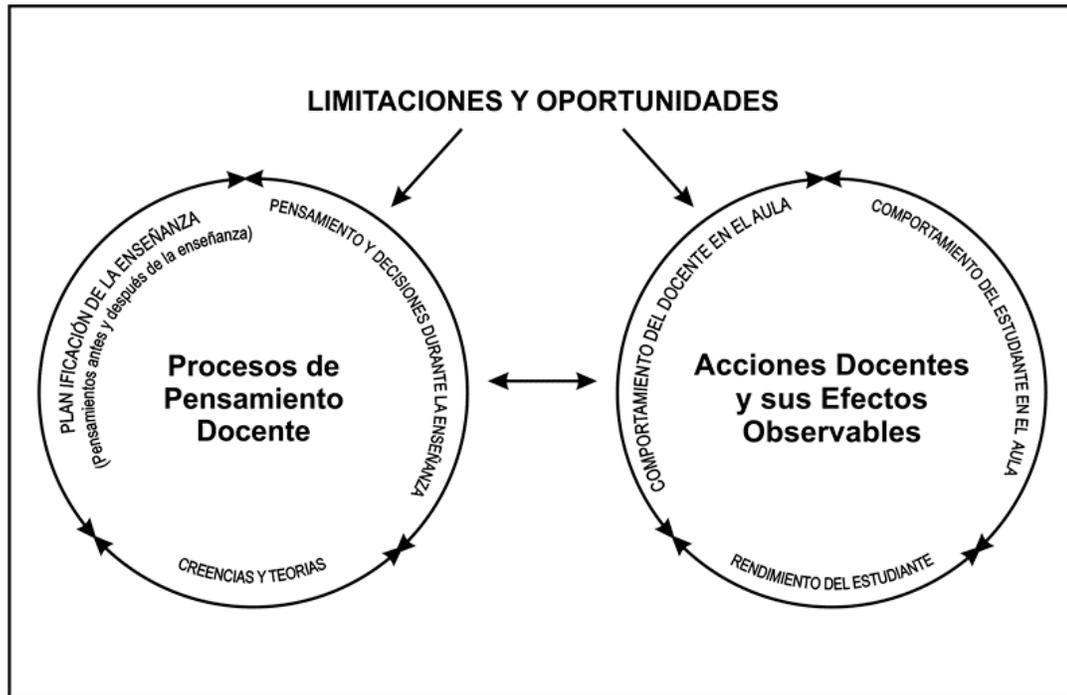


Figura 2. Modelo de pensamiento y acción docente de Clark y Peterson (1986)

Como puede observarse en la ilustración 2<sup>17</sup>, los procesos de pensamiento del profesor se analizan agrupados en tres categorías:

- Procesos de planificación
- Procesos de pensamiento durante la interacción en el aula (intervención)
- Teorías y creencias

Para entender el pensamiento y la actuación del profesor de ciencias sociales en su misión de orientar los procesos formativos de ciudadanos a temprana edad, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de

<sup>17</sup> Modelo de pensamiento y acción docente de Clark y Peterson (1986).

decisiones, hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como este da sentido a su imaginario en general y a su práctica docente en particular.

Cuánto más complejo, fluido y cambiante es el escenario de actuación en el que se desenvuelve la práctica profesional del profesor, más decisiva es la influencia del pensamiento implícito, “del rico almacén de conocimientos generales sobre los objetos, personas, acontecimientos, relaciones peculiares entre ellos que cada hombre ha construido a lo largo de su experiencia, en particular su experiencia profesional” (Nisbett y Ross, 1980 citado por Pérez y Gimeno, 1988, p.56)

Dentro de este sustrato ideológico se encuentra desde el conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente, hasta las creencias y restos del pensamiento mítico más indefinido, paradójico e irracional que cada hombre asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio sociohistórico en el que se desenvuelve. En el mismo, cabe incluir que Janesick (1977) denomina “perspectivas”, a las interpretaciones reflejas derivadas socialmente que orientan las acciones cotidianas. (Citado por Pérez y Gimeno, 1988, p.57) Como tal, adaptamos el concepto de “perspectiva” a la lógica del sentido en la mediación pedagógica, toda vez que su significado proyecta un resultado esperado en consecuencia de la acción discursiva intencionada a los objetivos específicos de la planeación curricular.

En este orden de ideas, es oportuno referir de nuevo lo que ya comentamos líneas atrás en relación con el pasado escolar de los docentes, con el ánimo de establecer conexión directa entre la trayectoria formativa y la lógica del sentido manifiesta en las acciones docentes; lo cual nos sitúa en la pregunta por cómo se desarrolla el proceso de socialización en la escuela y cuáles son los factores que lo determinan. A este respecto, podemos plantearnos los siguientes interrogantes sobre los factores determinantes (Pérez Gómez y Gimeno, 1988, p.37) de los procesos de socialización:

¿Son las experiencias vividas por el docente cuando era alumno a lo largo de su prolongada carrera escolar? ¿Son las creencias difusas pero relevantes que dominan el pensamiento pedagógico de la sociedad en general? ¿Son los influjos sistemáticos de su aprendizaje

teórico en los cursos de formación del profesorado? ¿Son las primeras experiencias en el ámbito de la escuela cuando todavía es un profesional novato? ¿Son las presiones del medio escolar, la ideología y forma de comportarse de sus compañeros, o las presiones de la administración? (p.40). Son los anteriores, interrogantes que tienen por objeto descifrar el sentido del acontecer, inherente a cada una de las posibilidades de interacción que configuran las mediaciones pedagógicas de los docentes en la asignatura de ciencias sociales.

Por consiguiente, para aproximarnos a la conceptualización del sentido de la mediación pedagógica nos hemos ubicado en la perspectiva de la Teoría Sociocultural, ya que esta ha reflexionado sobre el sentido y su relación con la mediación en el campo educativo. Vygotsky (2000) estableció una importante distinción entre dos términos que, siendo cercanos, se diferencian entre sí: el sentido y el significado. “El primero alude a la serie de connotaciones que un término posee para un sujeto, de acuerdo con su propio repertorio de experiencias; este es, por tanto, dinámico, inestable, cambiante de acuerdo con el contexto en que el término se sitúe” (Baquero, 1997, citado por Tangarife y Sierra, 2015, p.54). El segundo, remite a su definición o uso convencional, siendo por ello “sólo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa”

A diferencia del sentido, el significado conserva la estabilidad de su contenido a pesar de los diferentes contextos en que se use. El significado es una construcción histórica y social que viene ya dada al sujeto; el sentido lo construye éste en los procesos de interacción social haciendo uso de las herramientas de mediación cultural (p.58).

El sentido, entonces, al decir de Giraldo (2011, p. 201), está “simbólicamente mediado y situacionalmente construido” dependiendo del tipo de práctica que se esté realizando. Esto explica por qué en la práctica se puede “aprehender el mismo objeto de maneras muy diferentes u objetos diferentes de manera idéntica” (Bourdieu, 2007, citado por Giraldo, 2011).

El sentido orienta, así, la actividad del sujeto, sus actos en el mundo, su práctica con base en la historia personal y social, y el acervo cultural heredado. Es, por tanto, el resultado de la

imbricación de éste -el sujeto- en las tramas del contexto, de las múltiples relaciones entabladas con los otros en los procesos de interacción.

El sentido de la mediación pedagógica, no es por esta razón, un constructo cultural e histórico que viene ya hecho para que el sujeto lo aprehenda; éste se edifica situacionalmente, contextualmente, teniendo como referente estos constructos. Si bien, en general, el sentido de la mediación pedagógica puede tener elementos comunes, significados compartidos socialmente, las experiencias de vida, las necesidades subjetivas, los intereses pedagógicos concretos de cada docente, dotan su actividad educativa de un sentido particular que se expresa en la forma de encarar su práctica pedagógica.

Con base en lo anterior, nos preguntamos: ¿cuál es el sentido de la mediación pedagógica en las prácticas de los docentes? Si lo miramos desde la perspectiva propuesta por Gutiérrez y Prieto (1994, p.24) en torno a la pedagogía del sentido, encontramos que “[...] no hay ningún sentido de una vez y para siempre [pues] el sentido es una construcción constante a lo largo de años de trabajo, es el camino hecho a medida que avanzamos”; así como en un momento se adquiere, se puede perder o redireccionar.

El sentido no se inyecta, se construye en un hacer diario, en una relación personal y grupal, en un largo proceso de descubrimiento y enriquecimiento. Y, a la vez, el sentido puede perderse, porque la vida humana está llena de marchas y contramarchas y no avanza de manera lineal e inexorable hacia una meta preestablecida (Gutiérrez y Prieto, 1994, p. 14).

Teniendo esto en cuenta, no puede existir sentido pedagógico posible “sin el sentido del otro, sin la interlocución, sin el encuentro, sin el interaprendizaje” (p.15). Según estos autores, la práctica pedagógica como espacio de reflexión y de actividad formativa, parte siempre de acompañar al otro en su búsqueda de sentido, en la senda de trascender lo inmediato para que acceda a nuevos niveles de comprensión y de consciencia. Si asumimos en su profundidad el significado del interaprendizaje, si lo observamos desde su sentido ontológico, hemos de reconocer que la constitución de cada ser humano se funda en la interrelación con los otros, en el lazo social que nos une para vivir juntos, en el ser con los otros y gracias a las mediaciones de los otros (Tangarife y Sierra, 2015, p.60).

### *5.3. La Práctica Pedagógica: faro en la formación ciudadana*

De todas las funciones que se le asignan al proyecto educativo en la posmodernidad, la más relevante, desde nuestro punto de vista, es la de contribuir a la formación del ciudadano. En la escuela educamos para afianzar en el estudiante su condición como sujeto que vive en sociedad bajo la tutela de un marco sociopolítico democrático como el Colombiano. Por tanto, la ciudadanía es la condición que los individuos tienen como consecuencia de vivir en un determinado espacio social, dentro del cual se les reconocen jurídicamente unos derechos de carácter civil, político y social y se les reclaman unos deberes para con la sociedad.

Hacer de la educación para la ciudadanía una experiencia vivida (Pérez Gómez, 1995) requiere desarrollar en los alumnos una cultura política que comprenda la adquisición de conocimientos teóricos sobre aspectos como los derechos humanos, la democracia, familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones políticas y sociales, apreciar la diversidad cultural e histórica, etc. También interiorizar hábitos de aceptación del otro, tolerar la diferencia y encontrar canales de comunicación asertivos para expresar la identidad sin transgredir las normas básicas de convivencia.

Estos objetivos requieren aplicar en la práctica pedagógica, tal como la concebimos en atención a una lógica de sentido, los contenidos curriculares oportunos; que son un medio, más no un fin en sí mismo para emprender la compleja labor de la enseñanza. Estos necesitan plasmarse en actividades en las que se vivan experiencias reales para comprender verdaderamente qué es la ciudadanía, el aprender a respetarse y a respetar a los demás, escuchar y gestionar conflictos de forma no violenta, además contribuir a que los individuos convivan en algún grado de armonía dentro y fuera del espacio escolar.

Entre esas actividades que son la expresión misma de la práctica pedagógica, están el desarrollar valores acordes con una sociedad pluriétnica, la participación activa de los alumnos como sujetos de la micropolítica (Foucault, 1985)<sup>18</sup>, que les permita implicarse en la vida de la comunidad escolar y local y adquirir las competencias necesarias para participar en la vida pública de forma responsable, constructiva y crítica.

Escenarios educativos internacionales<sup>19</sup> con modelos innovadores o diferentes de acuerdo con un contexto particular, ejemplifican el papel estratégico que juega la práctica pedagógica en la formación constante del educador, como un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un diverso número de situaciones que se originan en el multifacético ambiente escolar. Reflexión y confrontación que promueve, entre otros aspectos, la formación intelectual, ética y estética de los sujetos, la interlocución entre estos y sus saberes, el reconocimiento de contextos, la generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares, la formación disciplinar, pedagógica y práctica, la reflexión sobre la acción, y el desarrollo de las competencias del profesional de la educación.

La práctica pedagógica vista así, es un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el docente aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo (MEN, 1994)<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Michel Foucault es uno de los pensadores más inquietantes de las últimas décadas. Su postura crítica ha descendido hasta las prácticas educativas, hasta la escuela, y ha terminado produciendo una corriente analítica que pretende desenmascarar «los conflictos, antagonismos y contradicciones» que asedian los sistemas de enseñanza y aprisionan a los sujetos humanos en vías de desarrollo y formación. El saber y el poder se cruzan en las instituciones escolares, y plantean interferencias e implicaciones que destruyen todas las posibilidades que, tradicionalmente, se viene atribuyendo al humanismo histórico. Los mecanismos de enderezamiento de la conducta están legitimados y promovidos por prácticas de poder, que convierten la relación pedagógica en un nudo de confrontaciones políticas.

<sup>19</sup> El Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner (FI), en sus convocatorias de Viena (Austria) del 17 de mayo de 2015 y en Arles (Francia) del 7 de mayo de 2016, revisó y ratificó de nuevo las “Características esenciales de la Pedagogía Waldorf”

<sup>20</sup>La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109 establece como propósito de la formación de educadores “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.

Este espacio estimula en el docente la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas; en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales, indispensables para ejecutar la misión docente que ahora nos ocupa en su análisis científico.

Los antecedentes directos del uso del término práctica pedagógica, los identificamos cuando hablamos de la práctica docente o el trabajo docente. Estos hacen referencia al trabajo que realiza el maestro o maestra en una institución escolar, obviada que puede limitarse al acto de enseñar, o puede referirse también a las condiciones laborales definidas por la reglamentación que rige jurídica y administrativamente sus derechos y responsabilidades (Mercado, 1981 citado por Tamayo, 2017, p.34). Si bien, el trabajo docente está delimitado por la normatividad y reglamentación que establecen el “deber ser” para el cumplimiento de sus funciones, lo que ocurre en la realidad escolar cotidiana, especialmente lo que entendemos por práctica pedagógica, es mucho más complejo que el ‘deber ser’ establecido en los reglamentos.

Es así que la teoría y la práctica pedagógicas se enfrentan con el problema teleológico (Pérez Gómez, 1995, p.60) de cómo intervenir para provocar en el estudiante determinada forma de ser, de aprender, de sentir y de actuar. Su objetivo no es, necesariamente, reproducir los modos de comportamiento de la comunidad social, entre los cuales se encuentran las formas de aprender, sino cómo potenciar una forma de ser y de aprender frecuentemente discrepante con los modos inducidos espontáneamente por la tendencia dominante en la sociedad.

De esta manera, la práctica pedagógica en su causalidad puede ser analizada desde nuestra idea de trayectoria formativa, en tanto el habitus (Bourdieu, 2014, p.9) como sistema de disposiciones constituye una estructura que integra “todas las experiencias pasadas” y “funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones” (Capdevielle, 2011, p.90). De este modo, hablar de habitus implica, sin lugar a dudas, tener en cuenta la historicidad de los agentes. Las prácticas pedagógicas que engendra el habitus en este caso, están comandadas por las condiciones pasadas de su principio generador. Pero a su vez, el habitus preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura.

Existe, de esta manera, en el habitus una tendencia a perpetuarse según su determinación interna, su conatus, afirmando su autonomía en relación con la situación; es una tendencia a perpetuar una identidad que es diferencia (Bourdieu, 1989 citado por Capdevielle, 2011). Es decir, que el habitus como sistema de disposiciones a ser y hacer es una potencialidad, un deseo de ser que, en cierto modo, trata de crear las condiciones de su realización.

Podemos definir de manera concreta que la práctica pedagógica, como tal, es una categoría amplia que agrupa los temas que tienen relación con el desempeño del docente en su espacio de labores, definido por su metodología de trabajo, el lenguaje que usa, las acciones evaluativas que ejecuta, el grupo al que se dirige, la teoría de aprendizaje que aplica, la intención y el sentido que le asigna a cada contenido curricular, y la puesta en servicio de todas las mediaciones tecnológicas de las que hace uso para enriquecer su práctica.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica hace referencia a todas aquellas prácticas sociales que tienen un fin educativo y que involucran a los docentes tanto en su contexto de trabajo en el aula como en otras actividades institucionales relacionadas con la profesión misma (Gimeno y Pérez, 1995, p.89); como planear, organizar, seleccionar, distribuir, desarrollar y evaluar los conocimientos que se desean orientar en una población determinada.

Es así que, hacemos referencia a la acción del docente en la escuela, con las características que se han ido mencionando; de esta manera la acción pedagógica de acuerdo con Bernstein (1998) citado por Tamayo (2017,p.178) , implica un análisis conceptual de las relaciones que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica; esto es, no únicamente a la acción en lo individual de un sujeto en interacción con los otros elementos que ocurren en la cotidianidad educativa, sino que se requiere un análisis de las estructuras mismas en las que los sujetos interactúan de tal manera que las relaciones pedagógicas constituyen 'prácticas pedagógicas'. Como lo explica Bernstein (1998, p.40), tomar en cuenta el 'dispositivo pedagógico' que se centra en las reglas y las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento.

Ahora bien, como dice Bernstein, la forma en que una sociedad clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo refleja el poder y su distribución, así como los principios de

control dados allí (p.43). Por otra parte, si queremos valorar el sistema educativo Medellinense y sus protagonistas en un contexto situado, en atención a sus formas específicas de interacción para entender en ellas las dinámicas de sentido, una de las cosas que hay que tener en cuenta es hasta qué punto dicho sistema contribuye a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas de quienes son nuestro objeto de estudio.

El análisis de “las prácticas pedagógicas”, de esta manera, requiere el análisis de la realidad social, entendida desde sus diferentes dimensiones. Al identificarlas de este modo en particular, no puede verse en un continuo lineal, sino como un continuo interdimensional (Tamayo, 2017). Las ‘interacciones’ se entienden como un concepto que hace las veces de mediador entre la representación y la acción (Reguillo, 1998 citado por Tamayo, 2017, p.7). La interacción alude a la mediación entre docente y estudiante para el aprendizaje de competencias ciudadanas y permite entender que la relación entre estructuras y sujeto no son determinantes ni eternas. En el centro de este enfoque están las significaciones, es decir, el proceso de simbolización o los procedimientos que dotan de sentido de realidad a los sujetos de acuerdo con sus experiencias vividas intersubjetivamente (Larrosa, 2008).

La práctica pedagógica que nos interesa para su respectivo análisis en la investigación educativa, como práctica social da cuenta de una relación micro – macro y sus mediaciones; por consiguiente, para su comprensión en la realidad social pueden identificarse diferentes dimensiones (p.46). Su complejidad remite a ver desde lo macro y a ver desde lo micro las formas más sencillas y las más complejas interacciones, por lo cual es conveniente hacerlo desde diferentes disciplinas. Dicho esto, se agota la idea determinista de las cosas y hay un reconocimiento de la capacidad de los actores sociales para constituir la vida social (Giddens, 1986, p.79).

Es decir, lo macro de la configuración social (Elías, 1999) como estructura siempre cambiante, se piensa como residiendo dentro de estos micro episodios que resultan de las prácticas de los sujetos. Las consecuencias son representaciones sociales (Van Dikj, 2004) o construcciones altamente situadas que implican ciertos niveles de interpretación y

selección. Las ‘representaciones resumen’ (Tamayo, 2017, p.45) son rutinarias y activamente construidas en la vida cotidiana y están investidas de fe y de intereses que operan dialécticamente en cada agente educativo.

Consideramos las prácticas pedagógicas en mención, faro de la formación ciudadana en la escuela; por cuanto son para la construcción de nuestro proceso de investigación categorías metodológicas que evidencian las mediaciones pedagógicas objeto de estudio, susceptibles de análisis científico. Por tanto, para dar cuenta de sus características, dinámica y estilo nos situamos en la línea de pensamiento de Tamayo (2017) que clasifica las dimensiones de las prácticas pedagógicas en tres formas diferentes a saber:

La práctica pedagógica del docente, entendida como práctica social, implica considerar la interrelación dialéctica de las tres dimensiones pedagógicas: la macro, que hace referencia a las súper estructuras, la micro que reconoce al sujeto socio-histórico y la meso como mediación entre las súper estructuras y la intersubjetividad del sujeto-docente (p.48). La interpretación de estas tres dimensiones según Echeverri (2012, p.23) deja ver cómo en la dimensión macro se despliega la comprensión de lo curricular, en las dimensiones meso y micro la práctica pedagógica acude a la organización de los contenidos para ser enseñados, acto seguido se ponen en escena la transmisión, la interacción, la mediación y la evaluación; en esta última el maestro hace seguimiento, control y certificación de los aprendizajes de los estudiantes.

#### *5.4 La ciudadanía como ejercicio de participación y responsabilidad democrática en el contexto escolar Medellínense*

Lograr una educación de calidad en la sociedad contemporánea significa formar ciudadanos con valores éticos, conciencia crítica, espíritu solidario, respetuosos de lo público; que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan de manera no violenta. Este reto implica desde la escuela poner en práctica una pedagogía que genere

oportunidades legítimas de progreso y prosperidad en un espacio de ciudad adverso a tal propósito por sus carencias históricas, que sea el medio para una educación integral competitiva y contribuya a cerrar las brechas de inequidad reproducidas por décadas en escenarios de conflicto. Una educación centrada en la institución educativa y quienes la integran desde el núcleo familiar, que permita y comprometa la participación de la mayoría de la comunidad educativa en un contexto con desigualdad, densamente poblado, con abundante informalidad en sus prácticas productivas, diverso, multiétnico y pluricultural.

Yendo atrás en la línea del tiempo, para ubicar el momento histórico de la promulgación de la Constitución Política en el año de 1991, el Estado Colombiano se dio a la tarea de promover prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana en todas las instituciones educativas. Así, de forma decidida como política pública y producto de los cambios de la sociedad en el orden internacional, tres años después fue sancionada la Ley General de Educación 115 de 1994, que aportó dinamismo a las prácticas democráticas de algunos grupos de población en el país vinculados con el acontecer escolar.

Desde entonces el Ministerio de Educación Nacional (MEN) asumió su responsabilidad de formular políticas, planes y programas orientados a la formación de sujetos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Ahora bien, fue solo hasta el año 2004 que dicha política educativa trazó una ruta de trabajo más decidida, a través del diseño de los estándares básicos de competencias ciudadanas<sup>21</sup>; que delegó a todas las instituciones educativas del país la misión de educar las nuevas generaciones estimulando unas competencias ciudadanas representadas en habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

En el lenguaje cotidiano, se asocia la palabra “competencia” con ciertas situaciones en las que varias personas se disputan un galardón o un puesto; por ejemplo, en una competencia

---

<sup>21</sup> Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.(MEN,2004)

deportiva. Sin embargo, hay otra acepción del término y esa es la que nos interesa en educación: ser competente significa saber y saber hacer (MEN, 2004). La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos, ya sean abstractos o concretos. Tradicionalmente, se enseñaron contenidos y temas que se consideraba que todos los niños y niñas debían conocer.

La Revolución Educativa (como se llamó en su momento), reflejada en la noción de competencia, propuso que lo importante no era sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana. La sociedad evoluciona y con esta es preciso que las prácticas políticas que le dan vida también; por tanto, es esa necesidad la que busca, mediante leyes y estándares en competencias ciudadanas, formar sujetos críticos, participativos y democráticos y, es a partir de la existencia o no de estas prácticas políticas en el aula de clase, que se justifica reflexionar en nuestro ejercicio de indagación acerca de su naturaleza, características y sentido.

En la cultura democrática colombiana la formación política está presente en la familia, al reconocer la autoridad de los padres y, en general, de los adultos sin dejar de lado que el reconocimiento de la autoridad se cimienta en preceptos morales que la legitiman (Monsalve, 2017, p.34). Dentro de ese proceso de formación, la escuela también ejerce un papel fundamental, pues es el espacio donde a temprana edad se inicia la socialización con pares y con otras imágenes de autoridad como los docentes; además, es el espacio donde se aprende a vivir en comunidad y mediante estas prácticas, a sentirse identificado con el espacio en el que conviven.

Sobre el tema de la formación política en la escuela, la preocupación alrededor de las nuevas generaciones y la pertinencia de la educación sobre esta formación, algunos autores desarrollan el tema desde la pedagogía y la política, dando sus aportes sobre algo evidente como es el papel de la escuela en la formación de sujetos políticos, y el ejercicio sobre la importancia de ser ciudadanos críticos frente a las particularidades y problemáticas que tiene la sociedad en la cual intervienen. Así como la escuela se ha propuesto formar el

pensamiento, también es posible fomentar en ella el desarrollo moral de los seres humanos y éste es un aspecto fundamental para la formación ciudadana (MEN, 2004).

El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas (Vygotsky, 2000, p.25) y realizar acciones responsables que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien, la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que permita encontrar balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados.

Es así que, la formación política del estudiante, teniendo en cuenta el ámbito de sus competencias, se traduce en ser capaz de asumir responsabilidades en la vida social; lo cual ha sido una de las preocupaciones de la educación desde la antigüedad (Naval, 2003). Sin embargo, con la exaltación del individuo como unidad básica de la sociedad en la posmodernidad (Bauman, 2017, p.54) esa preocupación se ha vuelto muy problemática. Podría decirse que hoy vivimos en una "sociedad de individuos" en la que la dimensión social de la persona ha ido perdiendo valor como fuente de sentido para la vida. El individuo posmoderno actúa de modo prioritario por referencia a lo que podrían denominarse sus aspiraciones y experiencias privadas; tanto es así que Sennet (1978) habla de la existencia de un espacio público muerto o vacío en nuestra sociedad.

Así las cosas, surge la pregunta: ¿cómo revitalizar esa participación perdida? ¿Cómo recuperar esa sociabilidad que en el fondo añoramos? Está claro que no puede ser por real decreto, lo cual supondría la contradicción de imponer la participación, sino que se requiere una tarea capilar que busca suscitar la participación, capacitando para ella. (Naval, 2003, p.98)

Por otro lado, los conceptos de ciudadanía y sujeto político son conceptos amplios; entendidos de forma distinta en el transcurrir histórico y configurado de modo diverso en las sociedades actuales. Su comprensión ha sido objeto de reflexión y debate en distintos

escenarios públicos y académicos, pues en ellos se concretan posturas ideológicas y políticas que responden a distintos intereses y miradas de la sociedad y del sujeto.

En este sentido, la idea de ciudadano que los estándares básicos de competencias ciudadanas acogen íntegramente (MEN, 2004) tiene que ver con la de aquel tipo de sujeto que tiene derechos y deberes dentro de la comunidad política, que gracias a la autonomía ganada por su capacidad de raciocinio es capaz de responsabilizarse de sus actos, obedecer las normas creadas en la sociedad y promover su propia participación para incidir en la modificación de los deberes y derechos propios y ajenos (Mockus, 2005,p.25).

Esta manera de entender la ciudadanía fue muy importante para esta investigación, pues ubicó su definición en dos dimensiones concretas que fueron objeto de observación en el desarrollo del proceso metodológico: la responsabilidad y la participación o, más específicamente, el reconocimiento de cómo los maestros forman sus estudiantes en las competencias de responsabilidad democrática y participación.

Así mismo, esta concepción de la relación entre autonomía y ciudadanía dialoga con la idea de la Teoría Socio Cultural en el sentido de que alcanzar la autonomía (Tangarife y Sierra, 2015)<sup>22</sup>, es un acto de emancipación personal, de independencia para ir dejando atrás al tutor que señala el camino a seguir y adquiriendo la capacidad de razonar por cuenta propia, asumiendo plenamente la responsabilidad por los actos que de tal razonar se derivan. El ideal de ciudadanía que ha desplegado la modernidad coincide con este tipo de sujeto, capaz de pensar por sí mismo, capaz de pensar en el lugar del otro y capaz de ser consecuente con lo que piensa.

Los estándares de competencias ciudadanas, previendo esta situación en las instituciones educativas, orientan que, si en realidad se quieren construir contextos para la participación democrática, los docentes y directivos deben tomar decisiones y medidas prácticas para garantizarlos en el escenario escolar: espacios que permitan la participación y la toma de

---

<sup>22</sup>La mediación del maestro (o de otro compañero más capaz), hace posible que el estudiante avance paulatinamente hacia la autonomía, esto es, dé un salto cualitativo de su nivel de desarrollo real a su nivel de desarrollo potencial cuyo pináculo más elevado está en la capacidad de regular su propio comportamiento (Vygotsky, 2000). El acompañamiento que el maestro hace al estudiante le brinda a este último el andamiaje para que desarrolle la capacidad de realizar por sí mismo lo que antes sólo podía realizar con ayuda del primero.

decisiones sobre asuntos reales, en todos los niveles educativos. Resaltan la importancia de comprender que las competencias ciudadanas no solamente están limitadas por el contexto, sino que a su vez pueden contribuir a cambiarlo (MEN, 2004).

### *5.5 La escuela como espacio democrático en construcción*

La acción ciudadana se da siempre en un contexto, los individuos actuamos dentro de estructuras y contextos sociales. Esas estructuras y escenarios pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de las competencias, de ahí la trascendental tarea de generar las condiciones para que en las prácticas pedagógicas de la escuela exista un clima favorable a la toma de decisiones en coherencia con el carácter de la educación como bien público, pues la ciudadanía representa el punto de unión entre la razón de cualquier persona las leyes y los valores (Ramírez, 1999,p.34), es decir, entre nuestros más profundos sentimientos racionales: el de pertenencia a una comunidad y el de justicia en esa misma comunidad.

Retomando el recorrido normativo que da cuenta de la evolución del marco jurídico en la cultura democrática agenciada por el estado Colombiano después de la promulgación de la constitución de 1991, en el año 1994 se sanciona la Ley 134, la cual dicta normas sobre mecanismos de participación ciudadana y las disposiciones fundamentales en las que se regirá la participación democrática. Esta ley define mecanismos de participación como: la iniciativa popular, el referendo; la consulta popular, la revocatoria del mandato; el plebiscito y el cabildo abierto<sup>23</sup>. Si bien la intención de esta ley fue promover la participación masiva de todos los estamentos de la sociedad, la realidad según la MOE<sup>24</sup> dista de esa realidad; pues el entusiasmo fue pasajero (Ramírez, 2015). Rápidamente se convirtió en descolorida ilusión y, más rápido aún, en desencanto. En realidad, los ciudadanos han dado poco uso a

---

<sup>23</sup> Diario Oficial del Congreso de la Republica de Colombia 41.373, del 31 de mayo de 1994.

<sup>24</sup> Misión de observación electoral, agencia de control para los mecanismos de participación democrática en Colombia.

los dispositivos consagrados en la ley y se encontraron en más de dos décadas con toda serie de obstáculos para concretar en hechos reales sus letras.

En el año 1994 se sanciona la Ley General de Educación 115<sup>25</sup>, que regula y define el marco jurídico para todo lo concerniente al ámbito de la educación. En ella, la parte que corresponde a la participación mediante el gobierno escolar, Título VII Capítulo 2, se expone que serán consideradas las iniciativas de toda la comunidad educativa y, obviamente, los estudiantes hacen parte de esta e, incluso, son miembros con voz y voto del máximo órgano director de una Institución Educativa como es el consejo directivo. A través de la figura del representante de los estudiantes y mediante el consejo de estudiantes, tienen la posibilidad de hacerse escuchar como entes autónomos. Esta ley es ambiciosa en sus alcances, pero desconoce para su implementación efectiva las realidades materiales, sociales y circunstanciales de los espacios y protagonistas del proyecto educativo en cada región Colombiana, dadas sus intempestivas zonas de orden público.

En la Ley General de Educación 115 de 1994, se generalizan aspectos como la conformación del gobierno escolar y las funciones, pero no se dan especificaciones sobre la manera de elegir y los tiempos. Es así que para ese mismo período se crea el decreto 1860, mediante el cual se reglamenta en aspectos pedagógicos y organizativos generales dicha Ley.

El Capítulo VI trata lo concerniente al desarrollo del gobierno escolar en las instituciones educativas, la obligatoriedad del decreto en instituciones públicas y privadas, define quiénes son los integrantes de la comunidad educativa, los organismos que componen el gobierno escolar, las funciones e integrantes de los consejos, tiempos y medios estipulados para su elección y se crea la figura de la personería escolar apoyado por la Defensoría del Pueblo. Este fue un gran paso en la construcción del ambiente democrático en cada institución educativa, dada su obligatoriedad, pertinencia e implementación al inicio de cada año lectivo.

En el año 2004, como ya se mencionó en el numeral 5.4 del marco teórico, el MEN promovió los planes curriculares por competencias para todas las asignaturas, y estableció las

---

<sup>25</sup> Ministerio de Educación Nacional (2014)

competencias ciudadanas como contenido curricular de la asignatura de ciencias sociales. Aunque ya sabemos que esta área no debe ser la única que las enseñe, sí debe seguir jugando un rol muy importante. Las ciencias sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática. Los lineamientos en ciencias sociales elaborados por el Ministerio de Educación ofrecen una guía para realizar este trabajo.

En este sentido, Chaux (2004, p.12) afirma que la ciudadanía se puede formar desde distintos ámbitos: al interior de la familia, en la interacción con los pares, en el medio escolar, en los medios de comunicación y en la interacción comunitaria en general. Estos ámbitos tendrían importancias relativas en distintos momentos de la vida, pero en las etapas iniciales, la escuela tiene un papel protagónico. Lo esencial es la orientación que se le dé a esa formación para la ciudadanía pues, según este autor, de lo que se trata en Colombia, tras la promulgación de la Constitución Política de 1991, es de contribuir a través del sistema educativo a fortalecer la democracia y el ejercicio de los Derechos Humanos.

En el año 2011, mediante acuerdo municipal, se reglamentó el Decreto 0505, con el cual se crearon las Contralorías Escolares, con el apoyo de la Contraloría General de Medellín. Este mecanismo de participación se creó con el fin de generar consciencia sobre la importancia de vigilar la administración pública (Monsalve, 2017), obviamente, dentro de las instituciones educativas. Estos estudiantes son elegidos por sus pares dentro de sus Instituciones Educativas, permitiendo así la participación democrática para vigilar la inversión de los recursos asignados a funcionamiento.

El Ministerio de Educación Nacional oficializó el Decreto 1075 de 2015, el cual expidió un Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Este es compilatorio de los anteriores decretos y leyes. En la sección 5 se ratifica todo lo referido al gobierno escolar, y manifiesta que es un órgano que permite la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Para el año 2017, la Secretaría de Educación de Medellín expide la circular 0006, en la cual se crea la imagen de los mediadores y del Líder de Mediación Escolar<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Alcaldía de Medellín, secretaria de educación municipal (2017)

Estos mecanismos de participación tienen como fin apoyar los procesos de convivencia escolar, promover el liderazgo, preparar los estudiantes para la vida democrática una vez egresen del proceso académico y consolidar los lazos de solidaridad en la comunidad educativa. La pedagogía, la política y la formación ciudadana son inherentes al ejercicio educativo y más aún cuando se trata de una educación financiada y promovida por el Estado Colombiano, de tal modo que cabe plantearse algunas cuestiones en esta línea:

"la democratización de los Centros educativos parece una meta social y pedagógicamente justificada, pero ¿el modelo de democratización política es el adecuado a las instituciones escolares?; ¿cuál es la justificación social y educativa de la democratización de los Centros?; ¿se ha trasladado el modelo político de forma demasiado literal al ámbito educativo?; ¿la democratización de los Centros es un objetivo primordial o está al servicio de otros fines? (Monsalve, 2017, p.41) Por tanto, al decir de Magendzo (2005), la educación nació para formar ciudadanos; mas, afirmar esto, significa que en cada época se da forma a los ciudadanos de acuerdo con las necesidades que tengan la sociedad y el poder establecido. Así que ante la pregunta ¿Qué tipo de ciudadanía y qué clase de ciudadanos es necesario formar? La escuela ha respondido de distintos modos de acuerdo con el contexto histórico y las circunstancias sociales y culturales.

Vista así, la ciudadanía constituye la razón de ser de la civilidad (Cortina, 1999, p. 22), fomentada por el hecho de que los ciudadanos comparten un ideal de justicia y un sentimiento de pertenecer a una comunidad, que para nuestro análisis es el espacio escolar como lugar representativo en el imaginario colectivo de la sociedad. Los valores compartidos componen los mínimos de justicia, entendida como lo que corresponde a cada uno según su conducta y a lo que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar.

La ciudadanía es un concepto mediador, porque integra las exigencias liberales de justicia y las comunitarias de pertenencia (Ramírez, 1999, p.78). Significa igualdad de los ciudadanos en dignidad y disponibilidad a comprometerse en la cosa pública (Cortina, 1999, p.29). Por ello, la ciudadanía es el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de éstos, a los proyectos comunes.

Sólo quien se sabe reconocido por una comunidad, en nuestro caso la educativa, puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella, de la forma que hemos acordado en llamar desde los estándares y competencias como participación. Hay que hacer notar que la noción de comunidad está implícita en los dos significados fundamentales de la participación: el resultado de la participación es, en definitiva, "tener algo en común" (Naval, 2003, p.21).

Y si lo que llamamos comunidad surge de la unión de quienes tienen algo en común, la participación resulta ser una dimensión inseparable de comunidad. Por otra parte, la participación es una dimensión fundamental de la democracia, pero no la única, pues es propia de la realidad antecedente y fundante de la democracia, que es la comunidad. (Redondo, 1999 citado por Naval, 2003) Cabe mencionar que para que exista el ejercicio de la ciudadanía son fundamentales en este orden de ideas: las prácticas y las instituciones (Cortina, 1999, p.98).

Porque históricamente han sido las acciones, demandas y luchas emancipatorias de los ciudadanos las que han logrado construir la legitimidad de los derechos que, después, han sido reconocidos por los Estados nacionales. Por otra parte, ese reconocimiento es insuficiente si no se traduce en instituciones que les den cuerpo y los materialicen, por consiguiente los espacios escolares y los agentes educativos con su público objetivo cumplen a cabalidad con este rol involucrando todas las variables posibles, de acuerdo con su historia particular.

Por ello es fundamental que todos los adultos involucrados en la educación se propongan promover y construir ambientes democráticos reales, tanto en el hogar como en la vida escolar, para favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas. Si se requieren contextos para la participación democrática, quienes los habitan deben tomar decisiones explícitas y conscientes para ofrecerlos en la vida cotidiana: espacios que permitan la participación y la toma de decisiones sobre asuntos reales, todos los días, desde el comienzo de la escolaridad.

Es importante saber que las competencias ciudadanas no solamente están limitadas por el contexto sino que, a su vez, pueden contribuir a cambiarlo (Magendzo, 2005, p.21). Es decir,

se espera que el trabajo en equipo incida en la construcción de ambientes escolares y familiares cada vez más democráticos. Sobre el papel de la escuela como gestora de sujetos políticos, se espera de la misma que eduque individuos libres, con igualdad de oportunidades, respetuosos y solidarios, capaces de resolver dificultades de manera autónoma (Cortina, 1999, p.67).

### *5.6 Las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática*

El sistema de educación Colombiano está basado actualmente en su ciclo de básica primaria y secundaria en un modelo de enseñanza y evaluación por competencias, entendidas en su definición como habilidades y destrezas que permiten a los estudiantes solucionar problemas reales en situaciones cotidianas. Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), después de valorar los resultados con bajos indicadores obtenidos en las pruebas PISA para el caso Colombiano, los estudiantes evaluados en el país aún no cuentan con estos desempeños (ICFES, 2015).<sup>27</sup>

Estas pruebas evalúan tres competencias básicas reflejadas en las áreas de lenguaje (área de español), matemáticas (matemáticas y geometría), ciencias (biología, física y química) y de manera transversal la competencia ciudadana. De esta manera, podemos entender que las competencias son de forma categórica "saberes y destrezas básicas para desempeñarse como un adulto autónomo y productivo, para el ejercicio de la ciudadanía, para la productividad en el trabajo y para comprender la ciencia y la tecnología en su contexto (CEPAL-UNESCO, 1999).

---

<sup>27</sup> El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba estandarizada que evalúa cada tres años la calidad de la educación en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otras economías invitadas que han sido aceptadas por la junta de gobierno de PISA. La población objetivo de esta prueba son los jóvenes de 15 años, independientemente del grado escolar en el que se encuentran. PISA ofrece resultados sobre el desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y analiza los efectos de distintos factores asociados al aprendizaje, permitiendo la comparación entre los países participantes.

Ahora bien, como directriz del MEN (2004) las competencias ciudadanas hacen parte de las mallas curriculares en la educación Colombiana con el propósito de darle las herramientas necesarias a los docentes en las instituciones educativas, como soporte teórico para estimular en los estudiantes las habilidades y destrezas necesarias a la hora de enfrentar situaciones y problemas cotidianos de forma pacífica y solidaria (Monsalve, 2017, p.65). Sin embargo, existe un inconveniente al no darle a esta competencia un espacio correspondiente y de profundización, ya que según la guía de competencias ciudadanas, la formación en ciudadanía no es propia ni exclusiva de una sola área académica.

Ella es propia de todas las instancias de la institución educativa en la que existan relaciones humanas, es decir, involucra a toda la comunidad educativa; desde las personas que hagan el aseo del colegio, hasta los padres de familia. Como está diseñado, se puede y debe desarrollar en todas las áreas académicas (es transversal) y en todos los espacios de la institución educativa, inclusive en los recreos, la hora de almuerzo, etc. (MEN, 2004)

Sin embargo, en la propuesta del Ministerio de educación Nacional queda el interrogante, de cómo estos estándares se viven y apropian en las Instituciones Educativas a partir de los sentidos y significados de los estudiantes y docentes de acuerdo con cada situación conflictiva, problemática, propia del contexto y, vivida en su mundo real. Es necesario mencionar que las actitudes asumidas por los sujetos en la escuela, a veces no consultan los parámetros normativos, ni los esquemas de valores, ni las conductas esperadas de los jóvenes a temprana edad; pues las dinámicas propias y el clima escolar de los centros educativos en barrios como Villa del Socorro de Medellín superan, a veces, con amplitud el margen de acción del docente para sugerir soluciones dialogadas, canales de intercambio justos y comportamientos acordes con el deber ser del espacio educativo.

El clima escolar se puede definir como la interacción vivida por la comunidad educativa de la institución a través del trabajo, acciones y relaciones establecidas entre sí; al igual que las características físicas diseñadas o ajustadas del espacio educativo en el cual se imprime el estilo de quienes allí habitan, condicionando los procesos y resultados que se desarrollan (Ramírez, 2015, p.107). El clima también está inmerso en la calidad del proceso educativo porque posee una fundamentación global; la creación de un clima escolar adecuado, es

también el resultado de todas las operaciones concurridas en el desarrollo educativo, incluyendo a todo el personal. La calidad de una institución se ve reflejada en la manera cómo funciona en su totalidad<sup>28</sup> .

La mejor manera de promover las acciones que queremos desarrollar es vivirlas cotidianamente en la escuela (Moreno, 2015, p.15); a su vez, un modo efectivo de promover valores es aplicarlos allí mismo. La construcción de ambientes que nos permiten vivir lo que queremos desarrollar en materia de ciudadanía se logra a través de transformaciones en la cultura de la institución educativa. Esta es una tarea que idealmente debe involucrar a toda la comunidad educativa. En zonas de alta criminalidad, la construcción de este tipo de ambientes escolares puede constituirse en una tarea particularmente retadora y, en algunos casos, dolorosamente peligrosa (Cepeda, 2004, p.6). Sin embargo, hay instituciones educativas en estas zonas que han logrado avances enormes en la construcción de un ambiente de paz y democracia, y que con su esfuerzo han transformado sus comunidades y han dado razones para pensar que lograrlo sí es posible.

La ciudadanía es en ese contexto una práctica (Bourdieu, 2014, p.14) es decir, una forma de actuar, de comportarse en relación con el interés público, esto es, con el interés común. De la acción ciudadana son actores todos los sujetos capaces de afirmar su decisión de actuar por el contexto en el que viven (Moreno, 2015, p.97), en este caso, la escuela. La acción ciudadana en la escuela se logra si todos los miembros de su comunidad educativa son actores de construcción del proyecto público que es ella misma. Si son ellos los que definen el rumbo de su espacio y el sentido de la mediación pedagógica que tiene en su objeto modificar conductas que contradicen los mínimos acuerdos para una sana convivencia.

Desde el punto de vista del devenir y el habitus de aquellos que son protagonistas en su espacio escolar como sujetos políticos (Bourdieu, 2014, p.4) la educación ha reproducido, históricamente, de manera consciente o inconsciente, el fenómeno de la “fragmentación ciudadana” (Magendzo y Toledo 2008, p.26): ciudadanos con “status” diferenciados,

---

<sup>28</sup> RED ALMA MATER - FACE, Factores Asociados a La Calidad de la Educación. Conflicto y construcción ciudadana, 2010

ciudadanos para cumplir funciones de dominación culturales, sociales y económicas y otros para funciones de dominados. No creemos equivocarnos, ni exagerar en demasía, si sostenemos que en esta función reproductora la educación ha formado “ciudadanos de primera categoría” y “ciudadanos de segunda clase”; “ciudadanos para la dominación” y “ciudadanos para la subordinación”; “ciudadanos de élite” y “ciudadanos de masas” (p.56). Esta lectura objetiva del acontecer, desnuda el pretencioso discurso de los manuales estandarizados que vende una falsa promesa formativa que dista del escenario dialéctico del aula; donde el docente deja a un lado la visión de las competencias redactadas en un escritorio distante, que jamás consulta lo que subyace a cada sujeto de la acción para poner en juego sus intereses como ciudadano en formación, valga decir: de contextos reales.

Como versión oficial regulada por el marco jurídico de la ley general de educación (MEN, 1994), además por el decreto que oficializa las competencias para su implementación en el aula (MEN, 2004) los tipos de competencias ciudadanas se dividen en cuatro grupos, cada uno de los grupos de competencias ciudadanas está compuesto por competencias de distintos tipos: conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras. Estas últimas integran y articulan todas las demás competencias.

La transversalidad en la formación ciudadana le compete a todas las instancias de la institución escolar y a todos los docentes. Todos los docentes pueden y deben desde sus clases contribuir al aprendizaje y la práctica de estas competencias, de esta forma los temas académicos pueden cobrar más relevancia para los estudiantes y así podrán aprenderlos mejor. Las dinámicas cotidianas en el aula son también oportunidades para el aprendizaje y la práctica de las competencias ciudadanas. Cualquier decisión que se deba tomar puede servir para desarrollar y practicar competencias para la participación democrática.

Las grandes metas de la formación en competencias ciudadanas están ligadas a estos derechos y deberes; igualmente buscan aportar a construir la paz, a fomentar la participación democrática y a valorar la pluralidad. Puesto que la nuestra es una democracia participativa, y en ésta se enfatiza el poder político de cada persona (Cepeda, 2004), los estándares básicos de competencias ciudadanas buscan hacer eficaz este poder político: empoderar a niños,

niñas y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de esta participación.

Al ser la Constitución Política de Colombia consecuente con esta visión internacional de participación activa de la niñez y, considerando que niños y niñas son ciudadanos Colombianas, ellos tienen, al igual que los adultos, múltiples espacios para la participación y mecanismos para ejercer sus derechos (Moreno,2015, p.67). Así, por ejemplo, “El Estado y la sociedad garantizarán la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud” (Artículo 45). A su vez, los menores de edad, pueden acudir a la acción de tutela para proteger de manera inmediata “sus derechos constitucionales, cuando quiera que estos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública” (Artículo 86).

También se espera que al cumplir 18 años, las y los jóvenes estén en una etapa de desarrollo que les permita adquirir otras responsabilidades políticas, como puede serlo participar en elecciones municipales, departamentales y nacionales, en referendos y consultas populares, y hacer uso de otros mecanismos de participación democrática, reconociéndose así jurídicamente su ciudadanía, según lo dispone la Constitución Política de Colombia (Artículo 40).

Todas las competencias que se establecieron como básicas se encuentran plasmadas en los documentos guías del MEN (2004) “Estándares básicos de Competencias”. Allí, se plantean cuáles son las premisas y argumentos que sustentan las competencias que desde el ente administrativo se consideran como necesarias para el mejoramiento y fortalecimiento de la calidad en la educación en las instituciones y por tanto estudiantes. Este fue un trabajo en conjunto entre esta entidad y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade, 2004). Según el Ministerio, los estándares se constituyen en una guía para:

- Precisar los niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los (las) niños, niñas, jóvenes y adultos de todas las regiones del país.

- Producir o adoptar métodos, técnicas e instrumentos (pruebas, preguntas, tareas u otro tipo de experiencias) que permitan evaluar interna y externamente si una persona, institución, proceso o producto no alcanza, alcanza o supera esas expectativas de la comunidad
- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.
- Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas. (MEN, 2014)

El término competencia ciudadana como lo hemos analizado en líneas precedentes, trascendiendo el discurso oficial del manual que idealiza los espacios escolares Colombianos para su implementación, es complejo; dado que incluye entre otros, conocimientos y actitudes, se relaciona con otros múltiples conceptos que se utilizan en Psicología y en Pedagogía como son las destrezas, habilidades, recursos, hábitos, virtudes (Cepeda, 2004, p.29). Las competencias, desde nuestro énfasis, tienen que ser transversales con criterio de realidad, es decir, basadas en interacciones escolares cercanas al acontecer del barrio y la comuna para que su impacto en la formación de ciudadanos trascienda el espacio del aula.

### 5.7 Las TIC aplicadas a la educación en el siglo XXI

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son una de las variables críticas de calidad en los entornos formativos de la sociedad de la información y el conocimiento en el siglo XXI, en el cual han surgido nuevas interacciones que transforman el acceso a la educación; ofreciéndonos en ese sentido diversas posibilidades, tales como ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes e incremento de las modalidades comunicativas online.

El rol de las TIC en contextos educativos ha sido objeto de amplios debates durante las últimas décadas: docentes e investigadores se preguntan en qué medida la articulación de las TIC a las prácticas educativas realmente favorece al aprendizaje (Hicks, 2011; Kinchin, 2012; Tompsett, 2013 citados por Ochoa *et. al*, 2016, p.8). Considerando la presencia de las tecnologías en la sociedad, siendo estas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aparece el concepto de alfabetización tecnológica (Guzmán, 2008, p.16), que engloba el dominio y la adquisición de habilidades en el uso de estas TIC. Esto significa que los ciudadanos deben tener un dominio básico sobre éstas, de lo contrario, no tenerlo, representará una forma de marginación. Es decir, la sociedad debe estar alfabetizada tecnológicamente para alcanzar las competencias mínimas que exige el contexto digital de nuestra época.

En el ámbito educativo, Cabero (2007) argumenta que el discente ha de adquirir capacidades para aprender, desaprender y reaprender, y de esta forma adaptarse a las exigencias de enseñanza y aprendizaje de esta nueva sociedad. Es por ello que la escuela no puede quedarse al margen de esta realidad y tendrá que emprender acciones para que su comunidad educativa sea alfabetizada tecnológicamente. Cabero (p.34) afirma que las TIC son aquellos instrumentos semióticos que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada sino, lo que

es más significativo, de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

Para el caso de Colombia, a partir del año 2007, el gobierno Nacional propuso políticas para el uso y apropiación de las TIC, y es así como el Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto de julio de 2009, el Ministerio de TIC (MINTIC), promulga la Ley 1341 por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Posterior a esta ley, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ministerio de las tecnologías de la información y la comunicación (MINTIC), generan alianzas con el fin de proponer la creación de Centros de Innovación Educativa Regional, denominados los CIER<sup>29</sup>; de esta manera el Proyecto CIER del Ministerio de Educación Nacional promoverá la construcción de agencias regionales que estimulen el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para mejorar la calidad de las prácticas educativas en las instituciones y entidades del sistema educativo Colombiano y para aportar a la reducción de la brecha educativa entre las regiones del país.

La alianza entre diferentes entidades como COLCIENCIAS, MEN y MINTIC, ha permitido generar algunos proyectos para propiciar la incorporación de las TIC, en los contextos educativos, y ha venido evolucionando en los últimos años; esto ha sido una fortaleza y un apoyo para el sistema educativo, impactando de manera positiva a los agentes educativos en el proceso de enseñanza- aprendizaje y asegurando de alguna manera una mejora en la calidad de la educación en las diferentes modalidades.

La integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, actualmente es aceptada y realizada por muchas instituciones y docentes. Sin embargo, su anhelado impacto

---

<sup>29</sup> El Proyecto "Centros de Innovación Educativa Regional" del Ministerio de Educación Nacional promovió en su momento la construcción de capacidades regionales de uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para mejorar la calidad de las prácticas educativas en las instituciones y entidades del sistema educativo Colombiano y para aportar a la reducción de la brecha educativa entre las regiones del país. (MEN, 2007)

pareciera no cumplir con las expectativas que se tienen alrededor de ellas en el campo educativo, debido a que la importancia de comprender que “son los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje“(Coll, 2008, p.3).

La expectativa optimista de las TIC en el sistema educativo y las condiciones en las que dicha expectativa se hace posible, ponen en evidencia la necesidad de realizar cambios en todas sus áreas (técnica, pedagógica, administrativa, directiva), para que de esta manera se puedan suscitar experiencias educativas eficaces y efectivas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La demanda de dichos cambios está enfocada especialmente en los actores presentes en un escenario educativo (docentes y estudiantes) exigiendo de ellos la transformación de paradigmas en la concepción de enseñar y aprender y, así mismo, de competencias y habilidades relacionadas con la apropiación de las TIC en el rol y función que cumplen en un escenario educativo.

En relación con las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática, que son nuestro tema transversal a todas las reflexiones que se derivan de la investigación educativa, argumenta Castells (2004,p.86) que para llevar a cabo una verdadera participación en contextos mediados tecnológicamente se tienen que dar tres condiciones básicas en quienes le dan vida a las instituciones educativas: querer participar (motivación), saber participar (formación) y fomentar un sistema institucional que facilite canales y medios para participar (organización).

En estos tres ejes temáticos propios de todo plan curricular basado en competencias, la educación para la ciudadanía implementada a través de recursos TIC tiene clara influencia en los procesos de mejora continua, a fin de que la educación en valores democráticos influya en la motivación para querer participar, la formación en habilidades participativas capacite para saber participar y las aulas sean contextos organizativos y sistemas, a modo de

laboratorios de participación real de los estudiantes e implementación de prácticas democráticas en su acontecer cotidiano.

Es así que, los sujetos de la educación aprenden en medio de la interacción social, en trabajos colaborativos, ya sea en la relación entre pares o docente-estudiante. En ese sentido, las TIC han permitido, con el paso del tiempo, el desarrollo de nuevas formas de trabajo en el aula, dando a la labor docente nuevos escenarios para aplicar las diferentes teorías del aprendizaje. Todo esto basado en una premisa de la sociedad del conocimiento (Guzmán, 2008, p.34) y es que con más posibilidades de acceder a la información, los sujetos de la educación están en capacidad de asumir nuevos desafíos, en aras de formar una sociedad más humana, donde los ciudadanos puedan satisfacer al menos sus necesidades fundamentales.

Por consiguiente, las tecnologías de la información y la comunicación, independientemente de lo potentes y actualizadas que sean (Cabero, 2007,p.5), son solamente instrumentos curriculares y, por tanto, su sentido, vida y efecto pedagógico vendrá de las relaciones que los docentes logren establecer con el resto de componentes del currículum, al margen del nivel y acción formativa adquirida en la experiencia, pues su verdadero potencial surge cuando el sentido es la mediación tecnológica para el aprendizaje.

### *5.8 Educación de calidad, competencias y apropiación de las TIC*

La transición de un modelo educativo propio de una sociedad industrializada a un modelo educativo marcado por las demandas de una sociedad informatizada es un proceso que están viviendo la mayoría de instituciones educativas a escala global. Dicha transición plantea un nuevo orden, un nuevo “modo de desarrollo” (Castells, 1995, p.7) el cual desafía las políticas clásicas de los modelos educativos tradicionales y pone en evidencia la necesidad de razonar y analizar la estructura y bases de este “modo de desarrollo” bajo otras referencias.

Desde la perspectiva de Prendes (2005,p.18), esta sociedad es la sociedad de la información o “sociedad postindustrial”, cuyos motores son el aprendizaje y el conocimiento, y entendida como ‘sociedades avanzadas, en las que la vida es más cómoda e intelectual, el tiempo de ocio se expande y se abre un abanico ilimitado de oportunidades de acceso a la información y a la cultura, lo cual no ha de impedirnos reconocer su cara oculta: “algunas de las enfermedades derivadas del exceso de tecnología y de información, comunes a las sociedades de la información”(Guzmán, 2008,p.56). A nuestro modo de ver Prendes (p.32) enmarca a la sociedad actual, desde una perspectiva, en donde el conocimiento, la tecnología y la vida social del ser humano guardan un cierto equilibrio.

En consideración, lo importante ahora para quienes asumimos un rol institucional en el ámbito educativo, es comprender hacia dónde vamos y qué pretendemos con el proyecto educativo institucional del cual somos responsables; para ello creemos menester abordar los retos que tiene esta realidad con ocasión de la presencia de las TIC en el contexto escolar de Villa del Socorro y su desarrollo acelerado. También es necesario reflexionar sobre cómo las tecnologías ayudan a mejorar la calidad educativa situada y cómo su planeación curricular enfrenta la evolución acelerada de la tecnología.

Estos retos que la institución educativa Villa del socorro asume ante el desarrollo e implementación de las TIC, creemos que puede ser la igualdad en las oportunidades educativas para todos, la equidad en su educación, reducir la brecha digital y evitar la exclusión de su cultura tecnológica. Pensamos que estos retos serán más fáciles si sus agentes educativos se esfuerzan en que la institución educativa tenga acceso a la educación mediada tecnológicamente de manera decidida, para ello consideramos relevante que estos inviertan tiempo y esfuerzo a todo nivel en su propia formación; porque, prever educación para todos es a nuestro modo de ver las más significativa de las prioridades, pues de ello depende avanzar hacia una sociedad democratizada y civilizada, conceptos que favorecen el equilibrio social.

En este orden de ideas, las TIC tienen el potencial de funcionar como herramientas psicológicas<sup>30</sup> susceptibles de mediar los procesos inter e intra psicológicos presentes en la enseñanza y el aprendizaje, cuando hay un reconocimiento del papel mediador que ellas cumplen entre los elementos del triángulo interactivo: estudiante, profesor, contenidos (Ochoa, *et. al*, 2016,p.20). Las bondades de sus características alcanzan su potencial cuando existe claridad (por parte de quien las incorpora) de ese papel mediador que cumplen en las relaciones presentes en el triángulo interactivo: estudiantes y contenidos; profesor y contenidos; profesor y estudiantes; entre los estudiantes, en las actividades entre profesores y estudiantes y en la configuración de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje en un escenario educativo (Coll, 2008 citado por Ochoa *et. al*, 2016,p.22). Esto señala que el aprovechamiento de las TIC depende del nivel de apropiación que el profesor tenga de estas para diseñar e implementar espacios educativos significativos (Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Montes y Ochoa, 2006).

En consecuencia, el objetivo de un plan de formación fundamentado en la apropiación de las TIC debe partir del desarrollo de una serie de competencias en el uso educativo de ellas. En este caso, se privilegian las competencias relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de espacios educativos significativos mediados por TIC. Las competencias en el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC se refieren a las habilidades de planificación y organización de elementos que permitan la construcción de escenarios educativos apoyados en estas para el aprendizaje significativo y la formación integral del estudiante.

Las competencias relacionadas con la implementación en escenarios educativos de experiencias de aprendizaje apoyadas en TIC dan cuenta de las habilidades que permiten poner en marcha el diseño y planificación de un escenario educativo, y que se ven reflejadas en las prácticas educativas de un docente. Finalmente, las competencias de evaluación de la

---

<sup>30</sup> Los instrumentos psicológicos actúan como un puente entre los actos individuales de cognición y los requisitos simbólicos socioculturales de esos actos” Kozulin (2000). Las TIC, debido a sus características semióticas, pueden ser vista como instrumentos psicológicos en el sentido Vygotskyano, es decir, como recursos que las personas podemos utilizar para transformar nuestros procesos psicológicos (Coll, 2008).

efectividad de los escenarios educativos apoyados en dichas herramientas se relacionan con las habilidades que le permiten al docente valorar la efectividad para favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes al incorporarlas a sus prácticas educativas (Ochoa *et. al*, 2016, p.23).

Es importante señalar que los niveles de apropiación en relación con las competencias propuestas se evalúan a partir de las actividades diseñadas por los docentes. En ese orden de ideas, no se puede atribuir un único nivel de competencia a cada docente. Los niveles se establecen en función de cómo estos usan la tecnología en prácticas específicas.

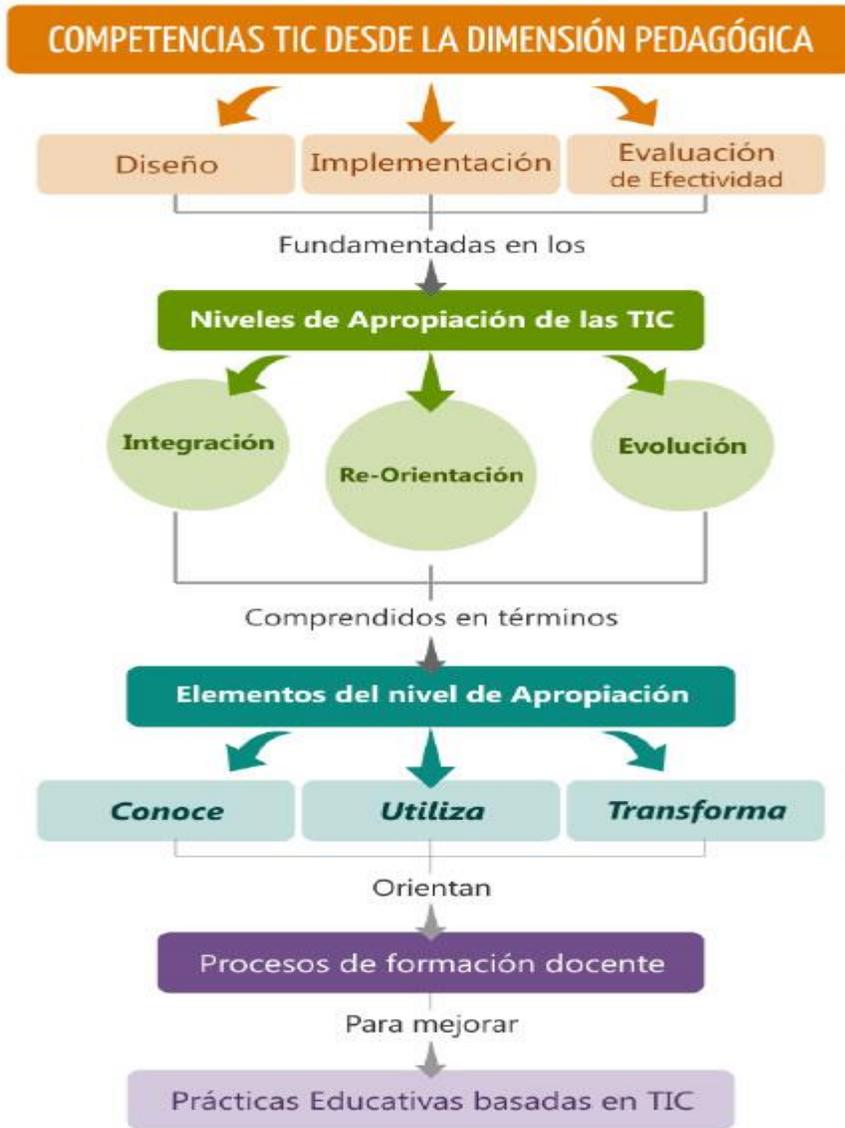


Figura 3. Modelo de Competencias TIC desde la dimensión pedagógica (Ochoa, et.al, 2016)

Además, en este nivel los docentes utilizan las TIC tratando siempre de desarrollar su máxima capacidad mediadora como instrumentos psicológicos. Cuando esto ocurre, las TIC son utilizadas de manera que los estudiantes desarrollan un pensamiento crítico acerca del contenido y diferentes formas de razonamiento significativo sobre lo que saben. Es decir, “el docente utiliza de manera flexible y creativa las herramientas virtuales para crear escenarios que permitan al estudiante interactuar de manera significativa con el objeto de estudio” (Montes y Ochoa, 2006b: citados por Ochoa et. al, 2016, p.45). Este uso de las TIC tiene lugar, por ejemplo, en la resolución de problemas virtuales, el modelamiento de la forma en que operan algunas leyes y las descripciones multirrepresentacionales (p.46).

A partir de los lineamientos del modelo desde la dimensión pedagógica tal como se presenta en la ilustración 3, se busca que la formación del docente se oriente hacia la transformación de sus prácticas de una forma ascendente. Aunque se reconoce que las prácticas de un docente pueden encontrarse en múltiples niveles, dependiendo de la competencia y los elementos del nivel de apropiación, se busca que los planes de formación y/o ruta formativa conduzca al docente a la transformación de sus prácticas, que serán caracterizadas por descriptores que se encuentren en un nivel de apropiación superior que le permita en el siguiente orden su ejecución: primero, orientar su mediación con la suficiente claridad en la asignatura Ciencias sociales, segundo transmitir su apropiación conceptual con la estrategia metodológica y didáctica de su preferencia para generar confianza y, tercero, llevar a cabo su mediación pedagógica y tecnológica en la lógica del sentido para establecer coherencia en su labor educativa.

## 6. DISEÑO METODOLÓGICO

### *6.1. El diseño metodológico de la investigación educativa*

Los métodos cualitativos de investigación como el que hemos elegido para ir en la búsqueda del sentido, parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos (Oliva, 2016, p.8). De ahí que la intersubjetividad entre docentes, estudiantes y personas cercanas sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales que configuran históricamente los esquemas de pensamiento de los sujetos en la escuela. La realidad social situada así vista, está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. (Salgado, 2007, p.27)

Por tanto, nuestra investigación cualitativa en el contexto educativo Medellínense, tal como la concebimos, puede ser entendida como la acción decidida a obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de las prácticas pedagógicas como nos las presentan los docentes a través de su discurso en la biografía escolar, que trasciende ampliamente la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.

En los diseños metodológicos narrativos como el nuestro, quien investiga recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de docentes para describirlas y analizarlas. Son de interés las personas en sí mismas y su entorno. Creswell (2005) citado por Salgado (2007) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también es una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos. Los datos se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, artefactos y materiales personales y testimonios.

Una vez reconocida la importancia de trabajar la biografía escolar de los maestros, en vistas a la producción de un conocimiento sistemático que contribuya a la comprensión de la práctica docente y que, asimismo, resulte relevante para trabajar en las instancias de formación, se ha optado por la utilización de producciones autobiográficas, elaboradas por los propios docentes, acerca de la experiencia escolar que han protagonizado siendo alumnos (Alliaud, 2003, p.21). Las autobiografías parecieron ser herramientas relevantes para abordar la experiencia escolar de los maestros, teniendo en cuenta la relación pasado - presente; formación - práctica de la que pretende dar cuenta esta investigación.

En la investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo, como mencionan en sus trabajos Bolívar, Segovia, Fernández (2001), citados por Huchim y Reyes (2013) tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que, la investigación narrativa se considera actualmente como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología.

Nuestra investigación sintonizó con tales enfoques, al considerar las autobiografías producidas por los maestros acerca de su pasado escolar, no solamente como una descripción o inventario de situaciones y sucesos vividos, sino como relatos "creados" "interpretados" o "significados" (Alliaud, 2003, p.16), en los que se reconstruyen y piensan con imágenes de hoy las experiencias vividas en el curso de un recorrido (escolar) determinado.

Por consiguiente, el diseño metodológico llevado a cabo durante el proceso investigativo partió de entender que el método, en tanto camino al nuevo conocimiento científico, surge de la concepción general que de él tiene quien investiga. De acuerdo con Mertens (2005) el constructivismo es probablemente el paradigma que ha tenido mayor influencia en el enfoque cualitativo, pues en esencia define que no hay una realidad objetiva, y que esta es edificada socialmente. En consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser "aprehendidas" a partir de ella, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de

este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través de su proceso de estudio (p.11).

De ahí el protagonismo del investigador para encontrar evidencias en la construcción del conocimiento, toda vez que este es construido socialmente por las personas que participan en la investigación. Desde el planteamiento del problema de investigación se mencionó que la tarea fundamental fue entender el mundo complejo de las experiencias vividas (Larrosa, 2008) de los docentes en su trayectoria formativa desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender con base en esa biografía escolar sus diversas configuraciones sociales (Elías, 1999) sobre el significado de los hechos y el conocimiento en la práctica pedagógica dirigida a la formación de estudiantes de básica secundaria en competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática.

Para avanzar en esta dirección, fueron de gran ayuda los aportes recibidos durante los seminarios de investigación y abordajes metodológicos cursados en la Universidad Nacional de La Plata. En dicho proceso académico, algunas preguntas sumaron para profundizar en la problematización y reflexión de estos asuntos; de tal forma que fueron decisivas para ampliar nuestro panorama en relación con la estructura de la investigación y, por tanto, del diseño de la metodología y las perspectivas teóricas que ayudaron en su comprensión; habida cuenta de su relación directa con las condiciones epistemológicas y procedimentales de la investigación educativa.

Así pues, con esta búsqueda por la pregunta sobre la metodología a seguir, valga decir, por la concepción misma de la investigación, en torno a cómo proceder para acceder a la información primaria, al modo como en el trayecto investigativo se construye el conocimiento (Giraldo y López, 2011, p. 92 citado por Tangarife y Sierra) fue elegido el diseño metodológico de la investigación. Éste tuvo siempre en perspectiva la concepción según la cual el tipo de método utilizado debía atender las particularidades del problema de investigación<sup>31</sup>, en este caso, el sentido de la mediación pedagógica de los docentes de

---

<sup>31</sup> Gimeno y Pérez (2002, pág. 116) plantean que “La naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no

Ciencias Sociales en el proceso de formación ciudadana de los estudiantes en la Institución Educativa Villa del Socorro de Medellín.

## 6.2. *El constructivismo y la teoría sociocultural como enfoque*

La investigación es, en parte, producto de los valores del investigador y no puede avanzar independiente de ellos. El investigador y los sujetos estudiados se involucran en un proceso interactivo. Allí el conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura (Salgado, 2007). El Constructivismo<sup>32</sup> le otorga a la investigación cualitativa los énfasis principales que lo caracterizan (p.27), de una importancia estratégica en nuestro propósito de ir en la búsqueda de los significados en la conducta de los docentes, la cual está condicionada por un contexto situado con un valor simbólico exclusivo en la sociedad; y son estos a saber:

El reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios, en tanto su profesión docente es la misma que tiene por objeto de investigación, por consiguiente debe contar con los puntos de vista de sus colegas en la labor para construir conocimiento científico basado en evidencias.

La necesidad de inquirir cuestiones abiertas difícilmente cuantificables y que escapan a un solo esquema de pensamiento para su análisis, dado que el contexto cultural es fundamental para encontrar coherencia interna entre elementos, dimensiones y escenarios, y además los datos deben recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas.

---

viceversa". Por su parte, Gadamer recuerda en *Verdad y método II* (1998, p. 295) que, según el principio metódico general de Aristóteles, el método debe regirse por su objeto de conocimiento.

<sup>32</sup> Como autores principales se encuentra a Mary Parker Follett (1868- 1933), en el campo de la administración y las organizaciones; Jean Piaget (1896-1980) y Lev Semenovich Vygotsky (1896- 1934) en la educación; John Dewey (1859-1952) en la Pedagogía; y Margaret Mead en la Antropología. (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

La investigación debe ser útil para mejorar la forma en que viven los individuos (Salgado, 2007); asunto que podemos asociar en nuestro caso con encontrar una versión más adaptada de la práctica pedagógica al contexto para su implementación. Más que variables “exactas” lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones. (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.67).

En consideración, los procesos educativos y pedagógicos en la escuela, vistos desde el enfoque Sociocultural, son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el sujeto y la cultura en un contexto situado. En estos procesos de desarrollo la clave está en la construcción de significados, concretamente, en los significados que les atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. Desde esta perspectiva, consideramos que la Teoría Sociocultural (Vygotsky, 2004) y el Constructivismo (Piaget, 1981) ofrecían un marco general comprensivo para observar el sentido de las mediaciones pedagógicas dirigidas a formar en ciudadanía. La primera enfatiza las características de la participación social, las relaciones (como las que ocurren entre novato y experto, entre recién llegado y veterano), el entorno en que ocurre la actividad, y el cambio histórico. La segunda enfatiza cómo se construye el conocimiento a niveles cualitativamente diferentes, progresivamente más adecuados, como resultado de las acciones e interacciones del aprendiz en el mundo. La primera “se enfoca en la actividad en la clase”, la segunda “en lo que los estudiantes se llevan del salón clase” (Packer & Goicoechea, 2000, p.84). Las perspectivas Socioculturales y Constructivistas no son dos mitades de una totalidad, sino que la perspectiva Constructivista se ocupa de las estructuras y procesos epistemológicos que la perspectiva Sociocultural puede y debe ubicar en un contexto histórico y cultural más amplio, tal como lo haremos posteriormente cuando pasemos al capítulo del análisis de información primaria.

### *6.3 El sistema categorial: marco interpretativo de la investigación educativa*

Investigar los contextos socioeducativos desde una racionalidad hermenéutica (Gadamer, 1998) implica llevar a cabo una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir

conocimiento a partir de procesos de interpretación de evidencias empíricas, donde la validez y confiabilidad del conocimiento científico descansa en última instancia en el rigor del investigador, guiado por su sed de respuestas en relación con la complejidad del universo simbólico de la configuración social en la escuela.

Así, la pretendida objetividad positivista (Salgado, 2007) fundada en la separación entre investigador y objeto de investigación desaparece, y se asume la cuestión de la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el investigador quien construye el diseño metodológico de investigación, recopila la información primaria de fuentes confiables, la organiza en un esquema lógico y le da sentido de acuerdo con un propósito académico; tanto desde sus estructuras conceptuales previas ya elaboradas en el estado de la cuestión y el marco teórico, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica.

El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje (Gadamer, 1998, p.8), entendido en su doble acepción dialéctica, que lo concibe, por una parte, como la vía a través de la cual socialmente construimos la realidad desde procesos sostenidos en relaciones intersubjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hace posible las acciones de entendimiento humano (Cisterna, 2005); y por otra, como medio de circulación de dicha construcción, es decir, como el acto comunicacional propiamente tal, el que a su vez, en el decir de Echeverría, “se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene para otro [...], y en donde la hermenéutica como fenómeno de comunicación se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto” (Echeverría, 1993 citado por Salgado 2007, p.34).

Es a este proceso de construcción de conocimiento reconocidamente subjetivo e intersubjetivo al que se ha pretendido dar validez y confiabilidad epistemológica, esfuerzo que ineludiblemente debemos asumir todos aquellos que trabajamos desde esta racionalidad. Por tanto, con ese fin práctico, ilustrativo y de orden interno diseñamos el siguiente esquema (tabla 1) siguiendo el modelo de Cisterna (2005) para ubicar las categorías de análisis, de

Ambito Temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	categorias	Subcategorias
Sentido de la mediación pedagógica y tecnológica en la escuela, dirigida a la formación ciudadana.	La escasa reflexión académica en la escuela, con respecto a la relación entre la mediación pedagógica llevada a la práctica por sus docentes, su biografía escolar en tanto trayectoria formativa, y la formación ciudadana en su labor.	Cual es el sentido de la mediación pedagógica de los docentes de ciencias sociales dirigida a la formación ciudadana.	Caracterizar el sentido que docentes de ciencias sociales le asignan a su mediación pedagógica en el proceso de formación de los estudiantes de básica secundaria en las competencias ciudadanas de responsabilidad democrática y participación.	Identificar las principales mediaciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en los ambientes de aprendizaje dirigidos a la formación ciudadana.	Sentido de la mediación pedagógica y tecnológica	Contexto socioeducativo del docente Interaprendizaje  Mediación tecnológica
				Indagar la biografía escolar y trayectoria formativa de los docentes de ciencias sociales para encontrar su influencia en las mediaciones pedagógicas dirigidas a la formación ciudadana.		Biografía escolar en tanto trayectoria formativa
		Cómo incide la biografía escolar en tanto trayectoria formativa en la práctica pedagógica de los docentes.		Identificar las principales mediaciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en los ambientes de aprendizaje dirigidos a la formación ciudadana.	Competencias ciudadanas de responsabilidad democrática y participación.	Participación ciudadana Responsabilidad democrática

Tabla 1: cuadro de coherencia interna del diseño metodológico

acuerdo con lo que hasta ahora hemos avanzado en el problema de investigación, las preguntas que lo orientan, sus objetivos y ámbito temático de indagación.

Es preciso decir que, tras reflexionar sobre el problema de investigación en clave metodológica, se logró establecer que la categoría conceptual “sentido de la mediación pedagógica” era la que vertebraba todo el sistema categorial.

Desde entonces, fue cada vez más claro que era factible interpretar el sentido (Sennet, 1978) de la mediación pedagógica (Pérez Gómez, 1995) a través de analizar en contexto histórico situado (Echeverry, 2003) la biografía escolar docente (Alliaud, 2003) y, además, observar la práctica pedagógica (Gimeno y Pérez, 1995) de los docentes; en la medida que este tipo de práctica (Bourdieu, 2003) hace explícitos la configuración social (Elias, 1999), el habitus (Bourdieu, 2003) los significados (Vygotsky, 2000) las creencias y experiencias vividas (Larrosa, 2008), las enseñanzas implícitas (Jackson, 1999) y explícitas del maestro acerca de su concepción del mundo educativo (López y Peláez, 2006 citado por Tangarife y Sierra). Así pues, la práctica pedagógica (Tamayo, 2004) fue comprendida desde el terreno donde se concreta la mediación (Bernstein, 1988). Por tal motivo, asumimos que la práctica pedagógica era en realidad una categoría metodológica que posibilitaba aprehender el objeto de estudio y convertir las categorías conceptuales en algo observable.

La claridad obtenida en virtud de esta diferenciación significó un salto cualitativo en la comprensión del problema de investigación educativa y de los objetivos trazados en su proceso. El resultado de esta conclusión preliminar en el abordaje metodológico fue la concreción de las categorías de análisis en las que debíamos seguir profundizando, esto es, el reconocimiento de la existencia en nuestro estudio de tres categorías de tipo conceptual: sentido de la mediación pedagógica y tecnológica, biografía escolar y competencias ciudadanas; y una categoría de tipo metodológico, práctica pedagógica.

### *6.3.1. Proceso de construcción del Sistema categorial*

La elaboración de un sistema categorial implica etapas o pasos; sin embargo, como lo consideran algunos autores, dichas etapas se realizan de manera simultánea algunas veces y se hace necesario regresar una y otra vez sobre la anterior en un proceso que puede considerarse iterativo (Cabero-Almenara y Loscertales, 2002 citados por Toro, Otálvaro y Montoya, 2016).

Como es el investigador quien le asigna significado a los resultados de su investigación educativa a través de un sistema categorial, uno de los elementos básicos que tuvimos en cuenta para tal fin es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recogió y organizó la información primaria. Para ello distinguimos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las dimensiones, que detallan dicho tópico en elementos. Estas categorías y dimensiones pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot (1990, p.20) cuando diferencia entre “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores”, en donde las categorías apriorísticas corresponden a los primeros y las categorías emergentes a los segundos.

Como se puede observar en el siguiente capítulo, el sistema categorial se conformó alrededor de tres ejes conceptuales que corresponden a las categorías teóricas antes señaladas<sup>33</sup>. Por su parte, la categoría metodológica práctica pedagógica, se pensó de tal modo que, transversalizara los tres ejes, en la medida que es dicha práctica la que deja en evidencia a través del discurso de los docentes lo que será menester comentar en el análisis de información primaria.

---

<sup>33</sup> Obsérvese tabla 1: cuadro de coherencia interna

Cuando se aborda el concepto de sistema categorial es necesario considerar de igual manera el concepto de sistema, que puede definirse de múltiples formas. El sistema categorial es una técnica utilizada en el análisis de contenido que permite, a través de los análisis tal tipo y de índole semántica ofrecer pautas para la interpretación del objeto de estudio (Cámara Estrella, 2009,p.79); no obstante, alrededor de este tema es posible encontrar varias posturas y, lo importante, es que todas se relacionan con conceptos como clasificación y relaciones e interpretación de los datos que fueron obtenidos en la biografía escolar y entrevista semiestructurada a cada docente de ciencias sociales .

Según la RAE (2014), sistema se refiere al conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí. También a un conjunto estructurado de unidades relacionadas entre sí, que se definen por oposición, entre otras acepciones. En esta investigación educativa, el concepto de sistema se aborda desde la perspectiva de la teoría de la complejidad (Morín, 1994), en la que se lo considera un conjunto de relaciones multidimensionales, multifacéticas, no lineales, con propiedades emergentes de acuerdo con el área de conocimiento en la que se desarrollen las categorías y con posibilidad de adaptación a ambientes en permanente cambio (Galeano Marín y Vélez Restrepo, 2002 citado por Toro *et al* 2016).

En esta línea de pensamiento, nuestro sistema categorial da cuenta de los siguientes aspectos interrelacionados a saber: las categorías conceptuales y la categoría metodológica, planos de la práctica pedagógica y dimensiones de la práctica pedagógica, las dimensiones de cada categoría teórica, los elementos de cada dimensión, los objetivos de investigación que están presentes en esos elementos, y las preguntas del trabajo de campo llevado a cabo en la entrevista semiestructurada, que apuntan al conocimiento de los elementos y los objetivos de la investigación.

De este modo, se reconocen en este sistema categorial algunas características importantes como la interdependencia de las partes que lo integran y el orden que subyace a la misma y la importancia de procesos de frontera (relación entre sistema y ambiente), en la que lo esencial son las entradas y las salidas mediante las que se establece una relación entre ellos; cada parte de un sistema tiene propiedades que pierde cuando se separa de este y todo sistema

posee algunas propiedades que ninguna de sus partes posee (Atehortúa Hurtado, Bustamante Vélez y Valencia de los Ríos, 2008 citado por Toro et al, 2016).

Esta clasificación obedeció, por un lado, al proceso de síntesis, comprensión y operacionalización de los conceptos, y por el otro, a un ejercicio de subcategorización y relación entre las preguntas, los objetivos de investigación y los elementos inicialmente planteados.

Así mismo, teniendo en cuenta que este sistema era el principal insumo para el diseño del instrumento de recolección de la información –que como veremos fue un guion de preguntas de la entrevista semiestructurada-, se tuvo en cuenta hacer una selección de las preguntas que tuvieran mayor relevancia para obtener la información relacionada con los objetivos de investigación y, que a su vez, fuera un número tal que permitieran ser abordadas con cierto grado de profundidad en la entrevista.

Basados en Giraldo (2015) citado por Tangarife y Sierra (2015), los tres planos de la práctica pedagógica abordados fueron: Lo que el docente dice que hace, lo que el docente piensa sobre lo que hace y el acontecimiento de la práctica. Así mismo, las tres dimensiones de la práctica pedagógica atendidas fueron: la planeación de la enseñanza, el desarrollo de la planeación y la evaluación de la enseñanza. La ruta seguida para hacer operativa la categoría metodológica dentro del sistema categorial, fue determinar la relación entre cada una de las preguntas del cuestionario de la entrevista a profundidad, y los planos y dimensiones de la práctica pedagógica. Esta manera de diseñar dicho sistema permitió visibilizar y hacer seguimiento durante el análisis de la información a esta categoría metodológica.

Además de la transversalización de los planos y dimensiones de la práctica pedagógica, se incluyó en el sistema categorial una columna relacionada con los objetivos de investigación, de tal forma que, en cada pregunta, se hiciera evidente cuál o cuáles objetivos se estaban abordando en la entrevista. Al igual que con la categoría metodológica, esta manera de organizar el sistema categorial despejó el camino para dar inicio al plan de análisis en un aspecto central como es el balance entre el número de preguntas del cuestionario y el número de objetivos y categorías de la investigación.

### 6.3.2. Sistema Categorial

Presentamos a continuación el cuadro que en el diseño metodológico estructura el sistema categorial, cuyas categorías de análisis, dimensiones y elementos interrogan las diferentes caras del objeto de estudio. Importante considerar que el sistema categorial como esquema de pensamiento desarrollado por el investigador, está mediado por su capacidad de observación de acuerdo con experiencias, creencias, formación y aptitudes (Evertson y Green, 1989 citados por Cámara Estrella, 2017, p.56) que influyen en sus observaciones y análisis; lo que puede constituirse en una de sus limitaciones, pero también en su virtud e inspiración.

En general, este sistema categorial permitió orientar el diseño de los instrumentos de recolección y generación de información proveniente de múltiples fuentes documentales, mediante la focalización de las búsquedas y la agrupación de la información para los respectivos análisis, de cara a generar los resultados que nos aportarán nuevo conocimiento científico.

#### **Objetivos:**

(En la columna **objetivo** del sistema categorial aparece el número del objetivo de la investigación educativa que tiene relación directa con la pregunta que está al lado izquierdo).

1. Caracterizar el sentido que docentes de ciencias sociales le asignan a su mediación pedagógica y tecnológica en el proceso de formación de los estudiantes de básica secundaria en las competencias ciudadanas de responsabilidad democrática y participación.
2. Identificar las principales mediaciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes en los ambientes de aprendizaje dirigidos a la formación ciudadana.

3. Describir las concepciones de los docentes de ciencias sociales sobre la formación ciudadana y el sentido que esta adquiere en los ambientes de aprendizaje de la Institución educativa Villa del Socorro de Medellín.
4. Indagar la biografía escolar y trayectoria formativa de los docentes de ciencias sociales para encontrar su influencia en las mediaciones pedagógicas dirigidas a la formación ciudadana.

### **CATEGORÍAS TEÓRICAS:**

#### **CATEGORÍA 1. SENTIDO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA:**

Hace referencia a la serie de intencionalidades, fines y significados que el maestro, a partir de su propia experiencia, asigna a su labor de tender puentes de comprensión entre sus estudiantes y el conocimiento mediado tecnológicamente. Es, por tanto, un constructo cultural e histórico del maestro, que se configura a partir de su propia subjetividad y que está signado por su carácter contextual, relacional, dinámico, situado e impredecible.

#### **DIMENSION:**

**Modelo pedagógico:** el modelo pedagógico establece los lineamientos sobre cuya base se reglamenta y normatiza el proceso educativo, definiendo sus propósitos y objetivos: qué se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos; a quiénes, con qué procedimientos, a qué hora, bajo qué circunstancias.

**ELEMENTOS:****Ambientes de aprendizaje mediados por TIC:**

Los ambientes de aprendizaje apoyados en las TIC constituyen un contexto que exige un proceso de intervención pedagógica definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo y un determinado uso de los recursos, donde los procesos educativos se desarrollan a través de herramientas informáticas de uso conocido por la comunidad educativa.

**Cultura digital y competencias TIC:**

Se define como una cultura que promueve el intercambio de información y encierra todas aquellas prácticas relacionadas con recursos digitales y tecnología en el ámbito educativo, como es el caso de internet, las redes sociales y en menor medida la televisión y los medios de comunicación tradicionales.

**CATEGORÍA 2. COMPETENCIAS CIUDADANAS**

Se entienden como el saber, el saber hacer y el saber convivir de los sujetos en formación en el contexto de la construcción democrática en las comunidades educativas y en la sociedad en general. Por tanto, hacen referencia al conjunto de conocimientos y habilidades que deben desarrollar los estudiantes para poder actuar constructivamente en el marco de la democracia escolar y nacional.

**DIMENSIONES:**

**Participación ciudadana:** competencia que se pretende desarrollar en los estudiantes de manera transversal en las diferentes áreas del conocimiento. Tiene como fundamento el

desarrollo de la capacidad de expresión, de intervenir y tomar parte en las actividades, discusiones y decisiones dentro de los distintos escenarios democráticos escolares y sociales, incluidos los escenarios digitales.

**Responsabilidad democrática:** Competencia ciudadana que tiene como fundamento el desarrollo de la capacidad para actuar conscientemente y tomar decisiones con conocimiento de causa valorando las consecuencias que de tal actuación se deriven.

#### **ELEMENTO:**

##### **Ciudadanía digital:**

La ciudadanía digital supone la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la aplicación de conductas pertinentes a esa comprensión y a los principios que la orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad .

#### **CATEGORÍA 3. Biografía Escolar docente:**

La biografía escolar es un relato de los docentes que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamiento, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente.

**DIMENSIONES:****Experiencia vivida:**

Como sujetos de la experiencia los docentes asimilan permanentemente ideas, propuestas, reflexiones, fruto de sus interacciones en el aula, en los diferentes momentos y espacios escolares, en otras instituciones, en espacios formativos, entre otros; y ponen a jugar sus deseos en la palabra, las prácticas y las múltiples relaciones que los configuran.

**Formación:**

La formación es un proceso histórico porque se construye en interrelación permanente entre el individuo y el medio. Es social porque es una relación entre individuos. Nos formamos recurriendo a todas las fuentes posibles de conocimiento, a través de todas las prácticas sociales. La formación puede ser entendida como una forma de objetivarse y subjetivarse en un movimiento siempre dialéctico.

**ELEMENTOS:**

**Matriz de aprendizaje:** La matriz de aprendizaje es compleja y contradictoria (Cifali, 2004). Incluye la forma en que aprendemos, un sistema de representaciones que interpreta el encuentro con el mundo, una hipótesis de quienes somos en ese proceso de aprendizaje, qué lugar y qué tarea nos cabe en ese proceso, qué está permitido y qué no.

Las matrices de aprendizaje actúan desde lo implícito, de allí que actuemos muchas veces sin problematizarlas. Si las actuamos sin interrogarlas podemos estar limitando nuestra apropiación de lo real. Son las crisis las que rompen con la familiaridad encubridora, son ellas las que abren un espacio para revisar las matrices y –quizás- reconfigurar nuestra subjetividad. Es desde una reflexión crítica que se abre la posibilidad de nuevas formas de

aprender a aprender, de constituirnos en sujetos del conocimiento (Quiroga, 2011 citada por Oliva, 2016).

**Configuración social:** la configuración social es entendida como un recurso conceptual que obliga a poner como horizonte de comprensión los entramados de significaciones, las formas de interrelaciones y los intersticios. También se acentúa desde esta perspectiva la necesidad de visibilizar los procesos de creación y los entramados entre significaciones, a fin de poder comprender las mixturas, los desplazamientos de sentido, los nuevos juegos de relaciones que emergen en las prácticas culturales y que ponen en evidencia la dificultad para separar, cortar o dividir lo construido de lo creado, lo instituido de lo instituyente, lo social de lo individual

### **Enseñanzas implícitas:**

Tiene que ver con situaciones menos visibles que se refieren a las intenciones educativas y los propósitos morales que las conforman. Hablamos de las influencias que los docentes tienen sobre sus alumnos, pero desde la voz de estos últimos. Algunas de esas enseñanzas toman la forma de actitudes y rasgos de la personalidad, que no están incluidas en la programación de los docentes, pero que acompañarán tal vez para siempre a aquellos a quienes enseñan.

### **CATEGORÍA METODOLÓGICA:**

Se considera a la práctica pedagógica como una categoría metodológica en tanto ésta es el escenario donde se puede observar la mediación pedagógica y el sentido que los docentes le asignan.

### **PRÁCTICA PEDAGÓGICA:**

La práctica pedagógica es una categoría metodológica amplia que agrupa los temas que tienen relación con el desempeño del docente en su espacio de labores, definido por su metodología de trabajo, el lenguaje que emplea, las acciones evaluativas que ejecuta, el grupo al que se dirige, la teoría de aprendizaje en que se apoya, la intención y el sentido que

le asigna a cada contenido (Giraldo, 2013 citado por Tangarife y Sierra, 2015); además la aplicación de todas las mediaciones tecnológicas de las que hace uso para enriquecer su práctica.

Los tres planos desde donde se observó la práctica pedagógica fueron:

- A. Desde lo que el docente dice que hace.
- B. Desde lo que el docente piensa sobre lo que hace.
- C. Desde el acontecimiento de la práctica que es, ante todo, una práctica discursiva.

(En la columna **plano de la práctica** del sistema categorial, aparece la letra que tiene relación directa con la pregunta que está al lado izquierdo).

Las tres dimensiones de la práctica pedagógica en que se centró la atención dentro del proceso de indagación en el campo fueron:

1. La planeación de la enseñanza.
2. El desarrollo de la planeación.
3. La evaluación de la enseñanza.

(En la columna dimensiones de la práctica del sistema categorial aparece el número que tiene relación directa con la pregunta que está al lado izquierdo)

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	ELEMENTOS	PREGUNTAS	OBJETIVOS	PLANOS DE LA PRÁCTICA	DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA	
EL SENTIDO DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA.	Modelo pedagógico	Ambientes de aprendizaje mediados por TIC	1. ¿Cuál es su formación académica?	1,4	C	2	
			2. Mencione los cursos de actualización, aprendizaje de nuevas herramientas informáticas y tecnologías asociadas.	4	B	1	
			3. ¿cuáles fueron las principales razones que lo (a) llevaron a elegir esta profesión y esta área específica de formación?	2	B	2	
		Cultura digital y competencias TIC		4. Describa cómo es una clase suya mediada tecnológicamente y dirigida a la formación ciudadana por competencias.	2	A	2
				5. ¿Cuáles son las actividades de enseñanza con apoyo de TIC que más recurrentemente desarrolla y por qué las implementa?	2	C	1
				6. Describa las estrategias que pone en práctica para hacer comprensible a sus estudiantes los conceptos de su área de conocimiento y por qué las elige.	3	A	2
				7. ¿Qué tipo de acciones pedagógicas realiza cuando algunos de sus estudiantes tienen dificultades o carencias para acceder a las TIC en el aula y en su hogar?	3	A	2
				8. ¿Hay en sus clases tiempo y espacio para la participación, la	2	A	3

			interacción y el trabajo colaborativo de los estudiantes? (¿De qué manera se evidencia?)	1,3	A	1
			9. ¿Cómo se establecen las relaciones de comunicación mediadas tecnológicamente entre usted y sus estudiantes, y entre ellos mismos? Mencione algunas dificultades asociadas	1, 3	A	2
			10. ¿Cómo dispone los espacios, ayudas tecnológicas y tiempos de su clase? En qué condiciones se encuentra la dotación e infraestructura TIC de su centro educativo.	1, 3	B	2
			11. ¿Qué criterios tiene en cuenta para hacer comprensibles los contenidos y las actividades de aprendizaje a sus estudiantes carentes del recurso TIC en su hogar?	1,3	B	2
			12. ¿Es crítico(a) con la mediación tecnológica en relación con sus elementos negativos, retrocesos y limitaciones para cumplir los objetivos de su materia?	2	A	2
			13. ¿De qué estrategias didácticas y tecnológicas se vale para hacer comprensible a sus estudiantes los conceptos de su área de conocimiento?	1	A	1
			14. ¿Reelabora los saberes que enseña de acuerdo con el contexto en que viven sus estudiantes?	1	B	2
			15. Si es así, ¿Por qué se preocupa por hacer esta reelaboración y contextualización del saber que comparte con sus estudiantes?	1	A	1
			16. ¿De qué modo el contexto en el cual viven sus estudiantes incide en la planeación del tipo de			

			actividades de aprendizaje mediadas tecnológicamente aplicadas en su clase de sociales?			
COMPETENCIAS CIUDADANAS	La participación ciudadana.	Ciudadanía digital	17. ¿Considera importante establecer un clima de participación de los estudiantes en sus clases? ¿Por qué razón?	1,2	B	2
			18. ¿Cuáles son las condiciones que considera imprescindibles para que en su clase haya un clima de participación activa por parte de los estudiantes?	1, 3	B	1
			19. ¿Describa alguna actividad de aprendizaje que fomente la participación activa de sus estudiantes en la clase? ¿Por qué realiza dicha actividad?	2	B	2
			20. ¿Qué tan importante es para usted la formación de competencias ciudadanas digitales en el contexto de los ambientes de aprendizaje?	2, 3	B	3
			21. ¿Qué importancia tiene para usted el hecho de que los estudiantes asuman una actitud responsable (esto es, que tengan la capacidad de actuar conscientemente a la hora de tomar sus decisiones reconociendo las consecuencias de su actuación)	1	B	3
	Responsabilidad democrática.		22. ¿Qué hace cuando algún estudiante no cumple con una tarea o actividad asignada para el espacio de clase?	2	A	2

Biografía escolar docente	Experiencia vivida	Configuración social	23. Describa su Biografía escolar, mencione toda su trayectoria formativa.	4	B	2	
			24. Qué maestros o profesores que ha tenido a lo largo de su trayectoria escolar recuerda como importantes en relación con su formación ciudadana?	3,4	B	2	
			25. ¿Cuáles experiencias de enseñanza y aprendizaje en relación con su formación ciudadana reconoce como significativas en estos docentes que considera referentes?	1,4	B,C	2	
	formación	Enseñanzas implícitas	Matrices de aprendizaje	26. Cómo fue su experiencia como alumno(a) (defina un perfil: líder, participativo, dominante, tímido, colaborador, travieso, inconstante, sobresaliente, promedio)? Piense qué tanto conserva de ese perfil en su práctica pedagógica actualmente?	1,3	C	2
				27. Durante su trayectoria escolar, alguna vez o varias considero la escuela como un lugar en el que la mayoría de interacciones, experiencias, rutinas, agendas, pertenecían a la dimensión aburrida de la vida? En la actualidad observa que algunos de sus estudiantes lo perciben así?	1,4	B	2
		28. Hubo en su trayectoria formativa algún docente o varios que estimularan en usted	1,4	C	1		

		<p>una conciencia moral propia, autonomía de pensamiento o acción que le permitiera ejercer como ciudadano(a)?</p> <p>29. Describa en cada nivel de escolaridad las circunstancias históricas, familiares, sociales que fueron determinando su elección profesional como docente. Fue una decisión autónoma, consciente y definida de acuerdo con su criterio más independiente?</p> <p>30. Caracterice la valoración acerca de su desempeño docente en la actualidad, si usted fuera alguno de sus estudiantes en cuál escala valorativa ubicaría su práctica pedagógica y por qué lo considera así?</p> <p>31. ¿Qué importancia le atribuye a la recuperación de su trayectoria formativa o biografía escolar para comprender su estilo de enseñanza en la actualidad en relación con la formación de ciudadanos?</p> <p>32. Describa cómo es una clase suya en condiciones normales, destaque los elementos de su práctica pedagógica que están relacionados con la participación democrática y la responsabilidad de los estudiantes como ciudadanos en formación.</p> <p>33. Describa las estrategias que replica y pone en práctica de</p>	2,4	B	2
			3,4	B	3
			4,3	B	1
			4,2	A	2

		alguno de sus docentes referenciados en la biografía escolar?	4	A	2
		34. Desde su punto de vista y experiencia como docente, cuál es la misión más importante de la escuela en relación con la formación ciudadana de los estudiantes en el siglo XXI?	1,3	B	2

Tabla 2: Sistema categorial y preguntas que guían la entrevista semiestructurada<sup>34</sup>

#### 6.4. Población objeto de estudio y muestra representativa

El principal propósito de la ciencia se ve reflejado en su desarrollo y consiste básicamente en “mejorar la calidad de vida del ser humano” (Delgado 2012, citado por Bonilla y López 2016), mediante los procesos de investigación que generan conocimiento basado en evidencias. El conocimiento es un producto mental nuevo que se genera gracias a “un proceso en el cual se relacionan un sujeto cognoscente (quien conoce) con un objeto de conocimiento (aquello que se conoce)” (Martínez Rodríguez 2011:2 citado por Bonilla y López 2016).

En consideración, la selección de los ocho docentes participantes de la investigación educativa como objeto de estudio, con las características particulares de ejercer su práctica pedagógica en ciencias sociales, fue una parte fundamental de todo el protocolo de investigación (Sabino, 1992, p.22), que hasta este punto hemos seguido para conseguir los objetivos propuestos, porque cuando se logra una apropiada selección de los sujetos de indagación (Bunge, 1984, p.11), no solo se podrá disponer de resultados confiables, sino que es posible que dichos resultados puedan ser extrapolados a otras poblaciones similares.

<sup>34</sup> El cuadro del sistema categorial tiene como referente conceptual en sus planos, dimensiones, elementos y práctica pedagógica a Tangarife y Sierra (2015)

Además, una buena elección de los participantes para el proyecto cumple con el propósito esencial de asegurar que los hallazgos representarán lo que sucede en la población de interés. (Arias Gómez et al ,2016) En este sentido, dado el diseño metodológico cualitativo que exigió el planteamiento del problema desde su inicio y el tipo de pregunta que guiaba la investigación en general, nuestro interés no estaba en cubrir un campo lo más extenso posible para luego hacer generalizaciones, sino en comprender lo más profundamente el objeto de estudio en atención su contexto específico.

En consecuencia, la muestra representativa necesaria de acuerdo con los criterios establecidos era de conveniencia, esto es, intencional o deliberada basada en criterios no probabilísticos (Glaser y Strauss, 1967, p.27). La muestra que posiblemente mejor atendía el tipo de datos requerido en la lógica del sentido, el problema en tanto proceso reflexivo inédito en su contexto socioeducativo y el enfoque metodológico cualitativo enmarcado teóricamente en el Constructivismo y la teoría Sociocultural, era una muestra de sujetos tipo, de carácter no probabilístico. El muestreo no probabilístico es una técnica donde las muestras se recogen en un proceso que no brinda a todos los individuos de la población iguales oportunidades de ser seleccionados, en virtud de elegir aquellos que reúnan rasgos comunes en conexión directa con los objetivos y el problema de investigación.

El muestreo discrecional es más comúnmente conocido como muestreo intencional y generalmente el total de sus integrantes no supera un número de diez en total (Bonilla y López, 2016, p.34). En este tipo de toma de muestra, los docentes fueron elegidos para formar un grupo con el objetivo específico de poner en evidencia sus significados, a través del discurso dirigido a la formación política. Con el muestreo discrecional, el investigador cree que algunos sujetos son más adecuados para la investigación que otros. (Arias Gómez et al ,2016)

En la selección de la muestra de estudio se tuvieron en cuenta características decisivas que inclinaron la balanza en tal sentido. Por ejemplo, una de ellas fue la homogeneidad; lo cual indica que todos los miembros del grupo tienen similares características según las variables que se habrían de estudiar, ya que si no se asegura que la población sea más o menos homogénea puede conducir a elaborar conclusiones equivocadas durante el análisis, pues por

la mezcla de subpoblaciones (heterogéneas) no se obtendrá una representación clara de las variables en estudio. (Arias Gómez *et. al*, 2016)

Por consiguiente, a la hora de pensar en la población y la muestra fue claro que las estrategias de muestreo elegidas obedecieron a un enfoque metodológico que permitiría acceder de cierta manera al campo y, en esa lógica, obtener datos indispensables para el objetivo de la comprensión del sentido. Aquí la preocupación principal consistía en que el tipo de muestreo seleccionado fuera coherente con el marco teórico (Constructivista-Sociocultural) y metodológico, elegidos para comprender las dinámicas del entorno escolar y, por supuesto, el tipo de datos que se estaban buscando en sus agentes educativos mejor perfilados para dar cuenta de su trayectoria formativa, práctica pedagógica y configuración social.

La muestra intencionada de los sujetos tipo se basó en los siguientes criterios: primero que fueran profesores de básica secundaria que se desempeñaran en Ciencias Sociales durante el año lectivo; segundo, que en su práctica pedagógica hicieran énfasis en la formación ciudadana de sus estudiantes según la directriz del MEN (2004) con uso frecuente de la mediación tecnológica como recurso didáctico, y tercero, que quisieran compartir con criterios científicos información valiosa de su biografía escolar y práctica pedagógica.

### *6.5. Técnica investigativa e instrumentos para obtener información*

La investigación cualitativa llevada a cabo, ha sido vista hasta ahora como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados del discurso en acción y sus definiciones; la palabra “cualitativa” implica un énfasis en las cualidades o características de los sujetos, en sus procesos y significados (Duran, 2012, p.29), tal como nos las presentan los docentes en sus biografías escolares; más allá de la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta, dado que la pregunta por el sentido de la mediación pedagógica en el proceso de formación ciudadana, es un asunto que amerita una exploración y reflexión situada contextualmente en una institución educativa específica.

Este es un aspecto de gran relevancia que señala la necesidad de asumir este proceso de conocimiento científico como un estudio de caso, en tanto forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio.

Es así que en esta instancia del diseño metodológico, como marco referencial, guiamos nuestros pasos con la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) basada en el interaccionismo simbólico, cuyo planteamiento básico es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos. Por tanto, es el procedimiento el que genera algún grado de entendimiento orientado a un fenómeno educativo como el que ahora nos ocupa, en el que la dimensión psicológica y el componente comunicativo de los sujetos fueron la materia prima del ejercicio hermenéutico.

La Teoría Fundamentada es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno estudiado (Salgado, 2007) pues con este método como técnica interpretativa, el investigador se encuentra inmerso en el campo de estudio y sus observaciones se abocan al dato (Bonilla y López, 2016, p.78) considerando tanto su interpretación como la de los otros sujetos implicados, con la finalidad de fortalecer la comprensión del fenómeno social investigado en la escuela.

Desde una perspectiva instrumental, la pregunta clave en esta etapa del diseño metodológico giraba en torno a qué era lo que se iba a observar en las prácticas docentes, cómo y con qué herramientas sería procedente; de qué manera encarar la búsqueda de los datos más coherentes para adelantar el proceso de investigación en su momento crucial. Una vez reconocida la importancia de indagar la biografía escolar de los maestros desde su trayectoria formativa más temprana, en virtud de la producción de un conocimiento sistemático que contribuyera a la comprensión de la práctica docente y que, asimismo, resultara relevante para trabajar en las instancias de formación, se optó por la utilización de producciones autobiográficas (Alliaud, 2003), elaboradas por los propios docentes, acerca de la experiencia escolar que han protagonizado siendo alumnos.

A este respecto, el estudio de caso considerado como método para acercarse al campo (Arias Gómez *et. al*, 2016), orientó el camino hacia cómo avanzar y proceder con nuestro objeto de estudio. Por su parte, la técnica de selección de muestra no probabilística, denominada sujetos tipo, considerada como una “técnica utilizada en estudios exploratorios y en investigación de tipo cualitativo” y la entrevista semiestructurada, considerada como una técnica que permite “centrarse lo más posible en un objeto específico y su significado en relación con el conocimiento existente, de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y por tanto, hacerse accesible a la interpretación” (Flick 2012, p. 94 y 99 citado por Tangarife y Sierra, 2015), fueron pertinentes para responder la pregunta sobre las herramientas con que se debía emprender el acceso al campo.

La investigación biográfica a través de la entrevista semiestructurada, así como otras formas del género, fue oportuna, decisiva y fundamental para nuestro trabajo de campo. En primer lugar, esta considera la experiencia vivida (Larrosa, 2008) por los sujetos a lo largo del tiempo, lo cual incluye una selección de sucesos, personas y situaciones en las que cada uno participó y su interpretación, mediada por las experiencias posteriores en la escuela como escenario de la acción discursiva. Ello quiere decir que quienes narran su experiencia, se remiten no son sólo a los sucesos vividos, sino que esa producción está "filtrada" por las creencias, valores y actitudes del presente (Sautu, 1999 citado por Alliaud, 2003, p.43).

Elaborar una narración en clave autobiográfica implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió, pero también en el interés por contar la historia de la propia vida aparece la necesidad de explicarla, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. El relato constituye, de este modo, algo más que un inventario de sucesos y situaciones. Quizás sea ese adicional, lo que permita al narrador darle un sentido nuevo o más profundo a su propia trayectoria (Huberman 1998, citado por Alliaud, p.56) que ya es de suyo el propósito más claro de todo el diseño metodológico que guio nuestros pasos.

## 6.6. *El diseño metodológico como enfoque y su aplicación en el campo*

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología (Taylor y Bogdan, 1984, p.3). Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva. En esta instancia del proceso investigativo el sistema categorial con su formato de 34 preguntas abiertas, en la línea de dimensiones, objetivos, planos y elementos constituyó la herramienta básica para acercarnos a los docentes seleccionados como sujetos tipo, tal como lo hace el fenomenólogo<sup>35</sup>; toda vez que el siguiente paso fue indagar a través de la entrevista semiestructurada los fenómenos sociales de la biografía escolar desde la propia perspectiva del actor, pues a través de esta se examinó el modo en que experimenta el mundo, en atención a que la realidad que importa es lo que los docentes perciben como importante en su experiencia de vida escolar (Taylor y Bogdan, 1984, p.62).

La entrevista fue una técnica de acceso a la información, de gran utilidad en la investigación educativa para recabar datos; se aplicó como una conversación que se propuso un fin determinado distinto al simple hecho de conversar, dirigida a obtener la información primaria que diera cuenta de los por qué y para qué de las dimensiones de la práctica pedagógica de los sujetos tipo como docentes de ciencias sociales en básica secundaria, definidas en el sistema categorial como pilar fundamental del problema de investigación.

Contar con la guía de entrevista semiestructurada del sistema categorial facilitó su aplicación en el campo, con preguntas agrupadas por categorías de análisis en estricta relación con los objetivos de la investigación y su apoyo en el marco referencial de la Teoría Sociocultural y el Constructivismo.

---

<sup>35</sup> Empleamos el término fenomenología en sentido amplio para designar una tradición de las ciencias sociales preocupada por la comprensión del marco de referencia del actor social.

Para cada encuentro se eligió un lugar agradable y tranquilo en la institución educativa Villa del Socorro de Medellín, distinto al aula de clase como espacio natural del docente para generar un distanciamiento del tiempo laboral rutinario,<sup>36</sup> que favoreció un diálogo profundo con el entrevistado; sin ruidos ni distractores que entorpecieran la entrevista y la grabación. Con un formato de consentimiento informado fue necesario explicar al docente entrevistado los propósitos académicos de la reunión y solicitar su autorización para videograbarla dentro de los protocolos de la investigación social. De esta manera se tomaron los datos personales apropiados para los fines de la investigación, lo cual generó un ambiente y actitud general de confianza hacia el entrevistador, que a su vez fue receptiva y sensible para no mostrar desaprobación en los testimonios aportados en las narraciones.

De forma cortés, amable y pausada se siguió en cada entrevista la guía de preguntas del sistema categorial de forma tal que el entrevistado hablara de un modo libre y espontáneo, aunque en algunos casos fue necesario modificar el orden y contenido de las preguntas, de acuerdo con las reacciones inesperadas a estas, según tiempo, modo y lugar; teniendo cuidado de no interrumpir el curso del pensamiento del docente entrevistado y otorgando total libertad de tratar otros temas relacionados con el diseño metodológico del ejercicio académico.

En algunas entrevistas semiestructuradas, fue menester que el entrevistador tomara decisiones que en su momento implicaron alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con alto impacto en la calidad de la narración de la biografía escolar. Por ejemplo, ante la pregunta por un momento coyuntural, fúnebre, trágico o simplemente crucial, fue necesario decidir si se realizaba o no para obtener mayor profundidad o dejarla fuera.

De igual forma, un reto metodológico fue el manejo del tiempo prudente para encontrar un punto de equilibrio que permitiera llegar al estado de saturación (Díaz-Bravo *et. al*, 2013) en el trabajo de campo sin agotar los ánimos de los sujetos tipo y el interés por hacer todas las preguntas de la guía del sistema categorial. Asimismo, el entrevistador estuvo siempre alerta

---

<sup>36</sup> “La posición inicial del científico social y el psicólogo es, prácticamente siempre, una falta de familiaridad con lo que está teniendo lugar realmente en la esfera de vida escogida para estudio” (Blumer, 1969, p. 33, citado por Flick, 2012, p. 16).

al lenguaje no verbal y sus reacciones derivadas ante las respuestas, para no intimidar o generar momentos de tensión y, por ende, restricciones en los valiosos testimonios del entrevistado.

Una vez culminado el proceso de trabajo de campo, lo siguiente fue la documentación del material fílmico al almacenar, etiquetar y transcribir en su totalidad cada uno de los archivos logrados después de superado el punto de equilibrio en la saturación de información primaria (p.65). Así mismo, sabiendo que los datos para el análisis de resultados saldrían no solo de lo narrado por los sujetos tipo sino de los datos extraordinarios anotados por el docente investigador en su diario de campo.

Luego de documentar las entrevistas semiestructuradas, el siguiente paso metodológico fue leerlas en clave interpretativa y observarlas en varias oportunidades con miras a establecer relación directa con la información obtenida. A medida que se hacía este ejercicio, se agudizó la mirada de forma tal que empezamos a observar puntos contrastantes y coincidentes en las respuestas dadas por los sujetos tipo; enunciados que suministraban información relevante para avanzar en la respuesta a la pregunta de investigación, que toma de todo lo mencionado, los conceptos necesarios para avanzar en la construcción de una lógica del sentido.

Por último, en coherencia con el diseño metodológico, el proceso de interpretación de los datos arrojados por las entrevistas para encontrar resultados fue un proceso dinámico; pues la manera en que un investigador interprete los datos a luz de las categorías de análisis dependerá de los significados de que disponga y de cómo se aprecie cada situación en contexto. Desde una perspectiva interaccionista simbólica (Durán, 2012), todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción.

### *6.7 La biografía escolar de los docentes como recurso analítico*

La interpretación que acompañó el análisis de la narración autobiográfica de los docentes en sus experiencias vividas (Erikson, 1989,p.20), fue nuestro propósito permanente para lograr así identificar los temas a los que se refieren los sujetos tipo cuando recuerdan los diferentes momentos de la escolaridad, los maestros , las situaciones de enseñanza y aprendizaje en relación con la interiorización de las normas, el cumplimiento del deber, la construcción de referentes de autoridad , la instrucción cívica asociada a símbolos patrios como dispositivos de la ciudadanía en su forma más simple; lo cual resultó acorde con nuestro problema de investigación en la pregunta por el sentido de las mediaciones pedagógicas dirigidas a la formación en ciudadanía .

Como herramienta para acceder a la información primaria, la pregunta por la biografía escolar fue el punto de inicio en la aplicación de la guía diseñada para la entrevista semiestructurada a los ocho docentes de ciencias sociales seleccionados como sujetos tipo. De forma generosa y sostenida, cada uno en su momento dio cuenta de los aprendizajes, experiencias, trayectorias y configuraciones sociales incorporadas en el paso por la escolaridad desde la edad más temprana, en todo ese devenir en el que como estudiantes habitaron las instituciones educativas.

En la historia de vida asociada a la escuela, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamiento, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña (McEwan y Egan, 1995, p.43). O sea que, como producto de nuestra historia como alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y escalas valorativas que tienen injerencia en las interacciones del presente.

Mediante esta forma de abordaje narrativo sustentado en un diseño metodológico, fue posible captar los significados colectivos de los actos e interacciones de los docentes en el contexto que se produjeron, y así llegamos a comprender lo que sucede cuando está de por medio la construcción de una lógica de sentido. Dimensionar la formación y práctica docente teniendo en cuenta el contexto escolar en los que estas se gestaron y los significados o sentidos que los actuales maestros le atribuyen a esa experiencia vívida (Larrosa, 2008) en la institución escolar que vivieron como alumnos y a la que vuelven para enseñar, especifica el propósito

fundamental de nuestro trabajo interpretativo a través de las narrativas autobiográficas como recurso analítico. En términos generales, podemos decir que en la docencia "contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en objeto de reflexión". (Huberman, 1998 citado por Alliaud, 2003, p.28)

En las narrativas de los sujetos tipo aparecieron las historias del conocimiento, también las que dejan ver la forma de concebir la ciencia, el arte, la política, la religión, es decir, están presentes las historias del colectivo humano. Narrar es un acto social con todas sus implicaciones y conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción de un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes. (Zarate, 2016)

Por consiguiente, el interés por la narrativa autobiográfica de los sujetos tipo como vía al conocimiento de la cultura escolar fue un recurso analítico potente de la investigación educativa. De esta manera se sugirió a cada docente durante el la sesión acordada para aplicar la entrevista semiestructurada que narrara su historia de vida escolar, con especial énfasis en aquellos momentos de transmisión cultural (McEwan y Egan ,1995, p.33) desde la influencia de personajes, contextos, coyunturas, acontecimientos que son referencia obligatoria en el presente profesional, a fin de comprender la influencia determinante que el pasado formativo puede significar en la elección de estrategias, formas del discurso, expresión del carácter y rasgos de identidad que configuran el perfil del docente en su forma de aplicar las estrategias de la mediación pedagógica.

En la medida en que las narrativas de la experiencia personal de los docentes nos permitieron acceder a las representaciones de la realidad experimentada y percibida en tanto sujetos tipo, fueron instrumentos de gran valor para reconocer el desempeño narrativo; entendido no solo como el mero ejercicio de una habilidad, sino como la puesta en uso de la capacidad del sujeto para compartir su experiencia con otros miembros de su comunidad y tornarla significativa para su autobiografía. La formación y quehacer docente están permeados de estos recuerdos y aprendizajes que se enriquecen y perfeccionan, siempre y cuando se reflexione sobre estos; de lo contrario, "se corre el riesgo de reproducir aquello que no queremos". (Ornstein, 1995, p.18)

Todo relato es dialógico e interactivo porque pertenece a un mundo completo de otros discursos y está conformado por una “intertextualidad” o comunidad de textos y por una polifonía o pluralidad de voces (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 citados por Sanjurjo, 2001)

Al enfrentarse con cuestiones de significado y comprensión, el recurso analítico de la autobiografía fue interpretativo, dado que se interesó por la cualidad de la experiencia llevada a cabo por los docentes durante su recorrido escolar como alumnos y por el significado que, desde el presente (desde la posición de docentes en ejercicio), le atribuyen a las vivencias que protagonizaron. Entender y describir la forma en que los docentes reconstruyen y dan sentido a su experiencia escolar vivida, especificó aún más nuestras metas. Por tanto, al responder a un proceso metacognitivo (Taylor y Bogdan, 1984, p.67) de cierta forma inducido a través del sistema categorial que empoderó la entrevista, posibilitó la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y, a la par, pusieron en evidencia el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes.

En este sentido, es que sostenemos que la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje recupera la producción del sujeto, del que narra sobre su propia práctica de enseñanza y de aprendizaje frente a la imagen de reproducción o de pasividad. Es decir, que posibilita la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. (Caporossi 2012, p.113)

### *6.8 Unidad hermenéutica y codificación de los datos*

En esta instancia del proceso investigativo la imbricación entre la informática como herramienta y el diseño metodológico como ruta elegida para cumplir con los objetivos propuestos, agilizó los resultados de la investigación; al facilitar la labor más operativa en la gestión de la información obtenida en el trabajo de campo para su clasificación, codificación y análisis.

Cuando hablamos de análisis cualitativo asistido por una plataforma como Atlas.Ti, hemos de pensar el tema como un recurso informático estratégico en el diseño metodológico de la investigación educativa. Sin duda su uso fue un aspecto importante, más aún, por la especificidad de las herramientas utilizadas en la unidad hermenéutica, esto es, todos los asuntos formales como el tipo de tareas que tienen que realizarse, la aplicación de las opciones que ofrece el programa, los materiales o datos con los que se trabajó, los marcos desde los que se orientó el proceso de investigación y, al final, las fases concretas del análisis e interpretación que nunca estuvieron a cargo de la ayuda tecnológica sino de la capacidad de observación y abstracción del investigador.

Es necesario dejar de una vez establecido que los datos del campo empírico con los que hicimos uso de la herramienta informática procedieron de tres fuentes a saber: de lo dicho por los docentes en las narrativas autobiográficas, de las respuestas y observaciones en la entrevista semiestructurada como un trabajo etnográfico y de lo contrastado por el investigador durante el proceso mismo de clasificación de la información.

Antes de proceder con el trabajo en Atlas.Ti fue diseñado un cuadro comparativo de las entrevistas con sus respectivas respuestas, de tal modo que quedaran conformados y agrupados varios bloques de preguntas de acuerdo con la categoría teórica que, a nuestro juicio, tenía más correspondencia con estos. Así mismo, a continuación de cada pregunta se ordenaron las narrativas autobiográficas y demás respuestas de los ocho sujetos tipo. De este modo, quedó estructurado un instrumento que agrupaba las entrevistas en un solo texto y que permitía agilidad al contrastar las respuestas brindadas por los docentes.

Aquí el cuadro analítico del sistema categorial fue determinante como marco interpretativo desde el cual se procuró asimilar toda información primaria aportada por los docentes en sus relatos. En todo caso, lo importante fue tener presente que antes de utilizar cualquier herramienta informática en el proceso de análisis, había que definir lo que queríamos hacer y cómo hacerlo. Una vez que se tuvo claro el panorama de un proceso de análisis sustentado en los conceptos de la teoría Sociocultural y el Constructivismo, ya asimilados lo suficiente en el marco teórico, pudimos pasar a considerar las variables hermenéuticas posibles en cada categoría de análisis de acuerdo con las dimensiones, elementos y planos de la práctica pedagógica.

Es por esto que para Patton (1990, p.7), la pretensión de la investigación cualitativa consiste en dar sentido a grandes volúmenes de datos en un proceso definido por la reducción de información, la identificación de pautas significativas y la construcción de un marco que permita comunicar lo que revelan los datos. Si bien es cierto que la investigación cualitativa en ciencias sociales se caracteriza por su diversidad y pluralidad de enfoques, métodos y técnicas (Silverman, 2005 citado por Muñoz y Sahagun, p.39), es posible afirmar que las distintas aproximaciones comparten una orientación naturalista e interpretativa y que la mayoría de las modalidades de análisis que ofrecen se distinguen por estar teóricamente informadas (Íñiguez-Rueda, 1999).

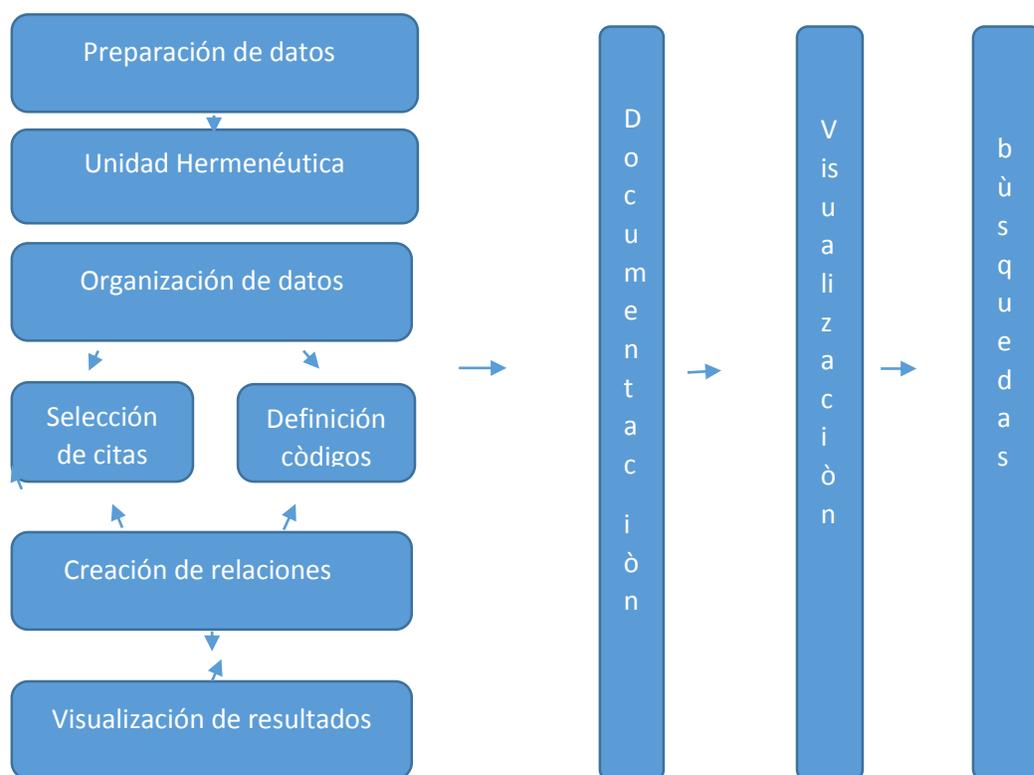


Figura 4. Proceso de análisis cualitativo con Atlas.Ti (Muñoz y Sahagún, 2017)

Tal como lo ilustra la figura 4, el análisis cualitativo consistió en trazar el recorrido hacia una reducción y búsqueda del significado de los datos, como un proceso recursivo de lectura desde estos hacia la elaboración de modelos teóricos sustantivos (Muñoz y Sahagún, 2017, p.10). En consideración, iniciamos la selección de argumentos de las entrevistas (citas) que fueran significativos con respecto a la pregunta de investigación y los objetivos trazados. De nuevo, para realizar este trabajo hermenéutico establecimos coherencia interna con el plan de análisis del sistema categorial. Este proceso condujo a la codificación de los datos, o sea cierto número de citas que apuntaban hacia las categorías y dimensiones de la matriz categorial, buscando que cada una de estas categorías estuviera conectada con un volumen de datos empíricos que diera cuenta de ellas.

De ahí en adelante, el uso, aplicación y recursividad del investigador a través de la herramienta informática Atlas.Ti abrió el camino a la segmentación y codificación del conjunto de datos, el establecimiento de relaciones entre códigos, el desarrollo de anotaciones y una cuidadosa revisión de las citas en relación con cada categoría de análisis. Tareas básicas como la organización y el almacenamiento de datos, la selección y etiquetaje de pasajes o secciones del material, la sistematización de los procedimientos de etiquetaje, la recuperación de las secciones etiquetadas y el desarrollo de anotaciones (memos) que dieron cuenta del proceso y sus resultados, estuvieron presentes durante la aplicación del programa informático de corte cualitativo. Avanzada la fase de producción textual fue procedente entrelazar las categorías de análisis para triangular los códigos, a fin de abstraer puntos de encuentro en la unidad hermenéutica que abriera nuevas ventanas en el análisis. En consecuencia la interrelación entre las categorías tuvo el siguiente orden:

- Relaciones entre el sentido de la mediación pedagógica y la biografía escolar docente
- Relaciones entre el sentido de la mediación tecnológica y las competencias ciudadanas.
- Relaciones entre las competencias ciudadanas y la biografía escolar docente.

A medida que avanzó la interpretación de los distintos tipos de relaciones entre las categorías, la observación se agudizó para encontrar aquellos datos que hicieran evidentes tales relaciones. Dentro del proceso de análisis e interpretación de la información, la última parte

correspondió a la enunciación y definición de las categorías emergentes, a partir del proceso precedente de triangulación de la información. Tal y como lo exponen Benavides y Gómez (2005) citados Tangarife y Sierra (2015), para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que estos sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos.

La inconsistencia en los hallazgos no disminuye la credibilidad de las interpretaciones y, en este caso en particular, el análisis de las razones por las que los datos difieren sirve para analizar el papel de la fuente que produjo los datos en el fenómeno observado y las características que la acompañaban en el momento en el que el fenómeno se observó. Por tanto, la idea a la hora de realizar esta parte del análisis fue alcanzar un mayor grado de sistematización de la información que el logrado en la descripción y las observaciones generales de la primera parte; además comparar las categorías teóricas con base en la información obtenida en el campo empírico, allanar el terreno para hallar y definir las categorías emergentes (objeto de la tercera parte), y avanzar en la tarea de dar cuenta de los objetivos propuestos.

Por último, comenzó el proceso de conceptualización y sustentación teórica de estas nuevas categorías; para ello el punto de apoyo estuvo siempre en los datos empíricos, citando algunas de las afirmaciones más significativas de los docentes cuando expresaban aquellos aspectos que sugerían o anunciaban estas categorías emergentes.

## 7. Presentación de hallazgos y resultados

Mediante producciones autobiográficas y entrevistas aplicadas con el sistema categorial como guía del trabajo de campo, los docentes de ciencias sociales describieron aquello que han vivido durante el trayecto escolar y que los condujo de nuevo a la escuela. El instrumento diseñado para la realización de las autobiografías escolares comenzó por situarlos en el colectivo al cual pertenecen para, desde allí, referir o recrear, su experiencia escolar pasada. Este estudio de sus narrativas parte de una actividad compartida (Alliaud, 2003) y va dirigido hacia el seguimiento de las huellas o marcas que ha dejado el pasaje de los docentes por el contexto escolar como estudiantes.

El proceso de análisis e interpretación de la información obtenida se llevó a cabo teniendo en cuenta al magisterio Colombiano como configuración, conformada por sujetos con trayectorias y posiciones sociales diferenciadas. A su vez, estas producciones autobiográficas fueron analizadas teniendo en cuenta determinadas condiciones socio históricas en las que dichas vivencias evocadas se produjeron y, en virtud de ello, consideramos desde la construcción de sentido el significado de sus acciones en el presente.

Por ahora, pensamos que si bien las experiencias vividas por quienes hoy son docentes, son individuales y únicas, tanto las condiciones de su producción (pasadas) en una institución común (la escuela), como la profesión que los une en el presente, serán consideradas en tanto aporten a la constitución de un colectivo social, integrado por sujetos que transitaron caminos diversos dentro de un recorrido común que los condujo a la institución educativa Villa del Socorro como un espacio en el que cotidianamente construyen un sentido.

Conforme a las conceptualizaciones expuestas, la relación entre el pasado (biografía escolar) y el presente (desempeño profesional) sustenta en parte el problema de esta investigación, sostenemos, en este caso, que el pasado escolar vivido deja huellas, experiencias y aprendizajes que influirán en el desempeño profesional de quienes hagan de la interacción en la escuela su actualidad.

Porque el habitus (Bourdieu, 2014), en tanto asimilación de la exterioridad, no sólo es producto de la historia sino que también la produce, conforme a los principios engendrados

por la misma historia. Los maestros vuelven a la escuela (el mismo espacio que vivieron y transitaron muchos años como alumnos) y serán estas condiciones "homólogas" las que favorezcan que los esquemas o modelos, conformados a partir de los saberes incorporados a lo largo de la trayectoria escolar, actúen influenciando tanto sus prácticas mediadas tecnológicamente, como las representaciones en materia de formación para la ciudadanía en su presente laboral.

Por consiguiente, el propósito del análisis de la información obtenida a través de la entrevista semiestructurada como técnica cualitativa de investigación, fue caracterizar y comparar las observaciones llevadas a cabo, en forma tal que fuera posible dar cuenta de los resultados de nuestro trabajo de campo; con el fin de proporcionar respuestas a los interrogantes que han trazado su norte. De acuerdo con este marco inicial, se trató entonces de indagar por el sentido de las mediaciones pedagógicas desplegadas en la práctica por cada maestro, es decir, cómo éstas se desarrollan en ambientes de aprendizaje mediados por TIC para favorecer la adquisición de competencias ciudadanas en los estudiantes.

Es así que, retomando lo dicho en el marco conceptual, el sentido de la mediación pedagógica, si bien implicó poner la mirada en los procesos didácticos, no se redujo a ellos. Lo que estuvo en el centro de la observación fue el ser y el quehacer del maestro como un sujeto relacional que sirve de mediador para que otros puedan ser, gracias a su labor pedagógica.

La información que se obtuvo después de aplicar las entrevistas a los ocho docentes que conformaron la muestra, fue ampliamente heterogénea en el orden discursivo, lo cual obedeció inicialmente a varios factores que caracterizan a cada docente en su formación académica, los años de experiencia en el desempeño laboral docente, la influencia de sus referentes pedagógicos más destacados en la trayectoria formativa, además de su estilo particular de concebir la enseñanza como mediación para formar ciudadanos en el contexto de los ambientes de aprendizaje en los que el uso de las TIC es cotidiano.

Tal como se establece en el sistema categorial que guio el plan de análisis de nuestro ejercicio de indagación, se expondrán los resultados en el orden correspondiente a su lógica interna para facilitar una mayor comprensión de los mismos. De esta manera, los elementos como unidades constitutivas de las dimensiones, los planos de indagación de las prácticas

pedagógicas y los objetivos general y específicos, dan coherencia interna al proceso comprensivo que tiene por objeto el presente capítulo del trabajo de investigación.

El análisis de la información obtenida en el trabajo de campo se realizó a la luz de los conceptos expuestos en el marco referencial. Por tanto, el sistema categorial que en gran medida lo sintetizó, fue la base para adelantar esta tarea analítica; constituyéndose así en el marco interpretativo desde el cual se desplegó la presentación de hallazgos y resultados.

El trabajo de análisis de la información, se desglosó en tres partes a saber: una primera donde se sintetizó y describió lo que los docentes compartieron en las autobiografías como ejercicio preliminar de las entrevistas semiestructuradas, en la segunda parte se interrelacionó la información organizada en las categorías teóricas y las dimensiones, y en la tercera parte se enunciaron y definieron las categorías emergentes a partir del proceso precedente de triangulación de la información.

Para efectos de una mejor comprensión en la lectura del siguiente capítulo, cada docente entrevistado fue llamado en la presentación de los resultados y hallazgos por su primer nombre; con el fin de simplificar el proceso de escritura, apropiación de sus experiencias, citas y reflexiones.

## 7.1. Descripción y observaciones generales de la información.

### 7.1.1. Categoría de análisis 1: Biografía escolar docente<sup>37</sup>

Como ya fue esbozado en el sistema categorial, de la categoría biografía escolar docente se desprenden las dimensiones formación y experiencia vivida. A continuación, presentamos el análisis de esta categoría tomando como fundamento cada una de estas dimensiones.

#### 7.1.1.1. Formación: un camino en construcción permanente

Las narrativas autobiográficas que traemos a colación son la creación de significado en retrospectiva, acerca del paso trascendental que por la escuela en todos sus niveles vivieron los docentes de ciencias sociales cuando fueron estudiantes. Es una manera entre otras de configurar y ordenar las experiencias pasadas; a la vez que se comprenden las etapas de la trayectoria formativa escolar propia y ajena. Se organizan sucesos, sujetos y objetos en el marco contextual de la formación como instancia fundamental de un proceso académico personal que los resignifica y, en clave de encontrar su sentido en las mediaciones del presente, se logran ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en la práctica pedagógica.

La narración de las biografías escolares inspiró en los docentes que participaron en esta investigación, un espacio de reflexión que ellos mismos valoraron al final del trabajo de campo. Dicho con sus propias palabras, estuvieron “agradecidos por haber tenido esta

---

<sup>37</sup> Esta categoría de análisis es un complemento que el investigador consideró oportuno agregar después de la defensa de la tesis en Junio de 2019, en estricta coherencia con la idea, estructura y objetivos de la investigación.

oportunidad de reflexionar acerca de sus vivencias”. Tanto el relato escrito como los encuentros para las entrevistas biográficas lograron hacer aflorar (Branda, 2018, p.16) en los docentes en ejercicio memorias de su paso por la escuela y, al recuperar estas experiencias, al situarlos en un contexto histórico determinado, al darles voz a esos recuerdos, les otorgaron significado y lograron reflexionar acerca de la influencia que han tenido algunos maestros, familiares y compañeros en su forma de asumir la pedagogía como práctica; permitiéndoles ubicarse en el lugar que están hoy como protagonistas en las vidas de otros estudiantes en proceso de formación ciudadana.

De acuerdo con lo comentado en líneas preliminares, el sentido se construye en un contexto específico a partir de las experiencias adquiridas en la historia personal y social del sujeto. Con esta perspectiva acerca de lo dicho por los docentes (primer plano de la categoría práctica pedagógica) en relación con sus experiencias de formación académica, se pudo observar cómo tal formación, que en varios casos no fue inicialmente dirigida a la docencia, terminó desembocando en estudios relacionados directamente con esta profesión en los posgrados o en cursos de formación complementaria y que, según refirieron, llegaron a la docencia como una opción valiosa de desempeño laboral “mientras consolidaba un proyecto empresarial” (Lina), como “escampadero” (Pablo), porque “ tenía que ocupar el tiempo en algo” (Ana), etc., pero tras vivir la experiencia de ser docentes decidieron permanecer en esta profesión.

Los otros docentes expresaron claramente que desde el inicio de su formación siempre tuvieron a la docencia como su meta de profesionalización. En todo caso, lo que se quiere resaltar es que algunos de esos profesionales y licenciados en sus estudios posgraduales (cursos, diplomados, maestrías, nuevos pregrados) han venido eligiendo campos de formación relacionados con la docencia y, en particular, con la mediación tecnológica.

Así, relacionamos a continuación la titulación en estudios de educación superior que obtuvo cada uno de los docentes entrevistados, para dejar establecido su perfil profesional de acuerdo con la formación universitaria:

Docente	Título Universitario	Posgrado realizado
Pablo	Sociólogo	Magister en Educación con énfasis en ambientes virtuales de aprendizaje
Alicia	Licenciada en Ciencias sociales	Especialista en pedagogía
Manuel	Licenciado en Filosofía	Magister en Educación con énfasis en conflicto y paz
Victor	Licenciado en Geografía e historia	Especialista en Administración educativa y artes plásticas
Ana	Historiadora	Magister en Educación
Lina	Antropóloga	Especialista en Solución negociada de conflictos
Sandra	Licenciada en estudios religiosos	Especialista en teología y estudios bíblicos
Jhon	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	Especialista en bilingüismo (Inglès-Francès)

Tabla 3: Cuadro de los docentes entrevistados según su área de formación

En los casos mencionados, su historia de vida antes y después de ingresar a la actividad pedagógica fue determinante para decidir quedarse en la docencia o cambiar de rumbo. Esto, porque a partir de las vivencias y aprendizajes en el sistema educativo preuniversitario, tomamos decisiones sobre qué carrera deseamos estudiar y en el caso de la docencia iniciamos nuestros estudios con una idea sobre lo que significa enseñar y cómo enseñar, porque tenemos el recuerdo de aquellos docentes que influyeron en nuestras vidas, ya fuera por sus buenas enseñanzas o por las que a nuestro parecer no fueron las más pedagógicas, didácticas o justas. Es decir, la formación y labor docente están permeados de estos recuerdos y aprendizajes que se enriquecen y perfeccionan, tal como lo expresan algunos a continuación:

“[...] Volví a Donmatías, con la esperanza de hacer algo importante donde empezara a darle validez a lo que había aprendido, conseguí mi primer trabajo. Sería profesor en el mismo lugar que había hecho la básica secundaria. El iniciar mi vida laboral y profesional, sin serlo todavía, en el mismo lugar en el que había estudiado era muy significativo. (Jhon)

“Era muy joven en ese momento. Empecé con 18 años a ser profesor, con estudiantes que incluso eran mayores que yo. Fue todo un reto. Mi primera asignación fue Español y Literatura de sexto a once. Recordé de inmediato a ese maestro que inspiraría mi carrera de ahora en adelante: el padre Domingo Ruiz. Recordé cada una de sus clases de análisis gramatical, de composición y lengua, literatura y latín. Y empecé a ser profesor. Las experiencias de este año fueron absolutamente enriquecedoras que marcaron el inicio de lo que me constituiría como profesor. (Pablo)

“[...] mi hermana era docente y desde muy joven tuve acercamiento a sus labores y experiencias, también a la estabilidad laboral que representaba y lo vi como una buena opción para mi proyecto de vida. Pero creo que lo que más me enfoco hacia la docencia fue mis habilidades sociales, mi espíritu colaborativo y mis ganas de transmitir conocimientos de la mejor manera con otras personas. (Alicia)

Por esta razón, el narrar estos pasajes de la biografía escolar resulta una experiencia de aprendizaje muy enriquecedora, pues permite contrastar las concepciones e imaginarios con los conocimientos pedagógicos que vamos adquiriendo y, a la vez, reflexionar sobre cómo los estamos llevando a la práctica, para así tomar conciencia acerca de si estamos ayudando a aprender o si seguimos replicando metodologías memorísticas y mecánicas. De ahí que el

propósito en este capítulo de los hallazgos y resultados sea analizar la narrativa como dispositivo de formación a través de las biografías escolares, a fin de reflexionar sobre los conocimientos previos y los que se están construyendo en torno al ser docente y al cómo y para qué enseñar; puntos de inflexión en la construcción del sentido de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas, así como se observa a continuación:

“[...] Socialmente, participé en la iglesia como catequista, creo que este fue el acercamiento más fuerte hacia la decisión de formarme como docente, fue una decisión autónoma, dado que a nivel familiar no existían referentes en la docencia, de hecho en mi seno familiar, el único que había optado por profesionalizarse era yo, ni mis padres, ni mis hermanas mayores tuvieron la oportunidad de estudiar a nivel universitario. (Manuel)

“De eso me di cuenta en el colegio, y pude orientar mi estudio universitario a hacia lo que quería ser y hacer y que me llena hoy por hoy de toda la felicidad y le da significado a mi existencia. A nivel familiar recibí todo el apoyo, convencido de lo que mis papás siempre me dijeron: sea lo que quiera ser, pero sea bueno en eso y haga algo que valga la pena. Eso hice, soy maestro. (Jhon)

Para Rockwell (1985), lo que algunos autores denominan "socialización" se remonta a los primeros años escolares de quienes llegan a ser maestros. "La docencia es uno de los trabajos más visibles, al que está expuesto todo aquel que pasa por el sistema educativo; por ello implícitamente se van formando imágenes del trabajo del maestro desde una temprana edad" (p. 17). Desde esta perspectiva, el ingreso al trabajo docente se caracteriza por la continuidad en el mundo escolar, con ciertas ideas preconcebidas acerca de la profesión que, tuvieron a ciencia cierta, un modelo que es lógico replicar para ejercer dignamente la actividad educativa que solo se aprende en el rigor de la práctica.

En consecuencia, al concebir que las elecciones realizadas por los docentes desde su etapa formativa se corresponden con su acontecer en el presente, sostenemos que tanto el medio social y cultural del que estos maestros provienen, como los escenarios que frecuentaron, se relacionan con las posibilidades electivas que permiten establecer un sentido en sus mediaciones pedagógicas, a la vez que favorecen su concreción. Planteamos, a manera de hipótesis, que el recorrido formativo realizado, así como influye en las ejecutorias, también influirá en las concepciones y representaciones de las que hoy son portadores estos sujetos

que comparten en la institución educativa Villa del Socorro de Medellín el desempeño de una misma profesión.

Las biografías escolares representan la expresión de elaboración de la identidad en un contexto social, cultural y político determinado, en la medida que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos. Es el pasaje por la vida escolar de carácter público estatal con todo su significado el que, en el contexto Colombiano, define una forma de ver el mundo; dada también su connotación de servicio esencialmente público en la profesionalización, lo cual permite, en tal sentido, a cada individuo figurar socialmente de una forma establecida por la matriz cultural, de este modo queda en evidencia:

“[...] En el pregrado inicié con mi elección de estudiar en la universidad de Antioquia pero por una crisis económica tuve que retirarme y cambió mi vida; después de varios años elegí una carrera que me convenía por lo que en el momento hacía y ayudó a reafirmar lo que realmente ahora soy, por otro lado la universidad pública en que hice la carrera la elegí porque era una universidad muy seria y porque me convenía por las necesidades de tiempo que en ese momento tenía. (Ana)

“[...] A nivel familiar si había una intención con mi hermana mayor, pero ella se retira al terminar el grado 11 y a nivel social, se tenía la profesión como importante dentro del entorno. El maestro era de respetar. Todo lo que se dio como circunstancia para que yo fuera docente me permitió la autonomía de ser yo misma quien buscara pasarme de una institución con énfasis academicista para aquella de carácter público con énfasis en la pedagogía. (Sandra)

“Pese a todo esto me cuestionaba qué haría como artista plástico al terminar mi maravillosa época de universitario en la U de A (*Pública*), era una inquietud que me rondaba y que dialogaba con mis compañeros, desde ese momento, empecé a considerar la docencia como una alternativa viable, fue por esto que hice la doble titulación en licenciatura en artes pláticas. Sin embargo, con los años y a pesar de lo que podría pensarse, al haber estudiado para ser docente como una manera de garantizar estabilidad económica, he descubierto actitudes y aptitudes para la docencia. Me gusta enseñar, lo he descubierto y cada día trabajo para hacerlo mejor. (Victor)

Nos encontramos con historias de vida cargadas con distintos “elementos”, unos compartidos con sus pares docentes y otros, únicos. Primero, observamos que algunos comenzaron la licenciatura en ciencias sociales, estimulados por su vocación docente y por el placer que les provocaba la dimensión de lo humano y su estudio. Obsérvese:

“Desde la escuela yo era el que me ofrecía para ser el monitor, para ayudarle al profe a repartir los libros. Me sentía importante cumpliendo con esa labor, recuerdo mucho la biblioteca y un mapamundi que había en la parte donde se guardaban los mapas. (Pablo)

“Creo que las circunstancias se dan desde la edad del juego simbólico, desde los 4- 5 años en los que se crea una conciencia del otro con los juguetes y se da el proceso muy natural desde el juego [...]. En la primaria el hecho de ver las aulas de clase decoradas por mí, en la secundaria con la docente de sociales al cursar el grado noveno. (Sandra)

“[...] Considero que en primaria tuvo un mayor impacto, pero el bachillerato fue la ruta que me encamino a mi elección profesional; pues como lo describí en la autobiografía escolar allí tuve una profundización pedagógica conceptual y práctica que movilizó mi pensamiento profesional y vocacional por las humanidades. Pues no fue antes de entrar a la Normal Superior que lo había predeterminado sino que digamos que allí encontré mi vocacional, la cual en este momento no cambiaría. (Lina)

Vemos pues que la conjugación de estos sentires los condujo a la elección de su carrera. También develamos que otros docentes no tenían intenciones de ser profesores de la materia; comenzaron sus estudios por distintos motivos, pero el denominador común fue el gusto por la ciencia política, la historia y las humanidades. Sin embargo, en la medida que fueron cursando las asignaturas del área de formación docente, se encontraron con la práctica misma y descubrieron que disfrutaban enseñar: estar en contacto con los alumnos, saborear el vínculo que se genera con ellos, observar el avance y la motivación de los estudiantes:

“En el bachillerato el nivel académico de mis maestros, la exigencia de ellos en cada uno de los procesos, el estilo de formación que recibí me hicieron desarrollar las competencias necesarias para optar por una profesión que requería de todos los conocimientos posibles, la rigurosidad académica y reflexiva pero también toda mi humanidad y conciencia social. Estos elementos los pude combinar en la que considero la mejor profesión de todas, la que mejores resultados genera y la única que tiene la posibilidad de generar cambios significativos en la sociedad y posibilita el desarrollo. (Jhon)

“Recuerdo a mi profesora de filosofía en el liceo, sus palabras y consejos para que me definiera por la docencia, decía que tenía madera para ser maestro, recuerdo orientaciones de profesores que al verme cometiendo algún error me reconvocaban diciendo que ese era un comportamiento extraño en mí, o expresiones como: “de cualquiera lo esperaría, menos de usted, señor Montoya” (Manuel)

Su autoimagen como profesores se afianzó: la docencia les aportó sentido a su vida ya que entendieron la educación como un servicio que podían ofrecer al otro. De esta manera, y a partir de estas conceptualizaciones iniciales, nos sumergimos más profundamente en la biografía escolar de los docentes para encontrar rasgos valiosos de buena enseñanza que ellos pudieran recordar de sus docentes. Así llegamos a la actitud docente, que a su vez nos abrió un abanico más amplio: la actitud afectiva y la actitud intelectual (Branda, 2018) que abordaremos en la dimensión “experiencia vivida” la cual nos permitirá referir con más

profundidad sus elementos constitutivos. Finalmente, el abanico terminó de desplegarse para develar los rasgos docentes relacionados con las decisiones pedagógicas y didácticas que aquellos toman y que luego adquieren forma de buena enseñanza, desde el significado en que basan este criterio, conforme la narrativa biográfica, así lo permite interpretar.

Si bien la escritura de las biografías escolares constituye una acción individual en el orden metodológico, la lectura y análisis de las mismas se genera en espacios colaborativos, permitiendo que se conviertan en objeto de enseñanza en la formación de los futuros docentes (Pérez Gómez, 1998). Y lo más importante en nuestro caso, empodera desde lo institucional en Villa del Socorro a un grupo representativo de docentes para que lidere procesos de cambio que procuren implementar modelos novedosos orientados a construir la ciudadanía y lo público.

La decisión tomada por los entrevistados en cuanto a adoptar la docencia como su labor de desempeño profesional, adquirir experiencia tras años de ejercicio y preocuparse por formarse en campos afines a ésta, es un indicio de lo que inicialmente se dijo en cuanto a que es en el contexto específico, esto es, en el contexto socioeducativo, donde el docente crea el sentido de su mediación pedagógica en consonancia con su propia historia y experiencia personal.

#### *7.1.1.2 Experiencia vivida: huella indeleble*

Esta dimensión de la categoría biografía escolar docente está basada en la reflexión acerca de cómo los docentes construyen sus experiencias en torno a la escuela, sus vivencias y el sentido que tuvo para ellos en su momento el rol de estudiante, para luego dar cuenta de la visión contemporánea en relación con su práctica pedagógica. En el campo educativo se recurre frecuentemente al concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de distinto orden, que van desde el aprendizaje y la didáctica, hasta cuestiones referidas al comportamiento de profesores y alumnos.

El uso generalizado de la noción de experiencia se debe a sus diversos significados y se trata, sin lugar a dudas, de un concepto polisémico y hasta cierto punto confuso (Guzmán y

Saucedo, 2015, p.30). En este capítulo del análisis nos referimos a la experiencia desde los abordajes que tienen en cuenta las vivencias y los sentidos, que reconocen la capacidad de los docentes para reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia; es decir, queremos conocer qué les pasó de significativo en esta trayectoria formativa para dar cuenta de su práctica en el presente y la manera particular como viven y sienten los acontecimientos escolares para entender la configuración de sentido en la mediación de su formación en ciudadanía. Cuando hablan de "su" recorrido escolar, organizan el relato siguiendo los distintos niveles educativos, y en cada uno de ellos refieren a los docentes, los compañeros, los espacios físicos, las situaciones de clase, los actos escolares, los recreos, los directivos. Estos temas, que todos evocan, podrían considerarse como constitutivos o propios del "guión escolar" (Alliaud, 2003, p.24), entendiendo por "guión" al conjunto de rasgos que se asocian con un determinado acontecimiento, en nuestro caso: la escuela. De este modo queda en evidencia:

“Para mí fue una experiencia de vida inolvidable porque esta institución cumplió un papel demasiado importante en mi formación como persona tanto a nivel académico porque me exigía mucho y di lo mejor de mí allí [...]. También a nivel deportivo y pedagógico tuve un desempeño notable”. (Ana)

“[...] Recuerdo con claridad la docente de primer y segundo grado, llamada Estella Guzmán y aparece aquí escalafonada porque es la primera que me instruye en la actividad consciente de hacer con el otro, de hacer notorio que cada acción que se realiza en comunidad afecta de manera significativa el bienestar del otro, eso si no se especifica si el modo de afectar es positivo o negativo dado que ello depende de lo que se haga”. (Sandra)

Los guiones simplifican la realidad, reduciéndola a sus rasgos más característicos, comprenden la identificación y orden de aquellas cualidades que se asocian fácilmente con un acontecimiento. Concebimos que la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos. Tal como lo menciona esta docente:

“[...] Recuerdo que era muy buena para las actividades de lenguaje, era participativa, dinámica y me encantaba indagar por el conocimiento; mi tío vivía muy pendiente del proceso de mi hermano y el mío. Académicamente me iba muy bien nunca estaba reportada en áreas” (Lina)

Reconocemos que dicha experiencia tiene un componente cognitivo, pero no se limita a meros aspectos racionales; nos alejamos también de las nociones de sentido común de la experiencia que aluden a la acumulación, como la “experiencia laboral” o como cuando se dice “es alguien con experiencia” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.34). Pueden considerarse como rutinas interpretativas y normativas de la realidad vital del sujeto que facilitan tanto como condicionan sus pensamientos, expectativas y actuaciones. Como interiorizaciones personales de esquemas sociales de comportamiento colectivo dominante, forman una parte importante de la sabiduría práctica popular; son básicos para formar el pensamiento práctico (Pérez Gómez, 1995, p.40). Así queda demostrado:

“El día que pasé a la universidad fue uno de los momentos más especiales de mi vida, esperé con ansias el día domingo, pues ese día en el periódico El Colombiano salían los resultados. Había pasado a Zootecnia en la Universidad de Antioquia. [...] A esta carrera pasé sin hacerme una auto evaluación o sin haber tenido una guía vocacional, ni orientación de algún tipo. En mi casa estudiar en la universidad se consideraba un sueño inalcanzable, no sé porque, a no ser quizá por una mentalidad conformista. Solo sé que desde el día que fui llevado del colegio en visita a la Universidad de Antioquia, en mí se quedó el sueño de que algún día estaría allí. (Victor)

Como sujetos de la experiencia (Larrosa, 2008) los docentes asimilan permanentemente ideas, propuestas, reflexiones, fruto de sus interacciones en el aula, en los diferentes momentos y espacios escolares, en otras instituciones, en espacios formativos, entre otros; y ponen a jugar sus deseos en la palabra, las prácticas y las múltiples relaciones que los configuran. Experiencias que dan cuenta de los saberes acumulados, de construcciones pedagógicas en las que se conjuga la conciencia sobre las teorías y las prácticas, reconstrucciones que reflejan su transformación en la medida en que están atravesadas por las propias sensibilidades y subjetividades y por las de estudiantes, padres de familia, compañeros y directivos docentes que conforman la comunidad educativa.

Por otro lado, hay tres dimensiones centrales que no pueden dejarse de lado en la construcción de las experiencias: el cuerpo, el tiempo y el espacio (Guzmán y Saucedo, 2015, p.48). Si hablamos de sentido y de todas las tramas cercanas a la dimensión de su lógica en la mediación, no podemos pensar en los docentes y estudiantes como sujetos abstractos, ya que las experiencias se construyen con y a través del cuerpo, esto es, el cuerpo se interpone,

sufre y lleva las marcas de las experiencias. En lo que se refiere al tiempo, hemos visto que las experiencias emergen a partir del entrecruce de temporalidades, ya que hay experiencias pasadas que se transformaron, que dieron lugar a nuevas experiencias o a resignificaciones que seguramente darán pauta o dejarán huella en experiencias futuras. No demos por hecho que las experiencias y vivencias tal como las conocimos en el momento de la investigación “son” y “serán” de la misma manera; por su propia naturaleza son fugaces, cambiantes y están en constante transformación, así queda dicho:

“En mi familia para esa época, la única persona que se desenvolvía en el área de la educación era una tía, maestra de bachillerato en La unión (Valle del Cuca). [...] Mi padre era fotógrafo y mi madre era modista, recuerdo si, que me gustaba mucho dibujar, y llenaba cuadernos con temas como soldados en batallas navales, en la selva, en el desierto etc. Dicho tema me llamaba profundamente la atención y deseaba algún día llegar a ser oficial de la armada”. (Victor)

“Para el 2010 sentía la necesidad de avanzar, quería otros aires y otros retos y el miedo al estancamiento me movió a desplazarme de nuevo a Medellín. [...]Esta vez no ya como estudiante sino como profesor. Inicé en el Colegio Manzanares, un colegio bastante particular con el que, por su filosofía y visión educativa, no pude congeniar. Lo que me movió a buscar otro lugar más acorde a la visión de educación y de maestro que ya había formado. (Jhon)

Al pensar la experiencia a partir de “lo que me pasa”, Larrosa (2006) reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, por ello, nadie puede aprender de la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino “lo que nos pasa” a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman. En términos del acontecimiento, se distingue un principio de exterioridad, de alteridad y de alienación, porque las experiencias implican la existencia de un algo o un alguien que es distinto, exterior, ajeno a uno mismo y que no es de mi propiedad.

Con base en todo lo vivido dentro y fuera del espacio escolar, como expresión subjetiva de las experiencias que nos ocupan para interpretar su incidencia en el ser y el hacer de la mediación pedagógica como misión, los docentes son artífices o artesanos (Branda, 2015,p.16) de su propio trabajo. Es en situación y con otros como se construye su labor, artesanalmente y con el deseo de hacerlo bien; influyen y accionan porque esa es su

responsabilidad y obligación; admiten los límites y efectos de esa influencia y de la transformación de los alumnos en su formación como ciudadanos íntegros, participativos y responsables. La biografía escolar como paso por la escuela representa un torrente de experiencias personales que necesitamos considerar al momento de definir su formación profesional y, con notable influencia, su estilo de enseñanza en la práctica pedagógica. El peso de estas experiencias radica en el hecho de que se han impregnado a lo largo del tiempo y en distintas etapas de la vida, dejando a su paso impresiones de este talante:

“[...] Siempre fui una líder, en algunos casos con un pequeño grupo y en ocasiones hasta con todo mi salón: preguntando, opinando, siendo un puente entre maestros –estudiantes-directivos y colaborando con mis conocimientos, recursos y experiencia a todas las personas”. (Ana)

“recuerdo que a diferencia de mi hermano menor, siempre mis calificaciones fueron motivo de orgullo para mis padres, especialmente para mi mamá que siempre iba a las reuniones de orientación y de entrega de los resultados escolares, [...] siempre ocupaba los primeros lugares” (Manuel)

“[...]En la actualidad creo que mantengo estos dos perfiles porque soy sobresaliente en mi actuar académico y pedagógico ya que intento ser bastante responsable y apropiada de mi labor y además en mis grupos de trabajo con mis compañeros de jornada o de nivel me gusta ser líder para direccionar un poco las cosas aunque con cierto cuidado ya que trabajar con compañeros docentes no es tan fácil.(Sandra)

Mèlich (2002, p.54), por su parte, enfatiza que las experiencias ocurren siempre ligadas a un contexto, que se circunscribe a un espacio y a un tiempo, lo que representa un principio de finitud. Así, las experiencias se tienen y se viven en un contexto que preexiste y que rebasa al sujeto. En cuanto al tiempo, en toda experiencia hay un recuerdo del pasado y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única:

“Nunca obtuve los primeros lugares académicos e incluso perdía una o dos asignaturas (creo que era una estudiante promedio para mi época), sin embargo, obtuve diferentes logros muy significativos para mí: como pasar al CEFA dos veces (pues perdí un año por incapacidad medica), [...] pasar a la Universidad de Antioquia y obtener una beca de maestría y son significativos porque sé que tras de mi quedaron muchísimas personas que buscaban obtener lo mismo”.(Alicia)

Para construir la parte significativa de la experiencia, el docente entra en el terreno de la elaboración de sentido que es prioridad en nuestra búsqueda. Si la experiencia es “lo que nos

pasa”, aquello que nos construye, la misma toma sentido cuando a través del lenguaje y de procesos semióticos le damos cauce como orientación de nuestro actuar (Guzmán y Saucedo, 2015). Es justo mencionar también que, hay experiencias en la biografía escolar que no nos hacen sentido, no sentimos que nos construyamos en torno a las mismas, tal vez pasan desapercibidas luego en el discurso narrativo. Las experiencias que nos importan implicaron, por su parte, un conjunto de vivencias a través de las cuales nos abrimos interiormente para aceptar, recrear y aprovechar lo que recibimos desde el exterior. Así queda expresado:

“[...] Allí tejí por completo mi visión de educación y la clase de maestro que quería ser. Combinaba a la par mi práctica educativa con el estudio y la reflexión filosófica enmarcada en la escolaridad. Estreché lazos de amistad, contribuí de manera particular a la formación de muchos estudiantes que hoy por hoy se han convertido en amigos y con los que se evidencia, en la mayoría de los casos, la satisfacción de un trabajo bien hecho. (Jhon)

El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido. Pero se trata de un sentido construido por el docente a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida y que ahora son punto de apoyo en la continuidad de la práctica pedagógica.

### *7.1.1.3 Configuración social: saber es hacer*

Como hemos visto con anterioridad, entre las funciones básicas de la escuela aparece la socialización a través de la cual se transmiten los valores, conocimientos, ideas; es decir, la cultura propia de generaciones precedentes a la actual. Tal y como afirma Fernández Palomares (2003), citado por García (201, p. 67) "la escuela es la institución socializadora por excelencia que configura la identidad de los sujetos con los valores centrales de la cultura dominante de la sociedad". De este modo, llevado al escenario mediado tecnológicamente

de la institución educativa Villa del Socorro, objeto de nuestra tarea investigativa, esta recrea las condiciones de su propia existencia al formar individuos competentes para vivir en la sociedad de la información, donde serán exigidos para llegar a una zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 2000) con la ayuda de un par más avanzado o del docente mismo; en materia de competencias digitales y habilidades comunicativas propias de estos ambientes virtuales de aprendizaje. En este sentido, como fue mencionado en el marco teórico, bien puede hablarse de una función conservadora o reproductora de la escuela (Pérez Gómez, 1995, p.58).

Por otro lado, la escuela como ámbito por excelencia de la configuración social de los sujetos es entendida en esta dimensión de la biografía escolar como una institución dirigida a difundir nuevas mentalidades y formas de orientar la vida para encontrar terreno fértil en su propósito de formar generaciones más proactivas con su responsabilidad social y democrática, para lo cual debe ostentar una función transformadora, reproductora del sentido que en las prácticas pedagógicas vuelven protagonistas a sus docentes. La necesidad de que la escuela contribuya al cambio social, al pensamiento y la actividad crítica es considerada en este apartado otro de los rasgos fundamentales de la misma, allí podemos comprender desde la configuración social que:

“Esa experiencia como una estudiante inquieta en toda mi trayectoria escolar, me hace comprender mejor a mis estudiantes, implementar el dialogo como primera medida, querer conocerlos y a su contexto, comprender cuando su atención se dispersa, promover sus valores de liderazgo y perseverancia, [...] además de tener muy claro que los conocimientos que les comparto tal vez se borren en el tiempo, pero la experiencia en el colegio y conmigo podrá ser significativa para toda su vida”. (Alicia)

“Las experiencias más significativas y por tanto son las que recuerdo: el uso de poster en las clases, la canción como herramienta pedagógica, las salidas pedagógicas o de campo. Curiosamente lo que más recuerdo son las clases de español de tercero y la de artística en el grado segundo donde mi maestra me enseñaba la proporción de las manos con relación al cuerpo. [...] Ahora, en algunos momentos de clase vuelven a la práctica estos aprendizajes que nunca se olvidan” (Lina)

El concepto de configuración social fue planteado por Norbert Elías como una forma de aportar a la comprensión de las diversas maneras como los individuos dependen de otros de forma recíproca; mostrar cómo las sociedades humanas no son un fenómeno que exista por

fuera de los individuos que las constituyen y de sus interdependencias (Elías, 1995, p.56), así como los entramados de relaciones entre individuos que permiten la existencia, la posibilidad y la necesidad de ciertos fenómenos, categorías y constructos sociales, acentuando la importancia de los modelos de dicha relación para la investigación educativa que orienta su búsqueda a los para qué de cada acción de pensamiento dirigida a consolidar la enseñanza-aprendizaje en un contexto situado, reconocido y aceptado. Su pretensión más importante era la de resaltar el carácter dinámico de las relaciones sociales y la necesidad de conceptos que dieran cuenta de esos movimientos e interdependencias. En la búsqueda del sentido como motor de la acción docente en la mediación, tuvimos el agrado de confirmar esta premisa, pues todos los docentes hicieron el reconocimiento a su círculo cercano para alcanzar los objetivos de cada nivel de escolaridad, con especial valoración a la influencia directa de personajes clave que inspiran su planeación curricular en el presente. Obsérvese:

“[...] pienso que por la gran violencia que vivió mi país en ese tiempo, los maestros trataban en todo momento de orientarnos hacia el buen ciudadano, alejándonos de tener una fuerte conciencia de la realidad del país, en un intento por evitar que cayéramos en el mundo del sicariato y la violencia generalizada por el narcotráfico. (Manuel)

“En este lugar compartimos toda una vida, sufrimos, lloramos reímos, aprendimos y nos formamos con base en un ideal de vida determinado por valores morales y cívicos que aun hoy son el pilar de la vida de muchos de nosotros. (Jhon)

“Como lo mencione antes, la mayoría de mis profesores aportaron en alguna medida a mi formación como ciudadana y entre esas enseñanzas muchas llevaban a generar esa conciencia moral [...], aunque debo reconocer que la mayoría de valores morales los adquirí desde mi hogar. (Alicia)

“No, docentes no, creo que, de mi padre, aunque no tuve una buena relación con él, fue de quien obtuve la mayor enseñanza en cuanto a honestidad y honradez y ética en mi vida. (Víctor)

“[...] En el colegio tuve dos profesoras llamada Nereida y Margarita que en todo mi bachillerato estuvieron ahí para ayudarme y darme orientaciones claras sobre mi actuar. Su influencia es notable en mi forma de orientar los estudiantes con los que comparto experiencias similares hoy día” (Ana)

Todo lo expresado hasta el momento en relación con la configuración social de los sujetos en el ámbito educativo conduce a una conclusión preliminar: la necesidad de repensar la escuela y de ahondar en los cambios necesarios para su adecuación a los nuevos tiempos del saber digitalizado.

De este modo, si bien en épocas recientes finalizando el siglo XX el paso por la escuela dividía a los que sabían y habían alcanzado un nivel suficiente de conocimientos, y a los que, por el contrario, no habían conseguido superar los estándares impuestos por el sistema escolar, el orden social actual impele a que esta división se oriente hacia el éxito o fracaso en la adquisición de capacidades para seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Fernández Enguita, 1997 citado por García, 2011, p.30). Es decir, al hecho de alcanzar las competencias básicas para lograr los desempeños mínimos que el mundo práctico demanda; destacamos así el actuar ciudadano en lo referente a la participación democrática de los estudiantes y la elección responsable en la toma de decisiones que involucren la propia vida y la de otros.

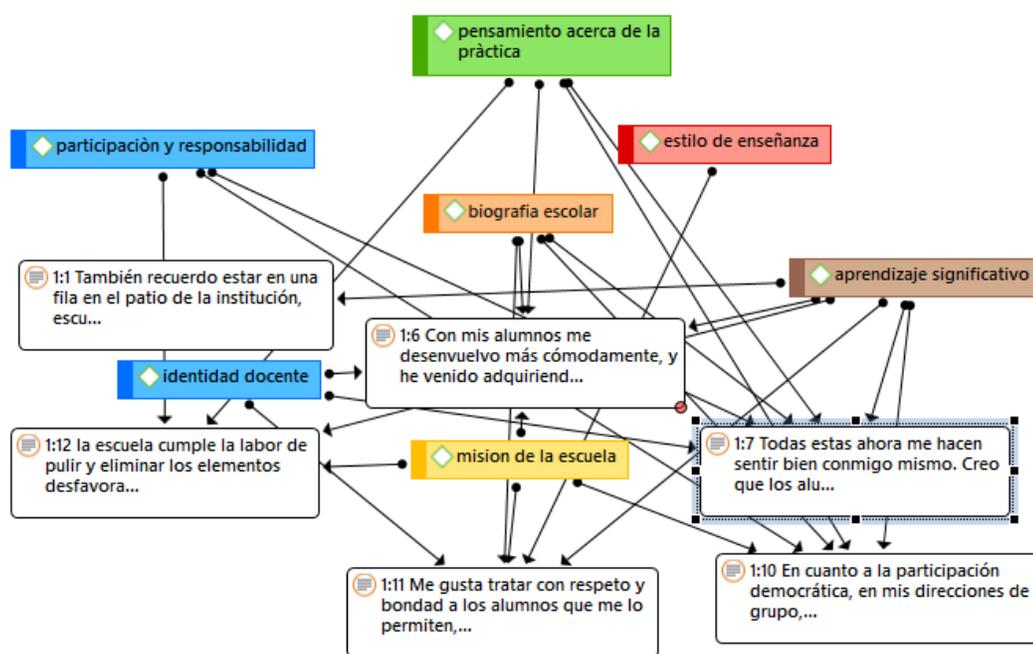


Figura 5. Relación de códigos y citas en la unidad hermenéutica de Atlas. Ti

Por consiguiente, no se trata de "aprender por aprender" sino de "aprender a aprender", de dotarse de las aptitudes y capacidades necesarias para adaptarse a la sociedad cambiante (a sus continuas exigencias y demandas). Este tipo de sociedad demanda a la escuela una

configuración social (Elías, 1995, p.5) que no puede girar en torno a la acumulación de saberes, sino a la adquisición de competencias para poder enfrentarse a situaciones nuevas, sintetizar la información y aplicarla en diferentes campos de conocimiento de acuerdo con exigencias, acontecimientos, situaciones e interacciones propias del entorno inmediato en que los estudiantes como ciudadanos en formación se han adaptado para la vida en sociedad.

Junto a la idea de la formación a lo largo de la vida, aparecen otras exigencias que determinan lo que debe ser una constante en la educación del siglo XXI: la reformulación del éxito escolar y la percepción de la escuela en torno a sí misma y a sus elementos tradicionales (Feito, 2006 citado por García, 2011). En el primer caso, y en concordancia con lo expuesto anteriormente, es necesario que la escuela abandone su idea de éxito escolar centrada en la superación de asignaturas año tras año y persiga, por el contrario, un desarrollo integral del individuo donde éstas sean sólo una pieza más del engranaje escolar. Esto demanda, la adquisición de aprendizajes no sólo cognitivos, sino también vinculados con el desarrollo emocional y personal (Chaux, 2005, p.37). De este modo queda expresada una idea que lo confirma en la práctica:

"[...]Mi experiencia significativa venía de la retroalimentación que hacíamos de las prácticas pedagógicas y el trabajo con docentes experimentados, pues de allí siempre había un aprendizaje positivo que derivaba de la evaluación de procesos, donde la reflexión pedagógica nos permitía replantear nuestras estrategias y quehacer con miras a una formación ciudadana donde primaba el niño como un ser social integral y la empatía que debíamos tener para su aprendizaje y desarrollo como futuro ciudadano" (Lina)

Es así que, podemos llegar a la síntesis del elemento que pone en el centro de gravedad la configuración social de los sujetos en los espacios más representativos de su avance en la trayectoria formativa escolar. Pensamos que la relación directa entre esta configuración de los docentes producto de su historia personal y las decisiones que toman en el presente permite dar con la clave que abre la puerta al sentido como lógica de acción en las prácticas pedagógicas, por tanto reflexionar acerca de su naturaleza nos sitúa en el terreno de las matrices de aprendizaje; siguiente elemento de la categoría biografía escolar que analizamos a continuación.

#### 7.1.1.4 *Matrices de aprendizaje: el pasado en presente*

Cómo llega el sujeto, cada uno de nosotros, a adquirir la condición del sujeto de conocimiento? ¿Cómo llegamos a ejercer esa función esencial al hombre que es el conocer? Podemos llegar a una sola respuesta por varios caminos. Por un lado, como lo habíamos anticipado en el marco teórico, echaríamos mano de la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (2000) para este abordaje, que pondera la actividad del sujeto en un contexto escolarizado, es decir, este no se limita responder a los estímulos sino que usa su actividad para transformarlos a través de instrumentos mediadores como las TIC.

En relación con su aprendizaje, es la cultura la que le proporciona las herramientas necesarias para poder modificar el entorno, además, al estar la cultura escolar constituida fundamentalmente por signos y símbolos, estos funcionan como mediadores de las acciones.

Por otro lado, también lo bosquejamos en el marco teórico, hemos descrito lo que Ana Quiroga llama “matrices de aprendizaje” (2003, p.6) en relación con los modelos que cada sujeto organiza y significa, es decir, construye su universo de conocimiento y experiencia. Se organiza en el nivel psicológico pero sustentado en la infraestructura biológica, esto es, integrando los niveles neuronales, hormonales, emocionales; y se determina en las múltiples relaciones sociales, tanto con otros sujetos y grupos, como con el mundo material socialmente significado.

Incluye así aspectos de tipo conceptuales, afectivos, emocionales, simbólicos, y esquemas de acción. Revierte una condición compleja dado que se construye como una estructura dinámica que va mutando, a la vez que nos permite y condiciona una acción que cambia el mundo a nuestro alrededor. Así lo ponemos en evidencia:

“Es así como llegue al Liceo Gilberto Álzate Avendaño, del barrio Aranjuez, en la comuna 1 de Medellín, estos dos últimos años estuvieron marcados por ausencias, desafíos, nuevos encuentros, y descubrimientos personales. [...] Finalmente cursé mi educación universitaria en la Universidad Minuto de Dios, en Medellín, un gran desafío entre el trabajo, la educación, las responsabilidades familiares, en fin, simplemente vivir.” (Manuel)

“Esta carrera la estudié también en La U de A e hice doble titulación en la licenciatura en arte plásticas. Para este momento fue cuando pude sacarle todo el provecho que pude a la educación superior, como teña buenas notas pude estudiar inglés e italiano en un programa de la U de A llamado Multilingüa, tome clases de natación por varios niveles, tomé clase de tenis, y trabajé como auxiliar administrativo instalando equipos y abriendo salones en mi facultad. Además, hice amistades muy enriquecedoras con mis compañeros con quienes viví una época maravillosa.” (Victor)

Vemos en estos dos relatos como el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias, tal como lo expone la Teoría Sociocultural que enmarca conceptualmente lo que queremos comprender de los docentes; pues dicho contexto tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. En estos discursos interpretamos según lo dicho, que el contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, como tal, moldea los procesos cognitivos.

En niveles grupales donde circula la información, tal es el caso de la escuela como escenario de la mediación pedagógica y tecnológica, esto se manifiesta en lo que Pichon-Rivière (2011, p.25) definió como “grupos operativos” en los que se da una producción simbólica con vistas al aprendizaje y a la toma de conciencia de los saberes prácticos y preconceptuales que operan en el nivel del imaginario individual y compartido que se desarrolla en el vínculo grupal/familiar, institucional o comunitario. Entre ambos enfoques para acercarnos al aprendizaje como problema, conviene elegir el punto medio para dilucidar el significado de las matrices de aprendizaje y su presencia en la planeación estratégica de la mediación como praxis intencionada a la formación ciudadana de sujetos que alcanzarán su zona de desarrollo potencial en la materia, solo contando con la presencia de la otredad.

Aprendizaje y conocimiento son un problema político, porque lo que nos constituye a nosotros como sujetos cognoscentes es el ser sujetos de una praxis. El que el hombre sea esencialmente sujeto de la praxis lo define como sujeto esencialmente cognoscente. Las limitaciones a esta posibilidad de ser sujeto cognoscente están fundamentalmente marcadas desde el orden social (Quiroga, 1985, p. 60). Ese orden social se internaliza y se transforma en un obstáculo interno o en una posibilidad interna, porque el orden social puede ser facilitador u obstáculo, tal como es relatado en este pasaje:

“[...] Mis estudiantes desde mi experiencia docente ven la escuela, en términos generales, como un espacio de alegría, encuentro con el otro, interacción, diversión, alimentación, esparcimientos y en ocasiones también como un refugio frente a las dificultades de su contexto familiar y social.”  
(Alicia)

“[...] Las características de este lugar estaban determinadas por la disciplina, la organización de cada uno de los tiempos donde el ocio no era una opción y la oración. Los maestros eran hombres estrictos que con el talante de un militar imponían el orden y la disciplina a través de la aplicación de la norma y del desarrollo profundo de sus clases. La academia era un valor fundamental. Perder dos materias implicaba la expulsión del lugar y en mi caso la vergüenza de la familia. Gracias a Dios, este nunca fue un inconveniente. (Jhon)

La hipótesis de todo lo expuesto hasta ahora en este elemento es que el docente aprendió en su momento bajo condiciones que le son exclusivas dada su historia personal, lo cual se hará presente en su forma, estilo, idea y sentido de enseñar cuando la mediación lo requiera. Además, en su andamiaje conceptual entre lo cultural y lo psíquico tiene un lugar central la aplicación de instrumentos psicológicos, referido a dispositivos artificiales propios de su práctica pedagógica (como el lenguaje, los símbolos más conocidos, las obras de arte, la escritura, los mapas, los dibujos, etc.) que tendrían como función central dominar los procesos psíquicos con sus estudiantes, dirigidos a la formación ciudadana en contexto con el acontecer local de su comuna. Para Vygotsky (2000, p.45) “los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos cognitivos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza”.

#### *7.1.1.5 Enseñanzas implícitas: lo esencial es invisible*

El marco conceptual propuesto desde el inicio del análisis de la categoría biografía escolar docente habla de las influencias que los docentes tienen sobre sus alumnos. Como hipótesis de trabajo expresamos en el apartado anterior que el docente tiende a retomar sus formas de aprendizaje cuando aplica su sentido en la mediación pedagógica que sirve de instrumento psicológico para su enseñanza, esto es, una buena enseñanza y un buen docente siempre se recuerdan. No es menos cierto que algunas de esas enseñanzas toman la forma de actitudes

y rasgos de la personalidad, que no están incluidas en la programación de los docentes, pero que acompañarán tal vez para siempre a aquellos a quienes enseñan. Phillip Jackson (2007) hace referencia a estas influencias como “las enseñanzas implícitas”. Este concepto se refiere a las marcas, las huellas que producen las experiencias vividas, cuando se aprende formalmente, aunque no siempre se pueda “(...) revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas”, (p.42 ) Aquí lo podemos observar:

“[...] También recuerdo estar en una fila en el patio de la institución, escuchando a un profesor o profesora (También es borroso), que nos hablaba de algún tema y que termina enseñándonos, no sé porque, a identificar la derecha y la izquierda, haciéndonos levantar la mano respectiva en cada caso, creo que para mí no estaba claro esto porque un compañero me decía que yo estaba equivocado o no sé si al fin él era quien lo estaba. Bueno esto en cuanto al preescolar. (Victor)

“Siempre sostuve en el aula de clase una comunicación de mucho respeto hacia mis maestros,[...] así lo ameritaba la práctica docente que ellos implementaban, los maestros siempre bien vestidos, evitaban charlas en los descansos con estudiantes y cuando esto sucedía se presentaba cierto asombro entre compañeros al notar tal situación.( Manuel)

“[...] Específicamente, recuerdo la maestra del ciclo complementario en la normal cuyo nombre era Reina, siempre hacía énfasis en que lo que hacíamos se debía hacer bien, con esmero y dedicación para tener una positiva repercusión social, en este caso en nuestros niños.”(Lina)

Para Larrosa (2011) la experiencia traducida en aprendizaje es “eso que me pasa”, lo que me pasa y que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. De ahí que establezcamos enfáticamente que en la construcción del sentido de la mediación pedagógica y tecnológica sirven de materia prima estas enseñanzas que por efectos de la dialéctica entre lo latente y lo manifiesto son llevadas a los procesos psicológicos superiores en calidad de enseñanzas implícitas. Esta premisa nos propone reivindicar la experiencia como fuente de conocimiento, por tanto es importante insertar esta relación dialéctica entre estos dos procesos: enseñanza-aprendizaje, en un proceso más amplio que los contiene: la educación, la relación educativa. ¿En qué sentido es un cometido moral? (Jackson, 2002) Es moral porque persigue objetivos morales. Es decir, los docentes buscan producir cambios en sus alumnos “que los conviertan en mejores personas, no solo cultas y

capacitadas, sino mejores en el sentido de ser capaces de ser más virtuosas, más partícipes de un orden moral en evolución” (p.56) . De esta manera lo confirmamos:

“[...] El tercer, docente de sexto, Rodolfo Spitaletta, con su tranquilidad, cordialidad, serenidad y continuos consejos (currículo oculto) en clase de sociales aportó a la generación de sus estudiantes como seres también tranquilos, mediadores y respetuosos. (Alicia)

“Mi experiencia significativa venía de la retroalimentación que hacíamos de las prácticas pedagógicas, [...] pues de allí siempre había un aprendizaje positivo que derivada de la evaluación de procesos, donde la reflexión pedagógica nos permitía replantear nuestras estrategias y quehacer con miras a una formación donde primaba el niño como un ser integral y la empatía que debíamos tener para su aprendizaje y desarrollo como ser social” (Ana)

“Educar con el ejemplo, transmitir los conocimientos con ejemplos coloquiales, la escucha, el dialogo, el énfasis en ponerse en el lugar del otro y en comprender que todos somos diferentes con contextos, pensamientos, sentimiento y posturas desiguales. (Lina)

Las experiencias de la trayectoria formativa docente que animan nuestra marcha en la presentación de hallazgos que evidencien el sentido, vistas desde el presente como huellas indelebles, son azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre. No siempre pertenecen a la valoración positiva y evocadora del pasado escolar, pues toda persona tiene recuerdos que dan cuenta de episodios no gratos, cargados de animadversión. Solo se convierten en “una experiencia” cuando lo vivido le importa al sujeto, la mueve emocional y cognitivamente, la lleva a construir un sentido personal que impacta en su ser persona. Así, no todas son experiencias significativas, sino solo cuando nos construimos a partir de las mismas; aspecto sobresaliente en la construcción de un estilo de formación dirigida a ciudadanos en proceso de aprendizaje. Acá lo observamos:

“Mi etapa como alumno de primaria la realicé en la escuela Divina Providencia. La escuela para mi representó un encuentro que yo llamaría traumático. Mi primer día, al ser dejado allí, no sabía en qué salón me correspondía estar, y mucho menos los profesores, por lo que me llevaron de un lugar a otro y al fin me dejaron en un salón, mientras se determinaba cual era el grupo al cual estaba asignado [...]. (Victor)

“Recuerdo posteriormente tener dos profesores que nos pegaban. El profesor Hernán, en una ocasión me llamó al frente a presentar una tarea de matemáticas, yo miraba a mis compañeros mientras el profesor miraba la tarea, de repente todo se quedó oscuro, el profesor me pegó con la mano en la parte posterior de la cabeza, unos segundos después la luz empezó a retornar. Yo estuve llorando un buen rato en mi puesto, el profesor al verme, tal vez porque se conmovió o porque le dio miedo que yo lo delatara, se me acercó y me dijo algo para consolarme. (Pablo)

“Recuerdo otro docente que nos daba manotazos o nos cogía del pelo y nos sacudía si hablábamos mientras el daba la clase. [...]Afortunadamente de este docente me pude librar, sin embargo, a estos dos profesores nunca los olvido, los relaciono quizá con que a partir de ese momento siento temor, y hasta un respeto exagerado por la figura de autoridad. (Manuel)

En este orden de ideas, desde la perspectiva Constructivista ya mencionada en el marco conceptual como enfoque para entender los procesos cognitivos potenciados por la influencia de la cultura como algo externo al sujeto (Piaget, 1981) , las concepciones de los docentes acerca de su labor juegan como herramientas psicológicas (Vygotsky, 2000) o barreras que les permiten ya sea interpretar la realidad escolar o valorar la adopción de perspectivas y cursos de acción alternativos en los que basan su práctica para inspirar procesos de aprendizaje, los cuales no son estáticos; se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente (Barrón, 2015).

El pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios (Coll y Miras, 1993 citados por Barrón, 2015, p.78) para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, acción de pensamiento clave para encontrar los horizontes de sentido que ubican en un plano coherente el discurso y su puesta en práctica. Así queda dicho:

“Luego de tres años, me ofrecieron un puesto en el Colegio Militar José María Córdoba, colegio que por su orientación conductista y tradicional también posibilitó visiones diferentes en lo que constituye un proceso educativo y donde el humanismo a pesar de la disciplina y rigurosidad militar y académica fortalecían los procesos de formación y consolidaban aspectos importantes de mi ser como maestro”. (Jhon)

“En este lugar cobró mucho sentido valores como el patriotismo, los valores cívicos y la visión de la educación con talante de creación de país, que aunque enmarcados en un nacionalismo extremo a veces, demostraba como la educación con calidad y con convencimiento de ese ejercicio daba frutos” (Jhon)

Específicamente en la práctica pedagógica, escenario para exhibir la cartas con las que juegan los sujetos de la educación, los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de la

biografía escolar y de la trayectoria profesional como crisol de las experiencias vividas (Larrosa,2008); en este sentido, Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo. Así lo expresa (Victor):

“Zootecnia representó 8 semestres, cuatro años de mi vida, una buena experiencia que me ayudo a ubicarme más en el mundo, sin embargo, no terminé la carrera. De alguna manera, esa tendencia hacia lo creativo en mi familia (Mi madre es modista y mi padre quien murió en 1996 era fotógrafo) me llevo a estudiar artes plásticas. Esta carrera la estudié también en La U de A e hice doble titulación en la licenciatura en artes plásticas”

De acuerdo con lo narrado, lo que los profesores saben de los procesos de intervención en la escuela, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de esta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías pedagógicas que existen en los centros educativos como directriz y perspectivas adscritas a los proyectos educativos institucionales que justifican un determinado plan curricular:

“Durante esta época, hice mi especialización en Derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario, estudio que me permitió conocer de primera mano la necesidad de formar y desarrollar competencias para un mundo civilizado donde la guerra que durante tanto tiempo ha marcado la historia del país, [...] requería de profesores con conciencia política y social que posibilitaran el cambio desde el aula de clase (Jhon)

Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales, pragmáticos y forjados en un historial de vida que tiene por epicentro la escuela (Barrón, 2015). Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; sociales porque provienen de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de una inserción al campo de trabajo en las instituciones escolares y las interacciones con los distintos actores que en ella tienen su campo más vivo de expresión en tanto ciudadanos en formación. De esta manera lo observamos:

“Debo reconocer que fui una estudiante muy inquieta y tal vez un poco indisciplinada (conversaba en clase y me distraía con facilidad) sin embargo siempre fui muy respetuosa y colaboradora con todos los docentes, tal vez por eso en muchas situaciones no tomaban acciones disciplinarias (anotaciones, llamados de atención escritos, citación a padres) sino que implementaban el dialogo y la reflexión lo cual fue fundamental en mi formación como persona y profesional” (Lina)

Hasta este punto del análisis, los docentes han sido presentados como protagonistas de un guion escolar en el que fueron delineando lenguajes, personajes, relaciones, situaciones y escenarios que, en una relación dialéctica constante, forjaron una visión de ciudadanía particular para asumir el rol docente en propiedad. Aunque al hacerlo expresaban sus puntos de vista y valoraciones, lo hacían siempre desde el lado del autor que habla de su propia vida, tal como lo vemos a continuación:

“ En mi trayectoria formativa un aprendizaje significativo fue la importancia de respetar el pensamiento de los demás, reconocer al ser humano como principal actor de la vida en sociedad y tratar de rescatar al máximo la importancia de nuestra dignidad como seres humanos” (Manuel)

“En primer momento la enseñanza del respeto al otro sin discriminación de ninguna clase e incluso ayudaron a sembrar en mí sentimientos de ayuda al otro, el distanciamiento y el respeto de la vida de los demás. El respeto por otras cultura, razas, etnias y que ahora veo como es de importante para el buen manejo de relaciones sociales” (Lina)

Ya hacia el final del relato autobiográfico, los maestros van a delinear su propio personaje, los maestros se caracterizan a sí mismos<sup>38</sup> (Alliaud, 2003). Los personajes producidos resultan variados y muchas veces se asocian con los distintos recorridos transitados para llegar nuevamente a la escuela. De todos modos, hay algunas recurrencias en sus relatos que nos interesaría presentar. Recordemos que estos temas que supusimos más reflexivos, referidos a la propia caracterización, a la influencia de la biografía escolar y al ejercicio de hacerla, fueron contemplados en la entrevista semiestructurada posterior aplicada con el sistema categorial como guía de ruta, partiendo de la producción autobiográfica realizada por ellos previamente:

---

<sup>38</sup> Esta reflexión corresponde al segundo plano de la práctica pedagógica como categoría metodológica, en la cual el docente describe todo lo que piensa sobre aquello que hace en su mediación pedagógica para acompañar la formación de otros ciudadanos.

“No recuerdo en estos años de estudios primarios algún maltrato verbal o físico entre los estudiantes, mis compañeros, que requirieran una acción drástica. De ahí que como docente sea consciente que en la actualidad la función de la mediación pedagógica no solo surge como construcción de estudiantes ciudadanos sino a su necesidad de servir como referente cercano. [...] En materia de comunicación con mis docentes, no fue cercana dada mi personalidad tímida y silenciosa en clase. (Lina)

“Considero que un profesor en especial no tuve, pero en mi bachillerato conté con docentes muy comprometidos que hicieron una muy buena labor a nivel social que lograron impactar mi vida y hacerme mejor ciudadana haciendo énfasis en muchos valores importantes para mi vida como ciudadana; del mismo modo en la maestría hubo una docente llamada Julia que reafirmó muchos de esos valores que ya traía, enfatizándolos desde otros puntos de vista. (Sandra)

A la hora de hablar de sí mismos, estos docentes de ciencias sociales refieren al proceso de aprendizaje y formación que están protagonizando. Reconocen que les falta un largo trayecto por aprender y manifiestan su disposición o preocupación para hacerlo. Consideran que esto es propio de la profesión que los convoca:

“Siempre fui un alumno tímido ubicado dentro del promedio, para mí hablar en clase, era un asunto que me acarrea gran ansiedad, aun hoy en día, ese lastre persiste en mí, pero principalmente con personas adultas y que ejercen cargos de autoridad, con ellos me toma tiempo observarlos y determinar si son una amenaza o son “dignos” de tomarles confianza. Con mis alumnos me desenvuelvo más cómodamente, y he venido adquiriendo confianza con el tiempo. Creo que estoy en el proceso de convertirme en un buen profesor.”

Observamos pues que en el transcurrir por la escuela como lugar de intercambio por excelencia en la edad inicial, y a lo largo del trayecto formativo transitado, los actuales docentes de ciencias sociales aprendieron también "implícitamente" (Jackson, 2002), formas, estilos, lenguajes y métodos que tienen estricta relación con su quehacer en la enseñanza de competencias ciudadanas y, con toda certeza, con su lógica de sentido para transmitir su saber específico en la materia:

“Aunque también por sus comentarios se hace evidente la participación en clases y con maestros que son rutinarios, monótonos, incomprensibles y sin permitir una interacción o ni si quiera un acercamiento respetuoso que en mi criterio fortalece la relación estudiante-maestro para crear los mínimos niveles de confianza y motivación en el aula de clase” (Pablo)

En síntesis, estas “enseñanzas implícitas” (Jackson, 2002) conforman un caudal de experiencia con el que los docentes diseñan su planeación curricular oficial y alterna. Denominaremos a ese bagaje "cultura experiencial" (Alliaud, 2003, p.33) entendiéndola

como una conjunción particular de significados y comportamientos elaborada en el contexto escolar. A pesar de estar constituida por esquemas flexibles de pensamiento y acción fragmentados, constituye la plataforma, estructura o esquema de pensamiento y actuación sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad en el contexto socioeducativo compartido con sus pares, sus proyectos de intervención allí, sus hábitos y comportamientos cotidianos (Pérez Gómez, 1998). Ha sido generada a lo largo de la experiencia y constituye la "arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones" (Bernstein, 1990) en relación con inspirar en otros, nuevos escenarios y alternativas para vivir en comunidad.

Por tanto, en esta instancia del análisis de información primaria tomada de los discursos autobiográficos como categoría fundamental del marco conceptual, que reúne varias acepciones en sus dimensiones y elementos para hacer referencia al proceso de trayectoria formativa, concluimos por ahora que en el largo trayecto vivido como alumnos, los maestros han interiorizado modelos de enseñanza (Lortie, 1975) en ciencias sociales que sus profesores llevaron a cabo con ellos; de igual modo han adquirido saberes y reglas de acción (Terhart, 1987) del sistema educativo local; pautas de comportamiento propias del complejo hábitat escolarizado (Gimeno Sacristán, 1994) en conexión con el espacio situado del barrio, la comuna, la propia calle; han ido construyendo esquemas de pensamiento aplicado sobre la vida en el aula de clase con sus lenguajes inclusivos y excluyentes (Contreras Domingo, 1997.); han formado creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo (Jackson, 2002), imágenes del trabajo del maestro (Rockwell, 1985), teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo contextualizado en una ciudad de amplios escenarios de tensión como Medellín (Pérez Gómez, 1998.). De este modo, es posible sostener entonces, que a lo largo de la trayectoria escolar vivida como alumnos, los maestros comenzaron a formarse como tales.

## *7.1.2. Categoría de análisis 2: Sentido la mediación pedagógica y tecnológica*

### *7.1.2.1 Modelo pedagógico*

Como elemento de la dimensión interaprendizaje, el modelo pedagógico fue considerado en esta investigación a fin de profundizar la comprensión del sentido de la mediación en materia de formación ciudadana. En el apartado del marco conceptual se destacó su importancia para la institución educativa Villa del Socorro dado que esta instancia del proceso nos permite seguirles la pista a los imaginarios, con base en la información que han brindado los docentes en relación con su práctica. Para hacer inteligible tal sentido a la unidad hermenéutica que enmarca la ruta de análisis cualitativo, el siguiente paso fue indagar las mediaciones aplicadas en estrategias y actividades de enseñanza, por los modos de comunicación entre los actores de la clase que usan la mediación tecnológica como herramienta psicológica y por la contextualización y recontextualización del saber que implementa el maestro para promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Según De Zubiría (2006, p.7), los modelos pedagógicos otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y cómo definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes para determinar la forma en que se concibe la evaluación.

En este elemento del sistema categorial creemos que hay una extensión considerable de pistas que definen la importancia que tiene para los docentes la pedagogía en su planeación y, por ende, en su sentido de la mediación, orientada a entender y presentar fácilmente el proceso de enseñanza aprendizaje que se debe desarrollar en una institución escolar; de acuerdo con sus lineamientos misionales, características y necesidades de la comunidad educativa. Observamos cómo los docentes de ciencias sociales recurren en sus discursos inicialmente a representaciones o esquemas ideales de modelos pedagógicos, los cuales muestran

teóricamente las relaciones, las funciones y las estrategias que se presentan en el proceso educativo objeto de nuestro análisis:

“Al iniciar mis clases invito a mis estudiantes hacia un ambiente de dialogo y escucha, inicio con una reflexión sobre algún aspecto de la vida o algún tema social, presento una agenda de lo que se desarrollará en la clase haciendo énfasis en el aprender haciendo del modelo pedagógico, en algunas ocasiones presento el concepto de lo que se va a desarrollar o activo conocimientos previos en los estudiantes para conectar con el nuevo conocimiento que se desea desarrollar” (Manuel)

“La planeación curricular uno la diseña pensando en esa directriz que recibe del marco institucional, donde el modelo desarrollista ocupa un lugar de privilegio; aunque sea dicho que en la práctica muchas veces se omite porque predomina el currículo oculto que cada docente aplica como su plan b para salvar la clase” (Pablo)

Desde esta perspectiva, los modelos pedagógicos son construcciones mentales elaboradas por los docentes con base en teorías que intentan medianamente estandarizar procesos que se resisten a la condición del modelo ideal extraído del manual institucional, mediante las cuales se reglamenta y normativiza el proceso educativo; definiendo qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, según cuál reglamento disciplinario; a efectos de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes (De Zubiria, 2006, p.37).

De igual manera, como lectura de lo mencionado en las narrativas, vemos que esta concepción del modelo pedagógico Desarrollista Social bajo el cual proyecta sus procesos la institución educativa Villa del Socorro, lo entendemos como un modelo cuyo eje fundamental de acción es el aprender haciendo. La experiencia de los alumnos los hace progresar continuamente, desarrollarse, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. Este modelo se fundamenta en primer lugar, en los avances de la psicología infantil, y en segundo lugar en las corrientes empiristas y pragmáticas de las ciencias, donde se concibe la construcción del conocimiento como una experiencia individual de contacto directo con los objetos del mundo real y donde se asume como el criterio de verdad, la utilidad de lo aprendido.

En el plano del acontecimiento de la práctica, el modelo pedagógico llevado a la acción es efecto y síntoma de la concepción del mundo configurado socialmente por cada docente, corolario de las ideologías que enmarcan su vida intelectual y expresión individual de la

circulación de saberes filosóficos y científicos en la sociedad históricamente, así lo observamos:

“En la planeación de la clase, socializar siempre es muy importante, como ejercicio democrático; pero también de reconocimiento del otro, la discusión y el debate como elemento fundamental para desarrollar pensamiento crítico como lo sugiere el modelo, pero también la norma por el respeto del otro que me permita la convivencia y el reconocimiento de la diferencia [...]. (Jhon)

“En cada contenido intento ejemplificar como se ponen en práctica en la vida cotidiana y en contexto más cercano, además sigo la directriz institucional de cómo les aplica a ellos en su formación y para el futuro, en su deber como estudiantes y ciudadanos en formación parte de una sociedad a la cual deben contribuir de la mejor manera [...]. (Victor)

teniendo en cuenta estas visiones de los docentes, expresadas acerca de los modelos pedagógicos, metodológicamente desde el tercer plano del sistema categorial que dirige su punto de mira a lo que acontece en la práctica, se conciben como una serie de componentes que permiten definir, en cada uno de ellos, eventos fortuitos fundamentados no siempre en una teoría educativa; a partir de la cual es posible determinar los propósitos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación que han sido tenidos en cuenta durante el proceso de enseñanza/aprendizaje como marco general. Entonces, para equilibrar la balanza en el análisis, también es preciso poner atención a quienes rompen esquemas de pensamiento como recurso necesario para tocar terreno firme a la hora de la práctica pedagógica, cuando sobreviene lo inesperado, lo contingente, aquello que desborda toda planeación desde su lado más formal. Obsérvese:

“Al margen del modelo, procuro en mis clases principalmente al iniciar la primera hora hacer una oración, resaltando la importancia del respeto mutuo entre alumnos y en general con los demás miembros de la comunidad académica, el valor de la gratitud hacia los padres y las personas que nos cuidan en el hogar [...]. (Victor)

“En cuanto a la participación democrática, en mis direcciones de grupo, por ejemplo, me gusta promover el derecho a expresarse libremente, así como el derecho a ser escuchados con respeto, a respetar la palabra y hablar en el momento oportuno, respetando las directrices acordadas para el diálogo de situaciones relevantes para el grupo, y otros temas que en general no necesariamente están en el libreto”. (Pablo)

Siendo así, la teoría pedagógica que es referencia obligatoria en todos los procesos a cargo del grupo docente, es sometida en la práctica a una constante reconstrucción; a la luz de los aportes de otras ciencias, de nuevas teorías pedagógicas y de sus implicaciones prácticas, de acuerdo con su aplicación o no en el contexto socioeducativo que le da su razón de ser. Allí aflora la subjetividad que define el para qué de las decisiones, acciones de pensamiento y tramas del acontecer entre los actores dentro y fuera del aula. Así lo observamos en este discurso:

“[...] En mi aula está prohibido decir no soy capaz, siempre decimos lo voy a intentar y esto permea tanto lo académico como la modificación de conductas inadecuadas. Los estudiantes siempre tienen una oportunidad de mejorar sus trabajos, pues aprendemos de los errores y quedarse en los errores no es una opción de aprendizaje. Tenemos el lema “todos somos iguales”, incluyendo los estudiantes con dificultades cognitivas o alguna barrera en el aprendizaje. Ellos desde el aprendizaje colaborativo se motivan y ayudan los unos a los otros, también escuchamos música en la clase de arte, aprendemos canciones, nos reímos y cuando alguno tiene dificultades siempre tiene una docente que escucha y lo motiva a mejorar”. (Ana)

Con base en otras premisas que complementan lo anterior, y también con el ánimo de proponer un marco interpretativo ajustado a la formación en ciudadanía que es nuestro epicentro en la reflexión, la recontextualización de la teoría pedagógica llevada a cabo por los maestros (De Zubiria, 2006, p.67) supera en la práctica el marco de pensamiento compuesto por valores, creencias y supuestos básicos, que le permiten al docente comprender, dirigir, repensar y transformar las acciones que contribuyen a que los estudiantes eleven sus niveles intelectivos y adquieran las herramientas que en un futuro les permitirán asumir su vida en forma consciente y libre.

Para el análisis que la investigación pretende, hay que recalcar que existen varias teorías del aprendizaje ajustadas a nuestro objetivo general de comprender las dinámicas en las que los sujetos de la educación hacen transferencia para alcanzar las zonas de desarrollo potencial, en relación con su formación para la autonomía y responsabilidad en la vida comunitaria; sin embargo, nuestro énfasis tiene el acento puesto desde el inicio en la teoría desarrollada por Lev Vygotsky (2000), es decir, el enfoque Histórico-Cultural, donde el autor promueve facilitar “un aprendizaje desarrollador, en dinámica interacción entre el sujeto cognoscente y su entorno social” (p.16) que para asuntos de lo puramente casual coincide con la línea estructural del modelo pedagógico desarrollista social que en su proyecto educativo

institucional (PEI) es implementado en la institución educativa Villa del Socorro, de manera tal que se establece y desarrolla una acción sinérgica entre docente y estudiante, promoviendo el cambio cualitativo de aquel que aprende; partiendo de la situación histórico cultural concreta del ambiente social donde él se desenvuelve.

En la realidad educativa de las instituciones y, de manera específica la escuela en mención, se tiene claro que elementos como la solidaridad y responsabilidad no son parte de una formación teórica sino más bien corresponden a un sentimiento profundo de personalidad que es cultivado de modo natural y espontáneo por los docentes en su práctica pedagógica; por tanto, todas las teorías aportan elementos interesantes, aunque individualmente necesitan ser complementadas por insuficientes a la hora de acercarse a la realidad que envuelve al proceso educativo. Así lo confirmamos:

“Una clase siempre la planeo de manera que los estudiantes tengan un espacio para participar y dar sus opiniones, donde puedan divertirse y asombrarse con lo que hacemos o se les dice, donde pueda compartir responsablemente con sus compañeros en trabajos colaborativos, pero también donde la disciplina, la escucha y el respeto sean los protagonistas. Además intento que dar explicaciones que sean lo más claras y sencillas posibles. (Ana)

“Otro elemento durante el desarrollo de las clases es pedirles control sobre sí mismos y su comportamiento haciéndolos conscientes que son ellos los que tienen gobierno sobre sí mismos y su cuerpo y la dedicación les hará más responsables. Aparece entonces la responsabilidad como otro elemento de participación en la democracia. (Sandra)

En consideración, queda claro que los puntos de convergencia de los docentes en torno a la forma de concebir los modelos pedagógicos para efectos de su construcción de sentido, tienden a seguir dos líneas de pensamiento a saber: por un lado está la reproductora que guarda celosamente el cumplimiento de las directrices institucionales como un deber ser en el que se incluyen los paradigmas y fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos y pedagógicos, asumidos como referentes del proceso de enseñanza/aprendizaje; incluso desde la trayectoria formativa propia, expresada en la narrativa de la biografía escolar. Tal como se expresa a continuación:

“La formación que recibí me permite ser el profesor que soy hoy, la consciencia social y ciudadana que tengo fue posible por esa formación, por esa visión de mundo que pude ver a través de mi proceso educativo. No fui profesor por accidente, no llegué a esta carrera por casualidad, la pensé de manera consciente desde que reflexionaba lo que quería hacer con mi vida y la manera como ayudaría a

transformar el mundo. Consciente de esa responsabilidad pienso mi ejercicio docente y se define así mi práctica pedagógica”. (Jhon)

Por otro lado, asistimos al punto de vista disruptivo, propositivo, resistente a los esquemas preconcebidos para orientar el trabajo de aula, poco común si se quiere, pero igual de valioso por su intento de agregar algo más, inédito tal vez al estado de normalidad que generalmente responde a un componente metodológico que describe los contenidos del modelo pedagógico, que responde a los aspectos teóricos en que se sustenta y estructura, mostrando las posiciones respecto a componentes personales y no personales, sus etapas y sus relaciones. Así lo evidenciamos:

“En cada contenido intento ejemplificar con mis historias, recorrido, experiencias como se ponen en práctica los valores en la vida cotidiana y en un contexto más cercano para estudiantes que son adolescentes, además de cómo les aplica a ellos en su formación y para el futuro, en su deber como estudiantes y ciudadanos en formación, de una sociedad a la cual deben contribuir de la mejor manera.” (Alicia)

Por consiguiente, este momento de intercambio subjetivo, alude al docente, a los estudiantes, a la organización del conocimiento, a los objetivos de aprendizaje, a los contenidos, a las estrategias, a las didácticas y a los procesos evaluativos, pero con la idea de renovación como signo distintivo en su práctica más representativa del sentido de la mediación pedagógica y tecnológica.

### *7.1.2.2 Ambientes de aprendizaje mediados por TIC*

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la institución educativa Villa del Socorro ha ido marcando en su contexto socioeducativo patrones de comportamiento social asociados a la reducción de la brecha en esta materia y configura una emergente cultura digital en los ambientes virtuales de aprendizaje generados por los docentes de ciencias sociales. Lo anterior demanda del consejo académico institucional actualizar el currículo e incluir la política educativa del uso sistemático de tecnologías digitales como factor de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces, la

escuela en todas sus dependencias se enfrenta al reto de incorporar en modo gradual los ambientes virtuales de aprendizaje, para que la mayoría de profesores en todas las áreas del conocimiento las vinculen a las actividades académicas y sus prácticas sociales.

De este modo surgen exigencias de carácter intelectual que demandan de los docentes el dominio de una serie de contenidos teóricos y prácticos asociados al uso de la tecnología de la información y la comunicación en ambientes de aprendizaje, en aras de fundamentar su actividad pedagógica en dichos espacios con diferentes objetivos.

En esta dirección, la comunicación es la clave para el desarrollo de la mediación tecnológica, lo cual se infirió de cada una de las respuestas del grupo de docentes ante la pregunta que indagó por la importancia de la mediación tecnológica en el desarrollo de las competencias ciudadanas de responsabilidad y participación democrática, porque no es tanto un asunto de conocimientos en el sentido riguroso del término, sino más bien un intercambio acerca de cómo y dónde buscar la información, para luego hacer un uso efectivo de ella; en síntesis, es lo que ya se ha enunciado antes como "saber hacer en contexto".

El rol de las TIC en contextos educativos ha sido objeto de amplios debates durante las últimas décadas: docentes e investigadores se preguntan en qué medida la articulación de las TIC a las prácticas educativas realmente favorece al aprendizaje (Hicks, 2011; Kinchin, 2012; Tompsett, 2013 citados por Ochoa *et. al* ,2016). Considerando la presencia de las tecnologías en la sociedad, siendo estas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aparece el concepto de alfabetización tecnológica (Guzmán, 2008, p.23), que engloba el dominio y la adquisición de habilidades en el uso de estas TIC. Esto significa que los ciudadanos deben tener un dominio básico sobre estas, de lo contrario, no tenerlo, representará una forma de marginación. Es decir, la sociedad debe estar alfabetizada tecnológicamente para alcanzar las competencias mínimas que exige el contexto digital de nuestra época.

Ahora bien, desde el enfoque del sentido de la mediación pedagógica y tecnológica, para el grupo docente el uso de la tecnología en el aula de clase claramente dinamiza los aspectos que están en relación directa con la formación de los estudiantes en el ámbito de las competencias ciudadanas. Esta aproximación permite caracterizar, tanto las competencias

docentes para el diseño, implementación y evaluación de prácticas educativas apoyadas en TIC, como las diferentes modalidades de representación del saber (conocer, utilizar y transformar) sobre la tecnología integrada a la educación. Así lo evidencian sus ideas al respecto:

“Por ningún motivo un docente puede estar desactualizado en esta época de conectividad, de lo contrario los estudiantes lo harán a un lado y no tomarán con seriedad su propuesta pedagógica. Es que el estudiante necesita en sus esquemas tradicionales confirmar que el docente sabe más que él para que exista un referente de autoridad académica, y en asuntos de tecnología esto no puede cambiar” (Víctor)

De acuerdo con el análisis discursivo de la unidad hermenéutica, y en atención al tercer plano de la práctica pedagógica en el sistema categorial que dirige su interpretación al acontecer de la misma, vemos que para los docentes los ambientes de aprendizaje tecnológico son eficaces, cómodos y motivantes; y pueden ser preocupantes para aquellos que no hayan incursionado como usuarios en ellos y que no los usan con propiedad:

“En los últimos cinco años hemos mejorado ostensiblemente la dotación de la institución en equipos informáticos, banda ancha y ayudas audiovisuales. Es satisfactorio contar con recursos tecnológicos para mostrar la mejor cara de todo lo que uno les puede ofrecer a estos estudiantes de la comuna 2, que son unos voladores en sistemas, informática y Smartphone. Mi objetivo como docente es superarme toda vez que esté a mi alcance lo forma de hacerlo” (Pablo)

En estos ambientes mediados tecnológicamente inferimos que el aprendizaje es activo, responsable, constructivo, intencional, participativo y reflexivo, lo que permite a quien interactúe en ellos la posibilidad de sacarle ventajas, aunque en esa misma lógica también pueden tener inconvenientes por mal uso o por descontextualización. Las posibilidades que ofrecen las TIC según lo observado en las narrativas, es permitir al docente ser partícipe de la creación de entornos formativos en los cuales es posible abrir dos frentes de aprendizaje: por un lado, lograr en los estudiantes la competencia del uso de la herramienta a través de su apropiación, la destreza y el intercambio permanente de saberes entre pares. Por otro, generar a partir de las interacciones en la virtualidad y por fuera de ella la responsabilidad en el cumplimiento de normas, el respeto como lenguaje universal del trabajo en grupo, la participación e integración del sujeto a la comunidad a la que pertenece, asumiendo un rol en

el trabajo colaborativo, propio de estos espacios de intercambio constante de información y conocimiento. Así queda dicho:

“La primer norma a cumplir cuando doy una instrucción en el trabajo virtual es la responsabilidad en el uso de los equipos, pues es obligatorio que el estudiante cuide y valore lo que le aporta conocimientos. Después soy estricto con el respeto, el cumplimiento de tareas y la entrega a tiempo. El ser humano es un animal de costumbre en lo bueno y lo malo, por eso mi clave es repetir los procedimientos para generar el hábito” (Manuel)

Con base en los planteamientos analizados, se observa que el imaginario acerca de la labor docente, acudiendo al segundo plano de la práctica en el cual estos expresan lo que piensan de su ejercicio pedagógico, no debe ser la de un mero transmisor de conocimientos sino que tiene que ofrecer herramientas y alternativas de trabajo a sus alumnos con el objetivo de ayudarlos a construir y posicionarse de una manera crítica, activa y creativa sobre determinados contenidos. De hecho, se asume que la educación por sí sola no puede cambiar nada de los males que aquejan la sociedad como algo exterior al sujeto. La transformación social pasa por cambios estructurales. La educación colabora formando mentalidades, identidades personales y sociales, contribuyendo a formar personas más sensibles, proactivas y capaces de situarse de otra manera delante de los problemas con apertura y visión; allí es el docente un mediador social y, por excelencia, su ejecutor primordial. Así queda expresado:

“[...] Desde que yo elegí esta responsabilidad de ser docente de ciencias sociales supe del compromiso que estaba asumiendo con la sociedad. Nuestro deber es el más difícil de todas las profesiones: servir de espejo. Cuando un estudiante te mira en el aula se está viendo a él mismo en un futuro, hablando del lado positivo. De lo que significa un punto de referencia donde uno quiere llegar, al menos así lo veía yo en mi época de estudiante” (Víctor)

“Lo que yo considero prioridad en este nuevo esquema de aprendizaje por competencias es que el estudiante encuentre desde temprano lo que es capaz de hacer bien, es decir, descubrir su talento. Algunos estudiantes uno les ve esa “chispa” con la tecnología, son talentosos en programas, diseño, mantenimiento y cacharrear con equipos todo el tiempo. Esos son los aventajados que deben enseñarle a los otros para que avancen juntos. Ahí uno cumple una función de mediador entre ellos para que se conecte el que tiene el saber con el que lo necesita” (Alicia)

Destacamos entonces las ventajas comparativas de un modelo de enseñanza basado en competencias y que usa con frecuencia la mediación tecnológica para hacer más expedito el camino a los aprendizajes necesarios para consolidar en el ámbito educativo una cultura

digital que aumente la motivación de los estudiantes, pues se ven mucho más concentrados cuando en la clase de ciencias sociales se emplean herramientas TIC, así lo comenta (Víctor):

“Es una verdad sin discusión que el uso de las TIC es un método mucho más atractivo para ellos y mucho más ameno. Además es un soporte que usan habitualmente, por lo que se manejan con facilidad en este entorno y les resulta más cercano”

De esta manera, también puede agregarse como factor positivo un mayor nivel de cooperación, donde los ambientes virtuales de aprendizaje ofrecen herramientas para poder crear foros o grupos de trabajo en los que se comparten conocimiento (redes sociales, blogs, proyecto de aula etc.): tal como lo describe (Jhon):

“En el inicio del calendario escolar yo delego funciones en algunos estudiantes para mejorar las labores del grupo, tales como una cartelera de aseo, las fechas de cumpleaños, los números de teléfono y, como dato importante, también el encargado de administrar el grupo de Facebook que usamos como medio de comunicación académico, solo para mensajes de estudio y preguntas del día relacionadas con todo lo que pasa en el colegio”

En síntesis, con base en lo observado en los discursos de la narrativa podemos resaltar que como bondades, aspectos favorables y ventajas, las TIC en la mediación dirigida a la formación en competencias ciudadanas potencia en sus usuarios la creatividad, pues el mundo virtual ofrece diversas herramientas que estimulan esta dimensión del aprendizaje: presentación de diapositivas, infografías, líneas del tiempo, audiovisuales, multimedia, gamificación, que mejoran la comunicación y el pensamiento crítico del estudiante al disponer de diversas fuentes con diferentes puntos de vista sobre un tema o acontecimiento en particular, para llegar así a tener una visión más completa del mismo.

### *7.1.2.3 Cultura digital y competencias TIC*

En el contexto empresarial Medellínense la velocidad de crecimiento de la tecnología de información y comunicación es exponencial, mientras que los centros educativos se mueven

en la materia con una velocidad de cambio lineal. El impacto de estas tecnologías sobre las instituciones es trascendental. Una de las aristas claves en toda esta evolución es el desarrollo de nuevas competencias organizacionales y la construcción de una nueva cultura digital, en todos los niveles de la organización. Deuze (2006) citado por Lorenzo (2016, p.32) define la cultura digital como el conjunto emergente de valores y prácticas que representan los fundamentos de actuación de las personas en la nueva era tecnológica y de la sociedad en red. Esta cultura digital tiene propiedades emergentes con raíces tanto en el fenómeno digital, como en nuestro mundo presencial; cambiando la manera como usamos y damos sentido a la convivencia en un ambiente cada vez más online e interconectado.

La cultura digital, llevada al escenario escolar, se define como el conjunto de comportamientos y hábitos aplicados por directivos y docentes para aprovechar al máximo la potencialidad de las nuevas tecnologías; a través de un mejor uso y difusión a lo largo de la institución, con el objetivo de transformar el modelo de gestión para crear valor en los usuarios, o sea la comunidad educativa en general.

En la cultura digital que ha ido ganando espacios con el uso frecuente de la mediación tecnológica como recurso didáctico en las prácticas pedagógicas de Villa del Socorro, el ejercicio de la ciudadanía en su comunidad educativa ha visto sus frutos a través de los diferentes canales de expresión y comunicación, lo que ha implicado otras formas de alfabetización. Por ejemplo, la elección del gobierno escolar en todas sus instancias se ha logrado de forma eficiente gracias a la implementación de la página institucional como plataforma digital para dar a conocer los diferentes aspirantes a los cargos de representación docente y estudiantil, las pruebas de periodo en todas las asignaturas han venido siendo aplicadas a través de la plataforma Akros, que a su vez, es herramienta para la publicación de seguimiento evaluativo del estudiante, la entrega y recepción de trabajos escritos, también para convocar a las jornadas democráticas de votación que exige la ley 115 de educación del MEN.

Por tanto, la alfabetización digital llevada a la práctica en este tipo de actividades institucionales y la formación ciudadana que logran sus participantes, tienen una estrecha relación y un significado preponderante ante la masificación del uso de los dispositivos

digitales como objetivo de la misión institucional que compromete todo el recurso humano docente. En consecuencia, el proceso de alfabetización en la institución educativa implica inicialmente la adquisición de competencias en su equipo docente, para que así faciliten en la práctica pedagógica la construcción de un sujeto que sea capaz de interactuar a través de las tecnologías de la información y la comunicación; como ciudadano autónomo, crítico, reflexivo y con valores democráticos .

Evidenciar el uso y apropiación de estas competencias en las practicas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales fue posible gracias la pregunta por las estrategias específicas de enseñanza apoyadas en las TIC que, en el orden metodológico del sistema categorial, indagó por el primer plano de la práctica pedagógica, es decir, lo que el docente dice que hace en su labor educativa. Fue así como pudimos detectar tres niveles distintos de apropiación o dominio de las competencias, de acuerdo con las habilidades de cada docente para el diseño, implementación y evaluación de espacios educativos significativos mediados por TIC; evidencia manifiesta de la construcción de sentido en la mediación. Así lo podemos constatar:

“Yo no me las se todas en el manejo de las TIC, en cada aprendizaje que uno como docente tenga hay una oportunidad de mejora en la calidad de la enseñanza. Los que no tenemos formación en sistemas la tenemos más difícil porque nos toca aprender en la marcha o seguir de cerca el trabajo que hacen otros colegas porque uno sabe de su experiencia y ahí está la oportunidad de actualizarse, el trabajo colaborativo en los colegios es clave en los procesos de mejora continua” (Lina)

Los elementos que estructuran estos niveles de apropiación o dominio por parte de los docentes, parten de tres categorías observadas en los discursos, en relación con sus prácticas pedagógicas mediadas tecnológicamente. En primer lugar, el conocimiento de la tecnología se refiere a lo que el docente sabe sobre la tecnología informática en sus usos, aplicaciones, planeación y diseño dirigido a las competencias ciudadanas como “saber hacer en contexto”.

La segunda categoría es la utilización, en referencia al ejercicio cotidiano escolar de prácticas educativas que involucran apropiación de las TIC de forma procedimental. Finalmente, la categoría transformación tiene que ver con las modificaciones adaptativas que se hacen de las prácticas que involucran el uso de la tecnología en el aula. Este último aspecto estaría

relacionado con el conocimiento condicional (Pontificia universidad javeriana Cali, 2013, p.34). Se puede decir que los conocimientos (conceptuales, procedimentales y condicionales) que tienen los docentes sobre las TIC determinan el uso de ellas y las adaptaciones que hacen a sus prácticas educativas.

A partir de dichas competencias y modos de representación del saber, se observan niveles que permiten clasificar flexiblemente las prácticas docentes apoyadas en TIC. Para volver al análisis de su acontecimiento, desde las más simples a las más complejas; teniendo en cuenta que algunos docentes tienen mejor formación, usan con más frecuencia las herramientas o se relacionan con más naturalidad a través de los escenarios mediados tecnológicamente. Por ejemplo, en el nivel inicial de apropiación, los docentes utilizan las TIC como una herramienta para optimizar la presentación de contenidos, la comunicación y la transmisión de información. Tal como lo describen (Ana) y (Sandra):

“Es ya casi una constante en mi forma de dictar la clase presentar a través de diapositivas la agenda y los temas de la clase. Luego baso mi explicación en imágenes, mapas conceptuales y pequeños videos alusivos a las mallas curriculares para evitar que todo dependa de mi oratoria que a veces se queda corta por mi tono de voz. Es una estrategia que ya los chicos conocen y la reclaman cuando por algún motivo no cuento con los equipos por mantenimiento o fallas en la red Wifi”

“Yo recuerdo la primera vez que trabaje una clase de geografía con imágenes de Google en el video beam. Quedé enamorada de esa herramienta para mis clases. Esa estrategia ubica muy bien a los estudiantes en el mapamundi. Nada que ver con los mapas amarillentos que ya uno se cansaba de ver en el colegio todo el año en la misma pared”

En los niveles avanzados de apropiación, la dinámica interna de las prácticas educativas se mejora por la inclusión de las TIC, aunque hay que anotar la carencia del recurso tecnológico en algunos estudiantes del centro educativo en mención. En estos niveles, las TIC se convierten en herramientas psicológicas que facilitan la construcción de conocimiento (Reorientación) o incluso se transforman en poderosas herramientas mediadoras que generan dinámicas impensables sin la presencia de las TIC (Evolución) (Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2003, p.38). Allí podríamos mencionar los encuentros virtuales sincrónicos que se agendan a través de las plataformas que la institución dispone para ello, también la presentación de pruebas a través de la plataforma Moodle, los canales ofrecidos a través de la web institucional que activa rutas para diferentes dependencias adscritas a la secretaria de

educación de Medellín, entre otras opciones. Algunos mencionan las que usan con frecuencia:

“Con mi grupo tenemos una interacción a través de mi sitio web “Villasocial” que es un blog ya conocido por todos” (Ana)

“Les grabo a veces una clase y se las comparto a través de mi canal de YouTube, así los estímulo a generar sus propios contenidos online” (Lina)

“Trato de mostrarles la facilidad de enviar los trabajos a través del correo de Gmail, para evitar tanto desperdicio de papel.” (Alicia)

La clasificación observada es dinámica y permite describir perfiles variables y diferenciados de los docentes de acuerdo con sus aproximaciones particulares a la tecnología, a la naturaleza de las ciencias sociales como su área del conocimiento, de su contexto educativo y del momento particular del itinerario de apropiación en que se encuentra; porque todos expresaron unánimemente que son aprendices de las opciones didácticas, interactivas, y digitales que están disponibles para su uso en la web. Desde este punto de vista, podría plantearse que los procesos de apropiación de las TIC en contextos educativos como Villa del Socorro remiten a la definición genérica de competencias, asumidas como un “saber hacer en contexto”, más teniendo en cuenta la idea transversal de su modelo pedagógico desarrollista social que basa su propuesta metodológica en el aprender haciendo.

Derivado de todo lo anterior, la mejor apropiación e integración de las TIC a la enseñanza de competencias ciudadanas como responsabilidad democrática y participación, aplica cuando los docentes logran el desarrollo y la construcción de un saber académico a partir de la didáctica reflexiva que tiene como filosofía el fomento en los estudiantes de la autonomía en la gestión de la información, la optimización del recurso tecnológico y el trabajo colaborativo en red. Dicho saber observado en proceso de evolución es explícito, tangible y basado en evidencias, pues permite a los docentes saber cuáles son las mejores maneras de utilizar las TIC para conseguir efectivamente ciertos objetivos de aprendizaje, especialmente dirigidos

a la construcción significativa de conocimiento en materia de formación para la ciudadanía.

Acá lo observamos:

“Le tengo admiración al estudiante que piensa en grande, veo el caso de este chico Kevin, el que obtuvo el puntaje perfecto en la prueba saber de matemática. Ese estudiante agotó sus energías resolviendo simulacros subidos a las páginas de “Formarte”. (Ana)

“Sofía, la que ganó las olimpiadas del conocimiento, es la estudiante más inquieta en el blog. Es la que mejores preguntas publica en el botón que habilito para esa comunicación entre ellos y yo” (Lina)

“En lenguaje de programación reconozco que no tengo suficientes conocimientos, pero cuento con la ayuda de dos estudiantes que se encargan de resolver los problemas cuando algo no funciona en clase” (Víctor)

Damos por hecho hasta esta instancia del análisis y presentación de resultados que las TIC en el ámbito educativo ayudan a mejorar la interacción del estudiante con las clases, pasando de tener un rol pasivo a uno mucho más dinámico, activo y responsable, en tanto su autonomía es el factor determinante en el propósito y sentido que orienta cada acción de pensamiento en la planeación curricular de los docentes. Es así que, no sólo está cambiando el medio con el que se imparten las enseñanzas, también se están viendo modificados los procedimientos, tiempos, espacios y metodologías para realizar la clase y aplicar un esquema de evaluación. Obsérvese:

“La semana anterior les presente en clase de ciencia política la plataforma de Kahoot que es un buen ejemplo de gamificación en el aula y fue todo un acontecimiento para ellos haberla usado, ellos son super competitivos y con esa estrategia del sabelotodo que en todo grupo casi siempre está presente, se enganchan más con la materia” (Jhon)

“El aula invertida es una estrategia interesante que cambia los roles, las preguntas las hacen los estudiantes y, a su vez la responde otro estudiante, pero con el fin de empoderarlos en su gestión de la información en todas las opciones disponibles en internet” (Manuel)

Vemos como a través de acciones concretas en las prácticas pedagógicas, se están incorporando modelos de enseñanza, investigación y evaluación más dinámicos; con resultados en tiempo real y con la posibilidad de obtener feedback sobre aquellos puntos que no han quedado suficientemente claros durante el espacio de la clase, lo cual facilita que las familias se involucren en la educación de sus hijos, ofreciendo la posibilidad, a la institución educativa, de tener un contacto más directo con ellas. En este sentido, Villa del Socorro cuenta con la plataforma informática AKROS que facilita la evaluación, seguimiento,

interacción y aplicación de todo lo planeado en el proyecto educativo institucional, opción demasiado importante para evidenciar los avances de la institución en mediación tecnológica.

Desde otra perspectiva de análisis, atendiendo el plano del sistema categorial que indagó por lo que el docente piensa sobre lo que hace en su práctica pedagógica, es igual de importante tener en cuenta las variables negativas que se presentan en los diferentes usos de las TIC como mediación pedagógica, es decir, cuando los resultados de su apropiación como herramienta de aprendizaje no cumplen con las expectativas esperadas de los procesos evaluados por el docente en diversas situaciones de enseñanza e interacción institucional. Entre otras, podemos mencionar que en este sentido los docentes tienen un concepto claro que objetiva la literatura idealizada a favor de las TIC en los espacios educativos, toda vez que poco se lee acerca de la dimensión adversa, negativa y poco favorable de su uso escolar.

Podemos hacer una clasificación de lo expresado por los docentes en las respuestas ante la pregunta ¿Cómo se establecen las relaciones de comunicación mediadas tecnológicamente entre usted y sus estudiantes y entre ellos mismos? Mencione algunas dificultades asociadas:

- **Altos niveles de adicción:** la adicción a las TIC a través del Smartphone con su uso compulsivo, repetitivo y prolongado; con incapacidad para controlar o interrumpir su consumo y con consecuencias sobre la salud, la vida social, familiar, escolar. Al respecto opina (Alicia):

“La juicios valorativos sobre la tecnología suelen ser equivocados en todos sus usos, las TIC son su demostración. La herramienta no es buena o mala en sí, más bien su uso es el equivocado a veces. Yo los veo muy apegados a ese celular, les cuesta desconectarse del dispositivo. Allí hay un conflicto permanente porque el manual de convivencia no lo permite y ellas lo quieren más que al novio. En clase les recuerdo que mientras yo esté explicando algo lo deben guardar.”

- **Generan distracciones y olvidos en el cumplimiento del deber:** durante el tiempo de uso de las TIC tienes tal cantidad de información y de alternativas que es muy fácil distraerse, aumenta por tanto el grado de dispersión y olvido acerca de las actividades académicas por realizar. Esto se traduce en bajo rendimiento y reprobación de la materia. Bien lo recuerda (Pablo):

“Mi estrategia para evitar las distracciones en la virtualidad durante la hora de clase es asignarle actividades a los estudiantes que sean pertinentes, entretenidas y con variedad de contenidos para ellos. Si hay buenas ofertas informativas en la materia, el estudiante se esfuerza por conocer ese tema”

- **El aislamiento social:** El uso abusivo de las TIC en el aula de clase y por fuera de ella genera un menor contacto presencial entre personas, lo cual supone un paso atrás en la competencia comunicativa que buscamos mejorar en los estudiantes. Sobre ello comenta (Manuel):

“Que el estudiante sea tímido a veces es una realidad de toda institución educativa. Pero que solo se anime a interactuar por redes sociales y pantallas preocupa. Estos chicos son la generación dependiente del Smartphone.”

- **Fakenews:** información sensible que encuentras en los medios digitales, redes sociales, cadenas y similares es falsa o incompleta. Es necesario contrastar el contenido de las publicaciones y buscar fuentes de información oficial y de menos riesgo. Lo confirma (Sandra):

“Un mal de época es el exceso de información. Yo misma he sido engañada por las cadenas falsas sobre acontecimientos, promociones y ofertas que ilusionan incautos. Dudar es saludable en este bombardeo informativo, les recuerdo constantemente eso a los muchachos.”

- **Ciberbullying o acoso a través de las redes:** Sin duda una conducta desafortunada que ha ido ganando espacio dada su aceptación en los círculos juveniles, asunto muy controvertido y uno de los mayores riesgos que suponen las TIC en los centros educativos. Tal vez como consecuencia del aislamiento ya descrito, la falta de contacto presencial con otras personas, provoca la pérdida de la asertividad y puede derivar en este tipo de comportamientos nocivos para la sana convivencia escolar. Por tanto, la posibilidad de crear perfiles falsos en las plataformas por todos conocidas y ocultar la identidad en las redes sociales, pueden provocar situaciones de esta naturaleza. Bien lo expresa (Ana):

“No es por ser trágica o fatalista, pero lamentablemente estas conductas negativas del ciberbullyng pueden llevar fácilmente a un estudiante a desertar del proceso educativo, y eso que es lo menos. Conozco el caso de un estudiante que se quitó la vida como consecuencia de la burla sistemática que el grupo le hacía por su look y gustos musicales.[...] El grupo le

reforzó las tendencias suicidas que ya tenía ese estudiante. La autoestima es clave para un clima sano dentro de un grupo, creo que ahí tenemos trabajo por hacer.”

- **Falta de privacidad y necesidad de figuración:** Este aspecto del uso de las plataformas y redes sociales está muy relacionado con el anterior, los jóvenes están expuestos a manipulaciones debido a la cantidad de información personal que publican en Instagram, Facebook y Whatsapp, esto puede derivar en persecución de acosadores que están atentos a estas novedades en los grupos. Es un hecho que cada vez más se trabaja en mejorar la privacidad de las herramientas y las interacciones en línea, pero sin duda, también es necesaria la habilidad en los estudiantes para detectar los factores de riesgo. Así lo comenta (Lina):

“La sociedad del me gusta hace mucho daño a la independencia intelectual de los jóvenes de esta época. Su estilo de vida en la virtualidad está atravesada por eso. Compiten por un número de likes o ser celebres con publicaciones que ponen en evidencia su cuerpo, sus afinidades y deseos, de una forma dañina venden una imagen, solo para ser aceptados en la tendencia que imponen las redes sociales con sus trampas consumistas”

La incorporación de las TIC a la educación se justifica a menudo con el argumento de su capacidad para mejorar los aprendizajes, en la medida que su apropiación optimiza los recursos para obtener información. Este tipo de mediación es un ejercicio interesante de exploración del conocimiento que, en la práctica, cambia de significado, asume diversas formas, potencia situaciones de aprendizaje, identifica decididamente a quienes lo aplican, genera cercanía entre los sujetos que están presentes en las acciones comunicativas, pero también genera tensiones y presenta opciones no necesariamente asociadas a los objetivos trazados en la planeación del docente, lo cual se representa a través de su mediación pedagógica en establecer con todo el sentido un para qué de cada acción de pensamiento llevada a la práctica.

Esta faceta poco explorada en la teoría, deja ver el lado negativo de la implementación de la tecnología informática y audiovisual en el aula, que como bien lo argumenta Chul-Han (2014 p.50) puede llegar a generar aturdimiento en docentes y estudiantes debido a la cantidad de información que se deriva de un tema específico.

También en algún momento, como lo mencionamos líneas atrás, generar dependencia del dispositivo o artefacto puede limitar la interacción entre los actores del aula, dado que todo instrumento es susceptible de fallar por varias causas; poniendo en riesgo el proceso de enseñanza por motivos ajenos a la voluntad de los interesados. En los grupos es común observar niveles de competencia y habilidad heterogénea en relación con el uso de las TIC, en el sentido de la apropiación y las destrezas que ellas exigen; lo cual propone un desafío metodológico para implementar simultáneamente varias propuestas didácticas en un grupo determinado, es decir, que adquiere en ese caso más relevancia el formato frente al contenido.

En síntesis, no hay que dar por hecho como lo expresan algunos docentes objeto de estudio en su discurso, que el uso e implementación de la tecnología informática con fines educativos es buena per se; pues en consecuencia el liderazgo y protagonismo del docente puede verse comprometido como respuesta a un uso exagerado de este recurso. La cultura digital está teniendo una gran repercusión en todos los ámbitos la sociedad global, aunque con sus pros y contras como hemos detallado. Sin duda, bien utilizada generará muchos más beneficios que inconvenientes y es en esto que tenemos que centrar la reflexión, en intentar mejorar los beneficios y reducir los contras educando a los estudiantes para utilizarla de manera eficiente en su proceso académico.

### *7.1.3. Categoría de análisis 3: Competencias Ciudadanas*

#### *7.1.3.1 Participación y responsabilidad democrática*

El concepto de ciudadanía ha ido cambiando en los últimos veinte años, conforme el mundo demanda de las personas otros desempeños ajustados a nuevas formas de intercambio, otros intereses económicos y nuevos escenarios de comunicación a escala global. Tales visiones responden a la necesidad de reconocer la diversidad de derechos y deberes ciudadanos que el mundo contemporáneo solicita. En tal marco, se ha ido sustituyendo el concepto de

educación cívica por el de competencias ciudadanas (Selwyn, 2004 citado por Gros y Contreras, 2006, p.29). En este sentido, se reconoce como individuo cívicamente competente a aquel capaz de conocer, hacer y tener una actitud en un contexto determinado de actuación en el plano político, social y económico.

En Colombia la participación y responsabilidad democrática como competencias ciudadanas (MEN ,2004) se orientan hacia la toma de decisiones correctas, inclusivas y conscientes en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos contemplados en la constitución de 1991, como los acuerdos, las normas, las leyes y el deber ser que rigen la vida en comunidad.

Desde el análisis del acontecimiento de la práctica pedagógica llevada a cabo por los docentes en materia de competencias ciudadanas, la institución educativa Villa del Socorro en su proyecto educativo institucional promueve en los estudiantes y comunidad educativa el estudio , aprendizaje y práctica de dichas competencias a través del fomento de formas de comportamiento individual y colectivo que permitan a las personas convivir en una sociedad cada vez más diversa, relacionándose con los demás, cooperando, comprometiéndose y afrontando conflictos a través de soluciones negociadas; habilidades para la plena participación del ciudadano contemporáneo en aspectos fundamentales de la vida cívica, como la participación política, social y económica. Tal como lo expresa (Pablo):

“Normalmente, suponiendo que sea un tema nuevo, empezamos por explorar los conocimientos previos de los estudiantes, generalmente se plantean algunas preguntas que les permita relacionar el contenido con algún elemento de su realidad cercana que puedan conocer o relacionar. La participación siempre es muy importante, como ejercicio democrático, pero también de reconocimiento del otro, la discusión y el debate como elemento fundamental para desarrollar pensamiento crítico pero también la norma por el respeto del otro que me permita la convivencia y el reconocimiento de la diferencia”

Así como lo enunciamos, sin desconocer la importancia de la formación ciudadana en la escuela, el mismo plan del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) expresa que formar para la ciudadanía es un trabajo que no se delega solamente en la escuela, pues debido a que es algo que se aprende en espacios comunes como el barrio y en las relaciones que se tienen todos los días en comunidad, cobra importancia conocer de primera mano los

procesos de formación de estas competencias en cada persona, como un proceso autónomo y desligado de la institucionalidad educativa. Así lo comenta (Pablo):

“Desde la primera infancia estos jóvenes que hoy son adolescentes han interiorizado sus formas de conducta tomando atenta nota de sus referentes cercanos en la familia y grupo cercano. Cuando uno ve los modales, expresión y lenguaje de algunos sabe del poder de influencia que tiene la familia en los aprendizajes básicos del estudiante, esa lección de vida es indelegable”

Al mismo tiempo, la formación en las competencias ciudadanas tendría que analizarse en el contexto de la sociedad de la información que hoy determina las relaciones sociales y los medios de producción a escala global, debido a los nuevos desafíos que la mediación tecnológica plantea en términos de la participación social, la responsabilidad en la toma de decisiones, la acción colectiva y la esfera pública en un mundo interconectado.

El uso de las tecnologías informáticas en un grado de apropiación medio potencia las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad en la medida que se estimula la comunicación entre pares, se accede a la información sin la intermediación de instituciones y se amplían las posibilidades de expresión de las personas para gestionar a través de diversos canales el cumplimiento de sus derechos fundamentales como ciudadano.

Observamos que algunos docentes dirigen su atención a esta realidad y sugieren a sus estudiantes por medio de prácticas comunitarias mediadas por las tecnologías digitales, estimular el aprendizaje como un hecho cotidiano e informal basado en la interacción social y los intercambios comunicativos libres (Mazo, 2011). En vista de que las competencias ciudadanas se adquieren, no sólo en la institución educativa, sino en las relaciones cotidianas en comunidad y, dado que los entornos digitales son escenarios de socialización, se requiere fomentar la convivencia, la participación y la diversidad en dichos espacios. Bien lo describe (Víctor):

“En cuanto a la participación democrática, en mis direcciones de grupo, por ejemplo, me gusta promover el derecho a expresarse libremente en todos los escenarios posibles, incluidos los foros, grupos, wikis, chats así como el derecho a ser escuchados con respeto, a respetar la palabra y hablar

en el momento oportuno, respetando las directrices acordadas para el dialogo de situaciones relevantes para el grupo, y otros temas en general.”

Teniendo en cuenta la diversidad en la planeación curricular, observamos que de acuerdo con cada momento específico de la práctica pedagógica, según el grado de escolaridad y grupo con el que los docentes desempeñan su labor, suelen tener en cuenta o no algunos contenidos y estrategias didácticas para llevar por buen camino su instrucción. Las propuestas van desde un simple conocimiento de los patrones históricos e institucionales de la sociedad, hasta un grado creciente de integración e implicación de los aprendices en las acciones democráticas que la propuesta de formación ciudadana tenga contemplado realizar.

Como afirma Selwyn, (2004, p.41), se pueden establecer tres enfoques en relación con la educación para la ciudadanía. El primero es la educación sobre la ciudadanía. Pretende que los estudiantes tengan el conocimiento suficiente y comprensivo de la historia nacional, las estructuras y procesos del gobierno y la vida política. Esta mirada se acerca a los modos clásicos de educación cívica, donde los alumnos se involucran de manera vaga y tímida con sus compromisos ciudadanos. Lo describe con detalle (Alicia):

“En los años noventa que yo era estudiante de bachillerato, la formación ciudadana la veíamos en la materia de instrucción cívica, recuerdo que todo el año estudiábamos el manual de urbanidad de Manuel Antonio Carreño, que era lo más parecido a lo que hoy tenemos como formación por competencias. A veces retomo algunas de esos pasajes de Carreño para enseñar la importancia de los modales, la forma de sentarse en una mesa y lo oportuno que puede ser un saludo. Hay aprendizajes que no pasan de moda“

El segundo enfoque es la educación a través de la ciudadanía. Sugiere que los estudiantes aprendan en forma activa, experimenten en la comunidad escolar, local y global y, particularmente, participen de una comunidad democrática. Obsérvese el punto en común que esta modalidad de enseñanza tiene con el modelo pedagógico institucional, donde el aprender haciendo confiere a los estudiantes un lugar proactivo en su proceso de formación académica. Es así que la cultura digital que mencionamos en el apartado anterior ha hecho que Villa del Socorro como institución educativa abra espacio a nuevas prácticas que hasta un pasado reciente eran impensables.

Asuntos tan importantes para los padres de familia y estudiantes como tener acceso en tiempo real al sistema de evaluación para verificar resultados académicos es un avance que empodera la mediación tecnológica en otras iniciativas como el canal institucional, el periódico y la publicación libre en el blog que existe para servicio de la comunidad educativa.

La utilización de las TIC para el desarrollo de competencias ciudadanas no puede quedar relegada a un simple nivel informativo. Pensamos que el desarrollo de procedimientos, tal y como se ha apuntado previamente, es un punto de partida importante. Se trata de crear situaciones que permitan la participación de los estudiantes y un nivel de implicación en el que el uso de las TIC juegue un papel importante. En definitiva, se trata de crear entornos de aprendizaje (Jonassen, 2000 citado por Gros y Contreras, 2006, p.33) que permitan presentar al estudiante una serie de variadas experiencias y escenarios que le faciliten su propia construcción del conocimiento.

Consideramos que el enfoque educativo apropiado para una utilización de las TIC en el desarrollo de las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad debe fundamentarse en una concepción participativa del aprendizaje. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje es un proceso interactivo de participación en las prácticas culturales y en las actividades compartidas por las comunidades sociales (Selwyn, 2004, p.67). En el proceso de participación, la cognición humana se transforma significativamente a través de la asimilación cultural para expandirse como recurso intelectual. El aprendizaje se percibe como un proceso de incorporación creciente de las formas de comunicarse y actuar en concordancia con sus normas culturales.

Vemos pues que a través de la ciudadanía como práctica, es factible ejercer derechos y cumplir deberes en el espacio escolar, pues es posible incentivar la participación de los estudiantes en mayor o menor grado. Evidencia de ello es lo que expresa (Lina):

“Lo primero que requiero en una clase son condiciones de escucha normales que permitan la participación de todos de un modo ordenado. El pedir la palabra levantando la mano, siendo claros con lo que se dice o se pregunta sin referir a ninguno de sus compañeros desde la mofa o el mal trato. Otro elemento durante el desarrollo de las clases es pedirles control sobre sí mismos y su comportamiento haciéndolos conscientes que son ellos los que tienen gobierno sobre sí mismos y su cuerpo y la dedicación les hará más responsables. Aparece entonces la responsabilidad como otro elemento de participación en la democracia”.

El tercero y último de los enfoques es la educación para la ciudadanía. Incluye los enfoques precedentes al proponer que en los estudiantes se desarrolle un conjunto de herramientas (conocimiento-comprensión, habilidades y aptitudes, valores y disposiciones) (p.35) que garantice su participación activa y sensible en roles y responsabilidades que asuman a futuro. Es necesario comentar que son las habilidades del docente, sus competencias y apropiación del tema lo que hace diferencia en este enfoque como estrategia para fomentar las competencias, podemos comprenderlo de la siguiente forma:

“Planeo mi clase de ciencias sociales con anticipación y preparo los materiales a usar, desde principio de año establezco las características de clase (normas, acuerdos, habilidades y actitudes) también los valores como la honestidad y el respeto que para mí son fundamentales en el desarrollo de cualquier sesión. Durante las clases permito que los estudiantes aporten sus puntos de vista, inquietudes y desacuerdos, pero siempre de manera respetuosa; los escucho y después de debatirlos llegamos a acuerdos y conclusiones.” (Alicia)

Por otro lado, el tema de la formación política en la escuela, la preocupación alrededor de las nuevas generaciones y la pertinencia de la educación sobre esta formación, cuestiona a los docentes acerca de su grado de responsabilidad en la formación de sujetos políticos, y el ejercicio sobre la importancia de ser ciudadanos críticos y participativos frente a las particularidades y problemáticas que tiene la sociedad en la cual intervienen. Así como la escuela se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar en ella el desarrollo moral de los seres humanos y éste es un aspecto fundamental para la formación ciudadana (MEN, 2004).

Sin embargo, en la propuesta del Ministerio de educación Nacional queda el interrogante, de cómo estos estándares se viven y apropian en las Instituciones Educativas a partir de los sentidos y significados de los estudiantes y docentes de acuerdo con cada situación conflictiva, problemática, propia del contexto y, vivida en su mundo real. Es necesario mencionar que las actitudes asumidas por los sujetos en la escuela, a veces no consultan los parámetros normativos, ni los esquemas de valores, ni las conductas esperadas de los jóvenes a temprana edad; pues las dinámicas propias y el clima escolar de los centros educativos en barrios como Villa del Socorro de Medellín superan, a veces, con amplitud el margen de acción del docente para sugerir soluciones dialogadas, canales de intercambio justos y

comportamientos acordes con el deber ser del espacio educativo. Tal como lo argumentan (Jhon) y (Sandra):

“ La realidad del contexto socioeducativo en la comuna 2 nos aterriza de inmediato a lo lejos que están los estándares de lo que sucede en muchas esquinas del barrio, donde los derechos se los gana el más poderoso, no quien los merece. Tenemos dos mundos: el de los lineamientos del ministerio y el de la cruda realidad de hecho donde dialogando se consigue poco.”

“Me quedo corto de palabras cuando un estudiante es curioso y concluye que el diálogo no sirve con algunos de sus compañeros que tienden al mal comportamiento, el irrespeto y el incumplimiento del manual de convivencia escolar. Es como si de entrada supieran que las vías de hecho dan más resultados que los canales de diálogo para resolver algunos conflictos del diario acontecer”

La ciudadanía es en ese contexto una práctica (Bourdieu, 2014, p.34) es decir, una forma de actuar, de comportarse en relación con el interés público, esto es, con el interés común. De la acción ciudadana son actores todos los sujetos capaces de afirmar su decisión de actuar por el contexto en el que viven (Moreno, 2015, p.78), en este caso, la escuela. La acción ciudadana en la escuela se logra si todos los miembros de su comunidad educativa son actores de construcción del proyecto público que es ella misma. Gimeno y Pérez (2013, p.99) afirman que los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los estudiantes y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando grupalmente.

En consecuencia, las propuestas didácticas que integran el uso de las TIC favorecen el trabajo colaborativo, en el que los aprendizajes no se dan de manera aislada, por el contrario, es un aprendizaje compartido entre los estudiantes. Lo anterior es posible en escenarios de aprendizaje que propicien la mutua colaboración para que cada integrante desde sus capacidades y conocimientos, pueda contribuir a la resolución del problema (Onrubia et al., 2008 citado por Gros y Contreras, 2006, p.15).

Un ambiente colaborativo mediado por las TIC contribuye a la formación de competencias ciudadanas ya que, al contribuir cada integrante a la solución conjunta del problema, este se convierte en una meta en común, donde las partes han de ponerse de acuerdo y establecer un

diálogo cordial que favorezca la valoración del saber en el otro y por ende su participación. Implementar propuestas didácticas que vinculen el uso de las TIC en el aula implica un cambio en las prácticas educativas tanto del docente como del estudiante, debido a las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales en cuanto a la autonomía, interacción, innovación y el uso de recursos.

### *7.1.3.2 Ciudadanía digital*

Llevando el análisis de hallazgos y resultados a una esfera de más conexión con el acontecer educativo a escala global, que consideramos aproximado de cierta forma al deber ser en esta materia desde su diseño metodológico por competencias; es imperativo que el docente tenga claro que las TIC permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y que amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información (Coll y Martí, 2001, citado por Coll, Onrubia y Mauri, 2007, p.18 ). Desde esta perspectiva, observamos que los docentes objeto de estudio están enterados de dicha potencialidad para mediar las relaciones entre los estudiantes y los contenidos de aprendizaje, las interacciones, los intercambios comunicativos entre ellos y los estudiantes, entre los mismos estudiantes y entre colegas, instituciones y grupos de investigación.

Además, en este nivel de uso y apropiación los docentes utilizan las TIC tratando siempre de desarrollar su máxima capacidad mediadora como herramientas psicológicas que permiten alcanzar el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 2000). Cuando esto ocurre, las TIC son utilizadas en Villa del Socorro de manera que los estudiantes desarrollen un pensamiento creativo, dinámico y crítico, acerca del contenido en diferentes formas de razonamiento significativo sobre lo que saben. Es decir, “el docente utiliza de manera flexible y creativa las herramientas virtuales para crear escenarios que permitan al estudiante interactuar de manera significativa con el objeto de estudio” (Pontificia universidad Javeriana Cali, 2013, p.40). De esta manera queda en evidencia:

“En esta medida, siempre trato de contextualizar los contenidos, aterrizarlos a la realidad y buscar estrategias didácticas que llamen su atención como la música, las películas, las historias y noticias a través de la web. Los estímulos también generan motivación en los estudiantes y le imprimen un tinte diferente a lo que consideran rutinario” (Jhon)

“En los centros educativos existen tres tipos de estudiantes: los buenos, los malos y los raros. Yo prefiero un raro inquieto, con preguntas serias. Con ese estudiante sostengo otro vínculo, lo llevo con ciertos privilegios si se quiere. En el grupo de investigación de Mova, destacamos estos estudiantes y los motivamos a seguir de cerca, conectados, las opciones de aprendizaje que ofrece la secretaria de Educación a través de su sitio Web. Por eso digo que el vínculo es otro, más cercano” (Pablo)

Villa del Socorro como institución educativa pública de Medellín es vivida por cada sujeto de la educación con cierto nivel de apropiación, disciplina y conocimiento para ejercer la ciudadanía. Allí cada persona hace parte de una comunidad educativa que presenta formas heterogéneas de vivir las experiencias académicas de acuerdo con sus intereses, recursos tecnológicos y posibilidades. Observamos cómo algunos en su rol ciudadano Medellinense de la comuna 2, establecen relaciones con otros organismos del Estado diferentes a los del sector educativo a cargo nuestro; tal es el caso de los servicios disponibles en el centro de salud del barrio, el óptimo servicio de transporte que pone a disposición el metro de Medellín con una estación abierta al público local, la atención integral como comisaria de familia en la casa de justicia que se ubica justo en frente de la institución educativa, el comando de policía que colinda con la institución, la biblioteca del barrio que realmente es un centro cultural con opciones abiertas a toda la comunidad y que, con la demanda de sus servicios por parte de estos estudiantes y otros actores de la comunidad, construyen el imaginario de ciudad.

Bajo estas condiciones, observamos como el ciudadano que asiste a la institución educativa en condición de estudiante, se agrupa bajo otro esquema y es acogido por estas instituciones que lo favorecen en el cumplimiento de sus derechos y de sus deberes. Este tipo de sociedad, mediada por las instituciones, es la denominada sociedad 1.0 (Galindo, 2016, p.94) en la que es casi requisito la presencialidad de sus usuarios para acceder a los servicios que ofrece, frente a esta se encuentra la sociedad 2.0 (p.96), aquella que está al servicio de la comunidad a través de conexiones online de manera oportuna y permanente, que permite los procesos de comunicación e impacto directo entre el individuo y las diferentes instancias del gobierno y demás ofertas del mercado en todas sus alternativas. Así, encontramos sitios web, portales

y aplicativos desde los que cualquier ciudadano con un nivel medio de apropiación digital puede comunicarse con el Estado y sus instituciones, sin necesidad de recurrir a instancias físicas o agruparse con el fin de ser escuchado o atendido.

Es un hecho que la comunidad educativa de Villa del Socorro en un número representativo es parte activa de las tecnologías de la información y la comunicación para cada uno de los aspectos que la sociedad demanda en su funcionamiento. Es tal la fuerza y flexibilidad de la interactividad, los flujos de información, la virtualidad, entre tantos atributos de las TIC, que ya casi no se concibe el presente sin tales herramientas tecnológicas (Galindo, 2016, p.43). En tal sentido, el ejercicio de la ciudadanía no podría ser la excepción. Es más, algunos de los pilares básicos de la ciudadanía y la democracia, como son la participación y la asociación, son aprendidos y ejercitados desde la institución educativa a través del uso de herramientas disponibles en ambientes virtuales. Lo observamos en esta descripción:

“En clase de ciencia política fue un tema de intercambio la posibilidad que tiene un ciudadano en Colombia de interponer una acción de tutela desde la comodidad de su casa a través de la página oficial del ministerio del interior. En ese sentido debe tener la información y el medio electrónico para hacerlo cuando sea necesario. No tener que pagar a otro que sepa para exigir un derecho es suficiente estímulo para que el estudiante vea la necesidad de aprender a gestionar sus asuntos en la virtualidad [...]” (Pablo)

La formación de las nuevas generaciones no puede quedar al margen de la sociedad digital y, como ya comentamos, no se trata sólo de proporcionar acceso a las TIC sino de formar para una utilización adecuada. Aquí entra en juego la responsabilidad en el uso de las herramientas, y la sociedad digital ha creado nuevas formas de alfabetización que no podemos dejar de lado si pensamos que la formación ciudadana también implica ser competente en el mundo digital. El acceso a la información globalizada, los sistemas de participación en la red y la comunicación a través de los medios electrónicos, son elementos de importancia para el desarrollo de competencias ciudadanas en la planeación curricular de los docentes de ciencias sociales, así lo observamos en su práctica pedagógica:

“Fue de gran satisfacción a principios del año cuando el metro inició inscripciones para estudiantes que aplicaran a las tarifas preferenciales, haberles abierto el espacio a todos los jóvenes para que llenaran el formulario desde la sala institucional de informática. Yo estoy segura que en esa oportunidad los chicos concluyeron que vale la pena aprender a moverse en la red para hacer todo más fácil a través de las herramientas informáticas” (Lina)

En este orden de ideas, observamos que el proceso de entendimiento y construcción de la sociedad de la información debe hacerse sobre una activa participación social de la población, la cual prospera en el actual escenario digital de la sociedad Medellínense, con el uso intensivo de las plataformas, sitios web, páginas y aplicaciones a su disposición. Sin embargo, para un desarrollo socialmente integrado, tales usos requieren un proceso de alfabetización digital al que todos no tienen acceso para hacerlo posible, pues el sistema educativo no es suficiente para alcanzar el ritmo de su rápida expansión en el contexto local. Ahí juega un papel clave la proactividad de los usuarios y la comunicación entre pares para adquirir las competencias mínimas que la sociedad digital demanda a sus ciudadanos.

Un problema observado en esta transformación hacia “lo digital” son las formas un tanto dependientes de comunicación e identificación social, pues son un mal de época cuando parece que prescindimos o nos olvidamos de nuestra parte física para comunicarnos; somos tan digitales a veces que nos olvidamos del contacto presencial, y las reglas, las leyes y la interacción se reducen a eso. Lo notamos en este comentario:

“Las apps en los dispositivos móviles son a veces necesidades creadas por el sistema mercantil, consumista al extremo. Por ejemplo una aplicación para conseguir pareja sentimental es la demostración de los niveles de dependencia que hemos alcanzado con la tecnología y la comunicación en internet. Las relaciones afectivas han dado un giro con ese tipo de opciones para conocer posibles contactos sentimentales” (Manuel)

El ciudadano digital para configurarse requiere un canal de comunicación permanente con acceso a sus sitios web de interés, un espacio de diálogo, que permite la construcción y conformación de derechos y deberes comunes. Este espacio de diálogo es lo que podemos denominar sociedad de la información (Castells, 2001, p.4). Si lo ubicamos en un plano o contexto digital, esta sociedad adquiere una nueva dimensión y encuentra que aquello que privilegia no es el capital financiero, ni la posesión de riqueza; lo que prevalece es la información y su oportuna gestión para ponerla al servicio de la vida ciudadana. La información como recurso intangible es reconocida, entonces, como el elemento de cohesión y mayor valor para la constitución de sociedad.

De esta manera, la existencia y relación entre ciudad y ciudadano sólo es posible, por correlación, en una esfera en la que estos conceptos se encuentran inmersos: en una sociedad de la información. Esta puede ser definida como una sociedad informada, que construye conocimiento gracias a la asimilación de tecnología por parte de un número representativo de sus ciudadanos, de forma que quede incorporada a sus vidas diarias para estar más cerca del ejercicio real de una ciudadanía digital (Galindo, 2009,p.8). Ahora bien, una sociedad comprende más que a sus individuos de forma dinámica en fases de producción e intercambio comercial, involucra la titularidad de derechos fundamentales, cumplimiento de deberes y la prestación de servicios para mejorar la calidad de vida urbana y rural.

En orden de prioridad, encontramos que los más importantes son la atención oportuna en salud, el empleo con garantías de ley, la oferta educativa pública en todos sus niveles de escolaridad, la seguridad ciudadana en lo público y privado, el turismo sostenible y el ocio creativo en tiempo de esparcimiento. Sin importar lo avanzada que sea, toda sociedad necesita que sus individuos progresen y cumplan su proyecto de vida de forma autónoma; para ello, su dirigencia política y liderazgo institucional deben procurar que la mayor cantidad de servicios lleguen con alto nivel de cobertura a grupos sensibles de su población. La mejor forma de hacerlo, de llegar al ciudadano, es a través de los medios que las TIC ofrecen para tal fin.

## *7.2. Análisis comparado de las categorías teóricas*

En esta segunda parte del análisis se realizó el entrelazamiento de las categorías teóricas a partir del cruce de la información obtenida en los relatos autobiográficos y las entrevistas semiestructuradas. Este cruce se hizo con base en el sistema categorial, el cual, como se indicó en el capítulo anterior, fue considerado como plan de análisis y marco interpretativo de la investigación.

La idea de esta parte del análisis fue alcanzar un mayor grado de sistematización de la información que el logrado en la descripción y las observaciones generales de la primera parte, es decir, comparar las categorías teóricas con base en la información obtenida en el campo empírico, luego hallar y definir las categorías emergentes (objeto de la tercera parte), y avanzar en la tarea de dar cuenta de los objetivos propuestos. Para ello se interrelacionaron las categorías teóricas del siguiente modo:

- Relaciones entre el sentido de la mediación pedagógica y la biografía escolar docente
- Relaciones entre el sentido de la mediación tecnológica y las competencias ciudadanas.
- Relaciones entre las competencias ciudadanas y la biografía escolar docente.

### *7.2.1. Relación entre las categorías conceptuales sentido de la mediación pedagógica y biografía escolar docente*

Lo primero que debemos mencionar en esta segunda parte del análisis es que el entrelazamiento de las categorías teóricas sentido de la mediación pedagógica y biografía escolar docente nos lleva a ubicarlas en diferentes planos del sistema categorial que guía nuestros pasos metodológicamente, pues la primera hace posible las formas de relación intersubjetiva entre docentes y estudiantes a fin de generar el ambiente para la producción y la comunicación del conocimiento, allí observamos el discurso desde lo que el docente dice que hace; y la segunda categoría es en parte su antecedente histórico, el cual es visible a través de su discurso en la narrativa autobiográfica que podemos cotejar en el segundo plano de la práctica; donde el docente dice lo que piensa de aquello que hace y expresa el por qué de tales acciones.

Para llegar a este punto de la presentación de resultados, una vez superada la etapa inicial de codificación de las biografías escolares y las entrevistas en la plataforma del Atlas.Ti, se procedió a elaborar la construcción de tramas y cruces; esto por medio de las relaciones que construimos en los mapas semánticos respecto al problema del sentido. Pudimos con ello establecer redes de significado y creencias compartidas de manera gráfica por medio de hipertextos y así dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación.

Fue posible optimizar la anterior sistematización por medio de la unidad hermenéutica en cada categoría, herramienta con la que pudimos establecer no solo las frecuencias en los datos encontrados sino mirar las lógicas internas desde las que cada categoría elaborada se relaciona con otras y establece particulares densidades de significado. De esta manera fue posible determinar la forma en que confluyen las mediaciones pedagógicas de los docentes, sus biografías escolares y lo que allí emerge como parte de los discursos y prácticas sobre la construcción de sentido.

La complejidad del sentido de la mediación pedagógica puede ser considerada una categoría de análisis porque las dimensiones y elementos que la conforman favorecen diferentes formas de conocerla, de explicarla y de comprenderla en interacción con su historicidad en la biografía escolar docente en tanto trayectoria formativa, ya que se encuentran regularidades estructurales y dinámicas azarosas que hacen posible puntos de convergencia entre ambas.

Aun así, la experiencia investigativa por este camino, permite construir conocimiento científico y aportar a la reflexión educativa en relación con la calidad de la enseñanza en la institución educativa Villa del Socorro. Feuerstein (1990, p.36) sostiene que el aprendizaje mediado es un constructo desarrollado para descubrir la interacción especial entre el alumno y el mediador que hace posible un aprendizaje intencional y significativo. Así, el autor

considera la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de los sujetos, tal como ocurre con las personas en el hogar o con los educandos en la escuela.

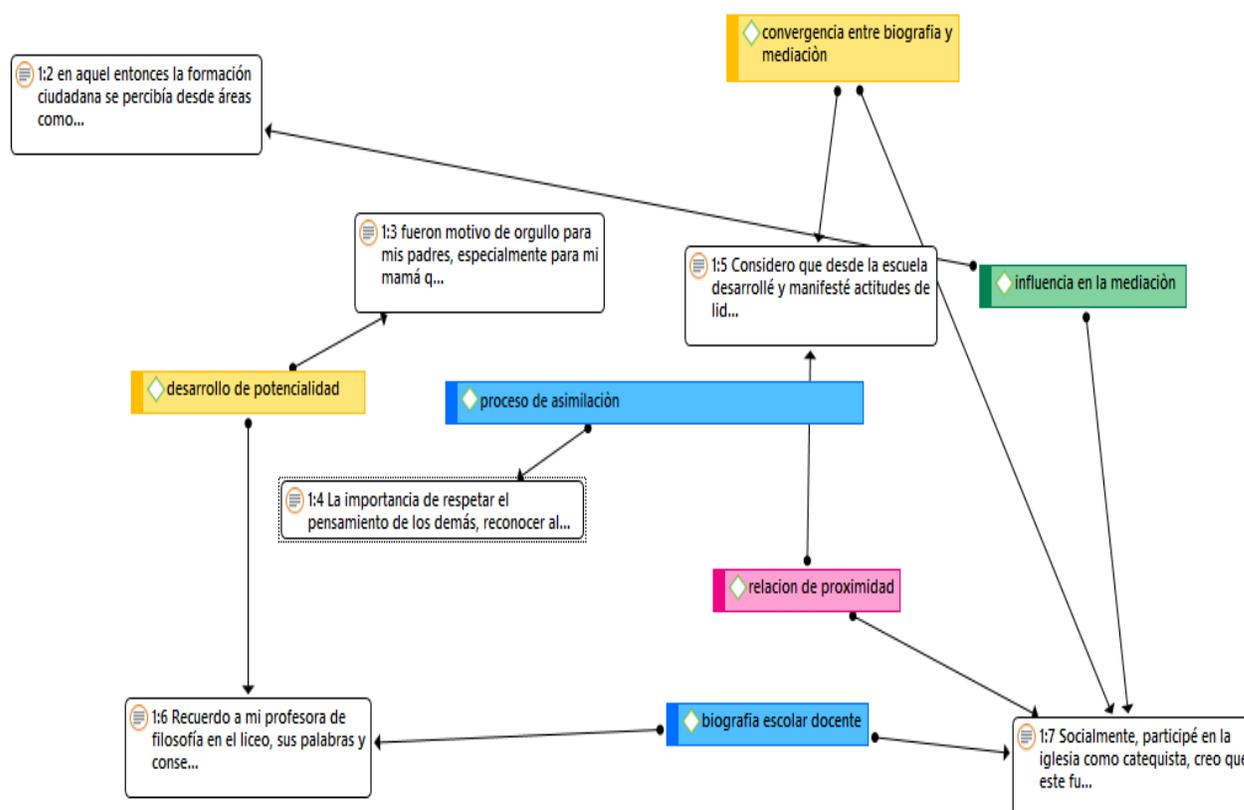


Figura 6. Análisis de redes de códigos y citas en Atlas.Ti

Por tanto, encontramos que el docente favorece el aprendizaje y estimula en los estudiantes el desarrollo de potencialidades, con base en su propia experiencia individual de aprendizaje escolar durante las etapas que se fueron superando en la historia personal; de las que tenemos evidencia en los relatos autobiográficos elaborados por cada docente objeto de estudio. Cuando se indagó la importancia que estos le atribuyen a la recuperación de su trayectoria formativa o biografía escolar para comprender su estilo de enseñanza en la actualidad en relación con la formación de ciudadanos, estas fueron algunas de sus respuestas:

“Creo que este ejercicio me ha permitido visualizar que mucho de lo que soy como docente fue definido desde mi infancia académica, en ese sentido me doy cuenta de lo importante que es y de la gran responsabilidad que pesa sobre mí, al saber que mucho de lo que hago hoy definirá a los próximos ciudadanos que aportaran para el desarrollo de mi país” (Manuel)

“La formación que recibí me permite ser el profesor que soy hoy, la consciencia social y ciudadana que tengo fue posible por esa formación, por esa visión de mundo que pude ver a través de mi proceso educativo. No fui profesor por accidente, no llegué a esta carrera por casualidad, la pensé de manera consciente desde que reflexionaba lo que quería hacer con mi vida y la manera como ayudaría a transformar el mundo. Consciente de esa responsabilidad pienso mi ejercicio docente y se define mi práctica pedagógica. (Jhon)

“Considero que mirando hacia atrás veo un fortalecimiento pedagógico y practico que me permitió reconocer que quería una profesión humana y que más que la docencia para ello, donde mi prioridad es formar seres ciudadanos competentes que se reconozcan, proyecten y tal como lo aprendí que sus acciones deriven de manera positiva sobre ellos y los que están a su alrededor, es decir, su contexto” (Lina)

“Está recuperación de datos en mi biografía escolar hace que yo vuelva a mis raíces, a mi esencia y me acerca a muchos elementos que me muestran porque soy de cierta manera en mi desempeño como docente y porque actué acertada o equivocadamente como ciudadana, qué me falta y qué puedo dar para ser mejor con el otro y conmigo misma”. (Ana)

Obsérvese que la referencia que hacen los docentes de su trayectoria formativa supone una influencia directa sobre lo que es su práctica docente en el presente, estableciendo así una relación de proximidad que cada uno evoca de forma distinta para dar cuenta de su sentido en la propia mediación pedagógica, tal como lo considera coherente de acuerdo con su planeación, significado y estrategia, pues los aprendizajes son el resultado de las diversas interacciones de los individuos con su entorno en la línea del tiempo . Son todas estas experiencias las que se transforman en conocimiento y que Piaget (1981,p.112) lo explica a partir del proceso de asimilación que alude a la incorporación de los elementos del ambiente, es decir, es la actuación sobre este con el fin de construir un modelo del mismo y acomodación que consiste en modificar las estructuras mentales para aceptar e incorporar la nueva experiencia que se transforma en un cambio permanentemente de conducta o del potencial de la persona como resultado de las mismas.

De este modo, la fase de interpretación en la unidad hermenéutica fue un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que disponga

y de cómo se aprecie una situación particular. Desde una perspectiva Constructivista (P.45), todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas.

Ferreiro y Calderón (2005, p.92) puntualizan que el proceso de mediación se caracteriza fundamentalmente por ser intencionado y de reciprocidad entre los miembros de un grupo. Así mismo, que el docente es un mediador por excelencia y debe estar atento a explorar las potencialidades que posee el alumno en las diferentes áreas del desarrollo; también a indagar conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses del alumno, planear el aprendizaje significativo que ha de obtenerse, ofrecer ayuda a partir de dificultades manifiestas, dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear, enseñar a procesar la información; permitir el error y la autorregulación, respetar estilos y ritmos de aprendizaje. Observamos que los puntos de convergencia entre la mediación pedagógica y la biografía escolar de cada docente pasan por sus matrices de aprendizaje y significados de lo que implica ser docente como proyecto de vida. Allí está el epicentro de lo que cuentan los docentes en esta materia, así queda expuesto en estos pasajes:

“Los contenidos los elijo y adapto de manera que sean comprensibles, significativos y prácticos para su futuro académico, político y social. Todo lo anterior lo replico de la mayoría de mis docentes en donde cada uno aportó una experiencia de aprendizaje, al explicarme con paciencia, contextualizar el saber, exigirme dar lo mejor o adaptar los contenidos a mi forma de aprender” (Alicia)

“[...] Las estrategias de estos profes de mi biografía escolar no eran muchas más allá de la exigencia y la competencia sana entre los estudiantes. Los estímulos que otorgaban eran significativos en nuestro entorno escolar. Con Mauricio Osorno aprendimos que la vida se ampliaba siempre y que cada conocimiento es ganancia. En esta medida, siempre trato de contextualizar los contenidos, aterrizarlos a la realidad y buscar estrategias didácticas que llamen su atención como la música, las películas, las historias y noticias. Los estímulos también generan motivación en los estudiantes y le imprimen un tinte diferente a lo que consideran rutinario” (Jhon)

“La estrategia de la lluvia de ideas, en la cual los estudiantes dicen lo que se les ocurre al mencionar determinada palabra o concepto, recuerdo que en mi escuela la utilizaba mi profesor de español, otra estrategia es permitir que los estudiantes definan un grupo de conceptos desde sus conocimientos, se realiza una relación con el área de enseñanza y luego se observan aciertos y diferencias”. (Manuel)

Vemos pues las intenciones de los entrevistados en su mediación, materializadas en los propósitos que pueden explicitar sobre su función pedagógica como docentes, donde quedan enmarcados por los procesos cognitivos que crean las representaciones que los constituyen, que se sustentan en sus matrices de aprendizaje y enseñanzas implícitas construidas a lo largo de la trayectoria formativa. Estas representaciones configuradas a partir de sus experiencias en interacción con los procesos de formación, posibilitan la comprensión de significados de la enseñanza y el aprendizaje, y es a partir de estos significados que se da sentido a las prácticas y acciones de pensamiento en la mediación pedagógica.

### *7.2.2 Relación entre las categorías conceptuales mediación tecnológica y competencias ciudadanas*

La Constitución política de Colombia (1991) en su artículo 67 establece “la necesidad de formar en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; [...] para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (p., 24). Por su parte, la ley general de educación (1994) en su artículo 5° establece la obligatoriedad de “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” con el propósito de fomentar “la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”(p. 2). Adicionalmente, los estándares publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), sitúan a las competencias ciudadanas entre las prioridades de formación (Gómez, 2016, p.7), lo cual confiere a los docentes de ciencias sociales una responsabilidad adicional en este objetivo que consideramos el más importante entre todos los que atañen a la escuela como escenario político por naturaleza.

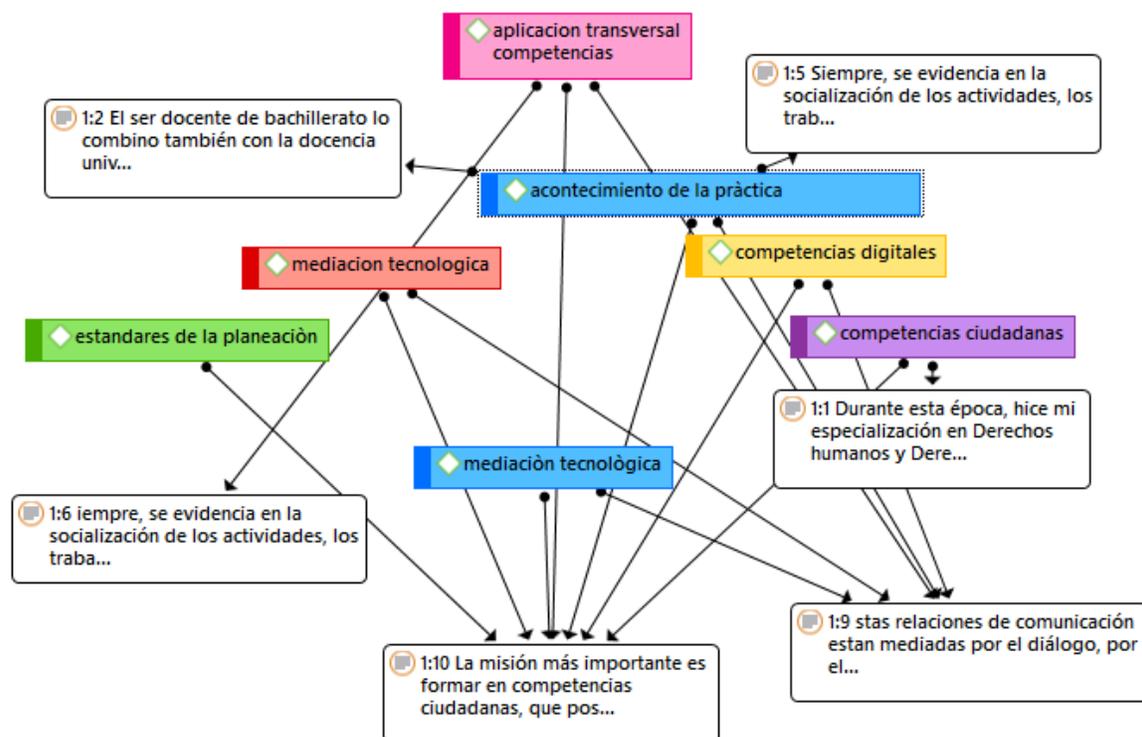


Figura 7. Interrelación de códigos, categorías y citas en Atlas.Ti

Es así que en este marco legal, tal como lo expresamos líneas atrás, también tiene cabida la educación para la comunicación mediada tecnológicamente, que incluye el acceso a las TIC y la formación para su utilización adecuada. En este proceso de aplicación de las herramientas informáticas, se desarrollan habilidades para el acceso a la información globalizada, a los sistemas de participación en la red, a la comunicación por los medios electrónicos, siendo elementos de importancia crucial para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Desde el análisis de ambas categorías teóricas, tomando como lugar de observación el tercer plano del sistema categorial que alude al acontecimiento de la práctica pedagógica, emergen unos puntos de convergencia entre el sentido de la mediación tecnológica y las competencias ciudadanas en la institución educativa Villa del Socorro; en tres dimensiones a saber: primero desde la logística que lo hace materialmente posible a través de una dotación,

equipamiento y ampliación tecnológica para fines académicos y administrativos. Bien lo expresa (Pablo):

“Comparativamente en el colegio estamos bien en el recurso tecnológico, aunque teniendo presente las necesidades de actualización permanente que exigen las TIC podemos estar en deuda. En ese sentido la educación pública estará un paso atrás siempre por sabidas razones de presupuesto y cobertura. Otra realidad es la que tienen los estudiantes en sus hogares, sabemos que la mitad no cuentan con conectividad, a lo sumo acceden a la red a veces desde el celular de sus padres”

Segundo, obsérvese que donde más encuentran relación ambas categorías es en su integración, dado que el proyecto educativo institucional con más visión que sustento real en ocasiones, traza los lineamientos en competencias ciudadanas para la planeación de las mallas curriculares que por afinidad corresponden a las ciencias sociales como área del conocimiento, pero que en la práctica es de aplicación transversal a todas las esferas, espacios y asignaturas de la escuela. De esta manera queda en evidencia:

“Ser competente para vivir en comunidad es asignatura de todos los estamentos de una institución educativa. Los estudiantes aprenden es con el ejemplo, entonces si ellos ven que desde el rector hasta la persona a cargo de la puerta del colegio tienen un trato amable, así seguirán el modelo. Esto de la educación ciudadana siempre ha existido, ha cambiado de nombre pero el objetivo es el mismo, que los estudiantes sepan vivir con otros en la diferencia, dentro del colegio y en su entorno familiar” (Sandra)

Y tercero, la apropiación de estas dos dimensiones como un deber ser para todos los que integran la escuela, desde la relación del sujeto con el recurso tecnológico informático asociado a la práctica pedagógica de los docentes para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje; porque como lo argumenta Coll (2008) no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje (p.,4). Lo observamos en este comentario al respecto:

“De nada sirve un computador de última generación o el mejor dispositivo móvil si un estudiante cuando lo tiene a cargo desconoce el potencial de su uso. Es como tener el carro último modelo y no tener la llaves para ponerlo en funcionamiento” (Pablo)

No se puede hablar de alfabetización en la era digital sin poner de manifiesto la importancia de las TIC como herramientas psicológicas en la labor docente y como objeto de análisis crítico permanente en la escuela. Máxime si tenemos en cuenta que las grandes redes de comunicación han dado lugar a un nuevo entorno relacional: el ciberespacio (Gutiérrez, 2003, p.23). Además porque dicho escenario virtual también es el ágora para el ejercicio de la ciudadanía como ya lo comentamos en profundidad en el aparte dedicado a la ciudadanía digital.

Por consiguiente la escuela debe generar escenarios posibles a través de la mediación tecnológica para poner en práctica las competencias necesarias en el ejercicio de la ciudadanía digital y vivencia cotidiana de la democracia en este y otros escenarios de interacción donde haya de por medio la titularidad de derechos fundamentales. De esta manera, como argumentan Bolívar y Balaguer (2007) citados por el MEN (2013, p.41) “la formación para el ejercicio de la ciudadanía, como proceso pedagógico, demanda enseñar las competencias necesarias para consolidar una comunidad democrática, y estructurar los procesos educativos con acciones que permitan la participación activa en la resolución de problemas cotidianos, la construcción de las normas y la resolución pacífica de los conflictos”.

En este sentido, el conocer, valorar y actuar proactivamente mencionados en los estándares del MEN (2004) para ser tenidos en cuenta en la planeación curricular de los docentes, pueden ser llevados a cabo siempre y cuando esté a disposición el canal de comunicación en la sociedad de la información que permita a los estudiantes y demás individuos de la comunidad educativa no solo ser agentes pasivos frente a la información relacionada con su bienestar, servicios esenciales y cumplimiento de derechos y deberes sino más bien ejercer un rol protagónico como ciudadanos que desarrollen capacidades socio-cognitivas que les permitan un acceso, uso y transformación de la información para convertirla en aprendizaje significativo que ayude a mejorar su calidad de vida.

### *7.2.3 Relación entre las categorías conceptuales biografía escolar docente y competencias ciudadanas*

“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.”  
(García Márquez, 2002)

Para la observación y posterior interpretación de la relación entre estas dos categorías fue menester acudir al segundo plano del sistema categorial que indagó por aquello que los docentes piensan acerca de su práctica pedagógica, en relación con la influencia directa que ejercen en esta los docentes de la trayectoria formativa, mencionados en la biografía escolar de cada docente objeto de estudio. Como punto de partida para tal fin, se observó el patrón común en las respuestas de los docentes ante la pregunta que indagó por la importancia que ellos atribuyen a la recuperación de la biografía escolar para comprender su estilo de enseñanza en la actualidad, orientada a la formación de ciudadanos que deben ser competentes en una sociedad como la Medellínense. Lo evidencian así:

“Tiene una importancia vital. La formación que recibí me permite ser el profesor que soy hoy, la conciencia social y ciudadana que tengo fue posible por esa formación, por esa visión de mundo que pude ver a través de mi proceso educativo. No fui profesor por accidente, no llegué a esta carrera por casualidad, la pensé de manera consciente desde que reflexionaba lo que quería hacer con mi vida y la manera como ayudaría a transformar el mundo. Consciente de esa responsabilidad pienso mi ejercicio docente y se define mi práctica pedagógica. (Jhon)

“En mi propia experiencia escolar pude adquirir, confrontar y reforzar dichos valores y habilidades; ahora intento que mis estudiantes hagan lo mismo, les educo con mis palabras, con mis clases y sobre todo con el ejemplo. Les comparto mis experiencias positivas para que las puedan replicar y las negativas para que eviten hacerlo [...]”. (Lina)

Obsérvese los puntos de vista en común que tienen los docentes en relación con la formación para la ciudadanía, asunto que interpretamos viene ya interiorizado como un aprendizaje significativo en cada uno de sus procesos académicos. Como ya lo comentamos en la primera parte del análisis en la presentación de resultados, las experiencias vividas (Larrosa, 2008) hacen presencia en la práctica como el hilo conductor de un discurso que allí encuentra su fuente de sentido para ser contextualizado de acuerdo con los estándares que el sistema

educativo en tal propósito exige, pues al elaborar sus relatos autobiográficos nuestros maestros miran a otros: a sus docentes y a sus alumnos en el presente (Alliaud, 2003) y de inmediato surgen las preguntas que son útiles a nuestro interés de encontrar las características, elementos y nociones afines al sentido de la mediación pedagógica dirigida a la formación ciudadana: ¿Qué destacan de los docentes que consideran "influyentes" en esta materia? ¿Cómo recuerdan lo que (les) hicieron estos maestros y profesores? ¿Cómo perciben a sus alumnos? ¿Qué hacen o mejor qué dicen hacer?, ¿qué "les" hacen a los alumnos?, ¿qué priorizan de su tarea, o qué dicen priorizar? (P.220). Es en este juego de miradas donde aparecen ellos mismos como maestros y las formas posibles de concebir la propia actividad.

En tales construcciones cobrarán vigencia nuevamente los rasgos asociados a la matriz histórica de la profesión conjugados con las trayectorias biográficas sociales y personales, las que plasmadas en contextos y escenarios particulares nos aproximarán a comprender los significados atribuidos a la tarea de enseñar. Vemos pues que la biografía escolar y las competencias ciudadanas como categorías conceptuales tienen su punto de convergencia más importante en lo que cada docente considera como principal tarea de su labor. Así queda en evidencia:

“Llevar al individuo a reconocerse como parte y actor de la sociedad, permitirle comprender que la dignidad del ser humano está por encima de los intereses personales, que en la medida en que veamos al otro como un ser dotado de belleza y grandeza podremos constituirnos como una sociedad avanzada y preparada para dar el siguiente paso en el camino de la evolución de la especie humana” (Manuel)

“La misión más importante es formar en competencias ciudadanas, que posibiliten el crecimiento personal y social del estudiante y con él la transformación del país en un estado más justo y solidario. La escuela, además de conocimiento de posibilitar esa socialización que permita una formación ciudadana sólida en virtud de la realización de cada estudiante como persona en relación con los otros y con su entorno” (Jhon)

“[...]Abrir los espacios de participación para los estudiantes, que sus propuestas sean escuchadas evaluadas y promovidas, no generar espacios de competencia sino de colaboración mutua, resaltar acciones o experiencias donde se promovieron valores, demostrarles la relevancia de las diferencias y la importancia de reconocerlas y respetarlas (Alicia)

Como lo menciona Andreas Schleicher (Santillana, 2013), director de PISA y director General de Educación de la OCDE, “nuestras escuelas deben preparar a sus estudiantes para que sepan colaborar, competir y conectarse con diferentes personas, ideas y valores de todo

el mundo” (p.18). Y lo que es más importante, para construir una sociedad como la Medellinense en la que se les va a valorar no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer en contexto con lo que han aprendido. Las competencias ciudadanas de participación y responsabilidad democrática, y su aplicación permanente a lo largo de la vida, son para el grupo docente un eje vertebrador en la forma de concebir su rol educador en la institución educativa Villa del Socorro.

Allí el aprendizaje de las competencias ciudadanas cambia la vida de las personas, aumentan sus oportunidades y son imprescindibles para el afianzamiento en la calidad de vida de toda su comunidad educativa. En el marco teórico dimos cuenta de los bajos desempeños que en este particular presentan los estudiantes Colombianos que participaron en las pruebas PISA (2015), lo cual configura un reto para los docentes de todo el país, aunque está claro que en el cuadro comparativo los puntajes obtenidos por otros países en este ranking pueden tener varias lecturas que escapan al objeto de nuestro análisis.

En el mismo plano de observación de la práctica y ante las preguntas: ¿Hay en sus clases tiempo y espacio para la participación, la interacción y el trabajo colaborativo de los estudiantes? ¿De qué manera se evidencia? Notamos que el ideal de sociedad democrática inmerso en la Constitución Política de 1991 es tenido en cuenta como marco referencial que guía la formación en competencias ciudadanas.

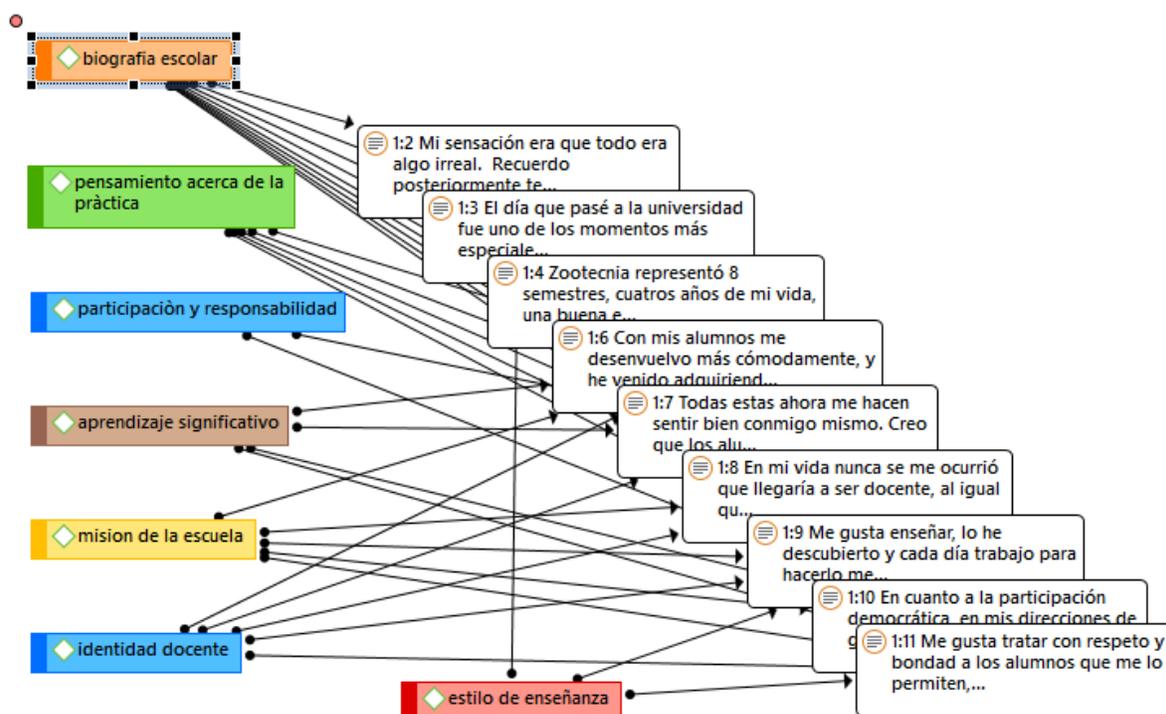


Figura 8. Frecuencia de códigos e interrelación de categorías en Atlas.Ti

En este sentido, como bien lo argumentan Ruiz y Chaux (2005, p.45) el conocimiento y la vivencia en la escuela de los mecanismos de participación y de defensa de los derechos fundamentales potenciarían el ejercicio de la ciudadanía. Adicionalmente, los lineamientos curriculares en Constitución Política y democracia y en educación ética y valores humanos también contribuyen como marco teórico para la actual declaración de competencias ciudadanas. De aquí los docentes objeto de estudio toman como ejes la formación de sujetos autónomos, responsables y solidarios, con capacidad de participación en la construcción de lo público, conscientes de su dignidad, y orientados hacia el bien común. De esta manera queda dicho:

“Sí, en medio de las explicaciones se generan preguntas para que los estudiantes de su punto de vista, también se permite el trabajo en parejas o equipos, en ocasiones se propone el debate frente a algún tema para evidenciar posturas, carácter y la capacidad para defender un pensamiento. (Manuel)

“Siempre, se evidencia en la socialización de los actividades, los trabajos en pequeños grupos colaborativos, siempre en aras de desarrollar procesos de socialización y reconocimiento del otro que favorezca la convivencia y la participación. Se evidencia en el desarrollo mismo de las clases y en la

planeación y diario de clase, pero la mejor manera de evidenciarlo es en el ejercicio mismo de la clase” (Pablo)

“Siempre escucho los aportes, inquietudes, posturas y desacuerdos de mis estudiantes, les explico, les corrijo sin denigrar su aporte y acepto humildemente cuando he cometido un error. Algunos de los contenidos los desarrollo en equipos promoviendo la socialización, debate y el poder llegar a acuerdos. Lo que queda registrados en sus cuadernos, planeadores de clase y diarios de campo” (Lina)

“[...] Si. En todas las clases ya que lo tomo como un espacio de confrontación de conocimientos y aprendizajes con sus pares porque que así aclaran dudas y hacen un proceso de aprendizaje más dinámico. Se evidencian en las planeaciones de clase, en los trabajos en equipo cooperativo, en el desarrollo de fichas y otras actividades, en la corrección de actividades con sus propios compañeros. (Víctor)

Identificamos en estos discursos la influencia de los estándares de competencias ciudadanas que corresponden a comportamientos definidos como adecuados frente a los siguientes ámbitos de la ciudadanía: a) convivencia y paz, b) participación y responsabilidad democrática, y c) pluralidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004). En relación con la convivencia y la paz que es un grupo de competencias poco comentado hasta ahora en el análisis, valga decir que en la práctica se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la valoración de cada persona como ser humano con cualidades únicas en su grupo.

Como unidad temática adscrita por cada docente a la planeación que traza el horizonte de sentido en la mediación pedagógica, las competencias se relacionan con la capacidad que deben tener los estudiantes para enfrentar sus conflictos de manera pacífica y constructiva; además responder de manera asertiva ante las agresiones a sí mismo o a otros; entender las normas y la ley como reguladores de la convivencia; construir, mantener y reparar acuerdos; responder de manera solidaria y empática a las necesidades de otros, reconocer que como ser humano se tienen derechos e identificar situaciones en las que sus derechos y los de otros pueden estar siendo vulnerados por factores de poder que son modificables.

De tal modo que para efectos de lo que delimitamos como nuestras competencias ciudadanas a destacar, la participación y responsabilidad democrática se orientan “hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución política que rigen la vida en comunidad. Cuando se les solicitó a los docentes que destacaran los elementos de su práctica pedagógica que están relacionados con

la participación democrática y la responsabilidad de los estudiantes como ciudadanos en formación, esto fue lo que comentaron:

“Una clase siempre la hago de manera donde los estudiantes tenga un espacio para participar y dar sus opiniones, donde puedan divertirse y asombrarse con lo que hacemos o se les dice, donde pueda compartir con sus compañeros en trabajos colaborativos, pero también donde la disciplina, la escucha y el respeto sean los protagonistas. Además intento que dar explicaciones que sean lo más claras y sencillas posibles [...]”. (Ana)

“Lo primero que requiero en una clase son condiciones de escucha normales que permitan la participación de todos de un modo ordenado. El pedir la palabra levantando la mano, siendo claros con lo que se dice o se pregunta sin referir a ninguno de sus compañeros desde la mofa o el mal trato [...]. (Sandra)

“[...]Tenemos el lema todos somos iguales incluyendo los estudiantes con dificultades cognitivas o alguna barrera en el aprendizaje, ellos desde el aprendizaje colaborativo se motivan y ayudan los unos a los otros, también escuchamos música en la clase de arte, aprendemos canciones, nos reímos y cuando alguno tiene dificultades siempre tiene una docente que escucha y lo motiva a mejorar. Toda opinión cuenta pero debe ser dada con respeto además de inculcarles los valores que les permitan ser mejores personas y ciudadanos”. (Lina)

“[...]En cuanto a la participación democrática, en mis direcciones de grupo, por ejemplo, me gusta promover el derecho a expresarse libremente, así como el derecho a ser escuchados con respeto, a respetar la palabra y hablar en el momento oportuno, respetando las directrices acordadas para el dialogo de situaciones relevantes para el grupo, y otros temas en general. (Víctor)

En relación con su experiencia vivida (Larrosa, 2008) estos maestros reconocen fundamentalmente la influencia de otros, en su ser como docentes, ya sea por los aspectos positivos que toman algunas veces con ciertas adaptaciones en materia tecnológica y didáctica; también por los negativos que descartan, ya superados por la metodología educativa e interacción del siglo XXI. En el ejercicio de su práctica profesional estos modelos parecen ser referentes a partir de los cuales nuestros docentes irán encontrando un lugar en la planeación que pretenden afianzar un estilo de trabajo, y con este, un sentido en la mediación pedagógica.

Algunos actúan por imitación, tratando de asemejarse a los maestros valorados como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional (Alliaud, 2003). Otros serán influenciados por las circunstancias y por sus pares que no dejan de ser un espejo en el presente, docentes que ejercen su labor por contraste u

oposición, tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria.

### *7.3. Categorías emergentes*

La fase final en la presentación de hallazgos y resultados de la investigación educativa dedicada a las categorías conceptuales emergentes ha sido hasta ahora la más influenciada por las tecnologías de la información, principalmente en su proceso de análisis. Fue de gran ayuda la unidad hermenéutica diseñada para la triangulación de los códigos, los mapas semánticos y el marco teórico haciendo uso del recurso informático Atlas.Ti, tal como lo describimos en el diseño metodológico.

En consecuencia, procurando dar una mayor apertura a la emergencia de dichas categorías se abordó en su proceso analítico desde la teoría fundamentada de los datos, sin categorías apriorísticas (Glaser & Strauss, 1967). En dicha teoría los significados construidos intersubjetivamente entre investigador y docentes de ciencias sociales son fundamentales para teorizar respecto de la realidad investigada. Precisamente, el propósito fue descubrir y desarrollar la teoría que se desprende del contexto investigado, sin someterse a un razonamiento deductivo apoyado en un marco teórico previo (P.67). El procedimiento central para el seguimiento de las categorías en mención fue la comparación constante entre datos, significados y hechos por medio de una minuciosa codificación y análisis de la información encontrada en los 8 documentos autobiográficos de tipo escrito, gráfico y filmico, con los que elaboramos nuevas categorías y creamos conceptos empíricos.

El objetivo fue construir categorías emergentes a partir de las reconstrucciones de la biografía escolar y las entrevistas semiestructuradas, desde un proceso inductivo de análisis cualitativo sobre el tema. Se trabajó en la comparación constante entre los datos empíricos y su frecuencia observada en el discurso de los docentes, como forma expedita para descubrir los

conceptos que allí subyacen a fin de alcanzar interpretaciones del mundo de los sujetos en función de sus propias concepciones; por tanto, la complejidad del escenario investigativo en el contexto educativo nos propuso el reto de construir conocimiento situado desde los sujetos y su forma de expresar el sentido de las mediaciones pedagógicas.

Por consiguiente, las categorías emergentes que a continuación se enuncian y definen, lo son porque han salido a flote en el trabajo de campo, luego de someter los datos al proceso de reducción, triangulación y abstracción, tal y como ha quedado evidenciado en los otros dos apartados del análisis de la información. Fue gracias al acopio y procesamiento de la evidencia empírica que a esta altura del trabajo se pudo establecer la emergencia de tales categorías.

Los conceptos que se identificaron por su frecuencia fueron:

- Sociedad de la información (en alusión al contexto socioeducativo en red, propio del siglo XXI)
- Prácticas pedagógicas innovadoras (vinculado con la percepción de lo que es el uso de las TIC en el contexto educativo para los docentes).
- Identidad docente (vinculado a docentes memorables en la trayectoria formativa de la biografía escolar).
- Cultura ciudadana ( en relación con la interiorización de las competencias ciudadanas en contexto y lograda a través de la convivencia y el respeto por lo público)
- Currículo oculto (en referencia a los lenguajes, conocimientos, imaginarios que los docentes enseñan sin un propósito establecido y planeado para llevarlo a cabo).

Es importante dejar claro en esta instancia que algunos de estos códigos no fueron enunciados siempre del mismo modo por los docentes; fue gracias al trabajo de reducción que se pudieron sintetizar dentro de un mismo concepto. Por ejemplo, en algunas ocasiones los docentes emplearon el concepto sociedad moderna y en otras ocasiones el concepto sociedad digital,

en un sentido tal que resultaban equivalentes. Lo propio ocurrió con otros conceptos como currículo oculto e improvisación en oposición a planeación u orden programático, entre otros. Por lo anterior, tal y como aparece en la siguiente tabla, se ha hecho explícita la frecuencia de los códigos cuando aparecen textualmente y cuando han sido abstraídos con base en la interpretación.

#### CUADRO DE FRECUENCIA CÓDIGOS IN VIVO

CÓDIGO	Frecuencia en que aparece el código textualmente:	Frecuencia en que aparece el código implícitamente:	FRECUENCIA DEL CÓDIGO
Sociedad de la información	35	22	57
	26	32	58
Prácticas innovadoras			
Identidad docente	0	39	39
Cultura ciudadana	0	19	19
Currículo oculto	0	21	21

Tabla 4: cuadro de frecuencia códigos in vivo.

#### *7.3.1. Categoría sociedad de la información*

Con base en lo ya comentado líneas atrás, cuando hicimos referencia a la cultura digital como nuevo canal educativo en plena construcción, bien vale la pena preguntarse si en la segunda década del siglo XXI asistimos a una época de cambios, o a un cambio de época. Es un hecho que en el ámbito educativo objeto de nuestro estudio, el paradigma del modelo tradicional de enseñanza, en mayor o menor medida, cambia el decorado de sus escenarios para abrir paso

a las tendencias digitales del modelo educativo global en red. En este orden de ideas, la pregunta que problematiza nuestra búsqueda es cómo transforma el sentido de las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales el uso constante de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) orientado a un mejor desempeño de los estudiantes en lo que denominamos la sociedad de la información.

Además, desde nuestro interés más consecuente con las mediaciones pedagógicas observadas, de qué manera construir en nuestro ámbito educativo espacios factibles de intercambio que afiancen la formación ciudadana como una prioridad en este momento histórico de transición, pero también de dialéctica entre las tendencias informáticas de la globalización y la brecha digital objetiva que caracteriza la comuna dos de Medellín; lo cual pone freno de mano a este propósito en el seno de algunos hogares cercanos a nuestra realidad educativa.

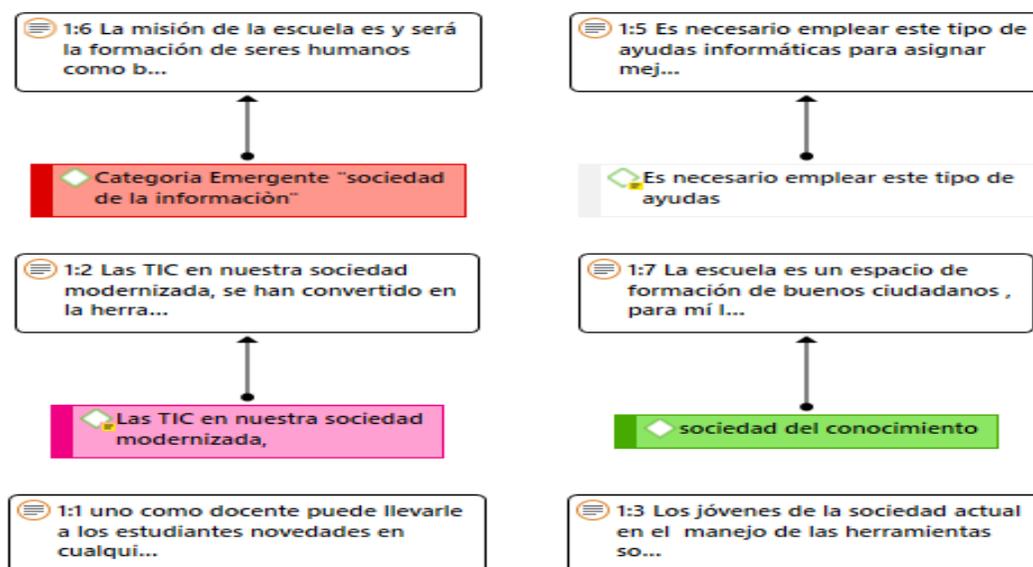


Figura 9. Códigos in vivo “sociedad del conocimiento” relacionados en Atlas.Ti

“Aldea global”, “era tecnocrónica”, “sociedad postindustrial”, “era” o “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento” son algunos de los términos que se han acuñado en el intento por identificar y entender el alcance de estos cambios (Castells, 2001, p.52).

Pero mientras el debate prosigue en el ámbito teórico, la realidad corre por delante y los medios de comunicación eligen los nombres que hemos de usar. El diario acontecer en Villa del Socorro , acompañado de las tendencias en las que la tecnología informática hace presencia en lo cotidiano del aula, refuerza imaginarios en este sentido; expresados en un lenguaje que deja ver su apropiación en diferentes formas de uso.

Algunos de los *códigos in vivo* que sirvieron de fundamento para realizar las observaciones precedentes y definir esta categoría emergente fueron:

“[...] uno como docente puede llevarle a los estudiantes novedades en cualquier momento, entre ellos pueden interactuar, entonces se amplía su campo de relaciones interpersonales y de comunicación en la **sociedad de la información** utilizando la tecnología disponible” (Jhon)

“Las TIC en nuestra **sociedad modernizada**, se han convertido en la herramienta indispensable para el desarrollo de todo tipo de actividades” (Pablo)

“[...] Los jóvenes de la **sociedad actual** en el manejo de las herramientas son muy hábiles, recuerde que ya se les considera nativos digitales, ellos nacieron con el ship instalado para moverse naturalmente en este medio” (Lina)

“Las TIC cambiaron todos los sectores de la **sociedad contemporánea**. Ni un solo día transcurre sin que uno haga uso de cualquier herramienta de este tipo. Ya el celular es un órgano más del cuerpo. la memoria la desplazamos a esos aparatos [...]” (Manuel)

“[...] Es necesario emplear este tipo de ayudas informáticas para asignar mejores contenidos a las clases que tiene por objetivo enseñar al estudiante a desempeñarse en una **sociedad** que cada vez está más conectada” (Alicia)

Notamos en estos códigos in vivo una inclinación de los docentes a referir su uso de las TIC como una adaptación al cambio, que ha debido evolucionar para dar respuesta a las condiciones sociales que resultan del normal dinamismo de la comunidad académica. Son muchos los determinadores de éstos cambios sociales, entre ellos, el aumento poblacional, la globalización, y, muy especialmente en la última década, el acelerado desarrollo de las

tecnologías de la información y su vinculación a todas las actividades humanas (Gómez, 2016).

En este sentido el saber hacer en contexto, propio del aprendizaje por competencias requerido en la formación ciudadana para poder existir en la sociedad de la información, ha cobrado un papel preponderante en Villa del Socorro, pues como lo argumenta Coll (2008) no es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje (p., 4). Este impacto lo evidenciamos en el afianzamiento gradual de la cultura digital en actividades puntuales como la elección del gobierno escolar al iniciar el año escolar, la consolidación de la ruta de la excelencia académica que destaca en la página institucional a los estudiantes con desempeño superior y la participación activa de los egresados en el consejo directivo a través de plataformas online en encuentros sincrónicos.

En síntesis, lo que emerge con la categoría **sociedad de la información** es la nueva normalidad que se instala en los procesos de intercambio entre estudiantes, docentes, padres de familia e institución, expresada en los imaginarios colectivos acerca de la importancia de usar allí diversas herramientas informáticas en las agendas que así lo requieran. De esta manera notamos que tal acercamiento a la cultura digital en el diario vivir ha ido progresando gradualmente a través de tres acciones a saber: primero la incorporación de las TIC en los asuntos logísticos como estrategia de inversión, dotación, equipamiento y ampliación tecnológica para fines académicos y administrativos, lo cual depende en parte de las políticas ministeriales y la asignación de recursos a través de iniciativas exitosas en el territorio nacional como computadores para educar<sup>39</sup>.

Segundo, la integración de dichos recursos en el proyecto educativo institucional (PEI), asociados con la planeación curricular debidamente razonada y justificada en su ejecución.

---

<sup>39</sup> En el estado de la cuestión fue descrito este proyecto del Ministerio TIC y su importancia para disminuir la brecha digital en Colombia.

Tercero, la apropiación de lo anterior como un acuerdo de voluntades donde la relación del sujeto con la tecnología, asociado a la práctica de la enseñanza y a los procesos de aprendizaje, consolidan una forma de entender la misión fundamental de la escuela en la formación para la ciudadanía.

### *7.3.2 Categoría prácticas innovadoras*

La categoría emergente que describimos a continuación, basa su evidencia en la observación de los tres planos del sistema categorial, de acuerdo con el diseño metodológico de la investigación educativa, es decir, en primer lugar tomamos nota de lo que dicen los docentes que hacen en su práctica pedagógica; desde el punto de vista de la implementación del recurso tecnológico en todas sus dimensiones. En segundo lugar, también enfocamos el lente investigador en el orden discursivo acerca de lo que piensan los docentes de ciencias sociales de su práctica pedagógica en relación con la influencia del discurso predominante de la innovación, actualización y reinención que se presenta en el diario acontecer de la escuela, en línea directa con los procesos de evaluación docente que tienen en sus rúbricas el componente de mejora continua, calidad educativa y recontextualización del saber. Y, en tercer lugar, aparece el acontecimiento de las prácticas pedagógicas descritas desde el punto de vista de sus protagonistas, a partir de sus experiencias vividas en el aula de clase presencial y virtual.

En inicio, la definición de **innovación educativa** como un concepto asociado a la práctica, dado que es una expresión con descriptores tangibles, contempla diversos aspectos en lo referente a tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa en un contexto escolarizado implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza (Gimeno y Pérez ,1995 p.84). La diferencia percibida debe estar relacionada, tanto con la calidad de novedad del elemento mejorado, como con la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje

y a la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos.

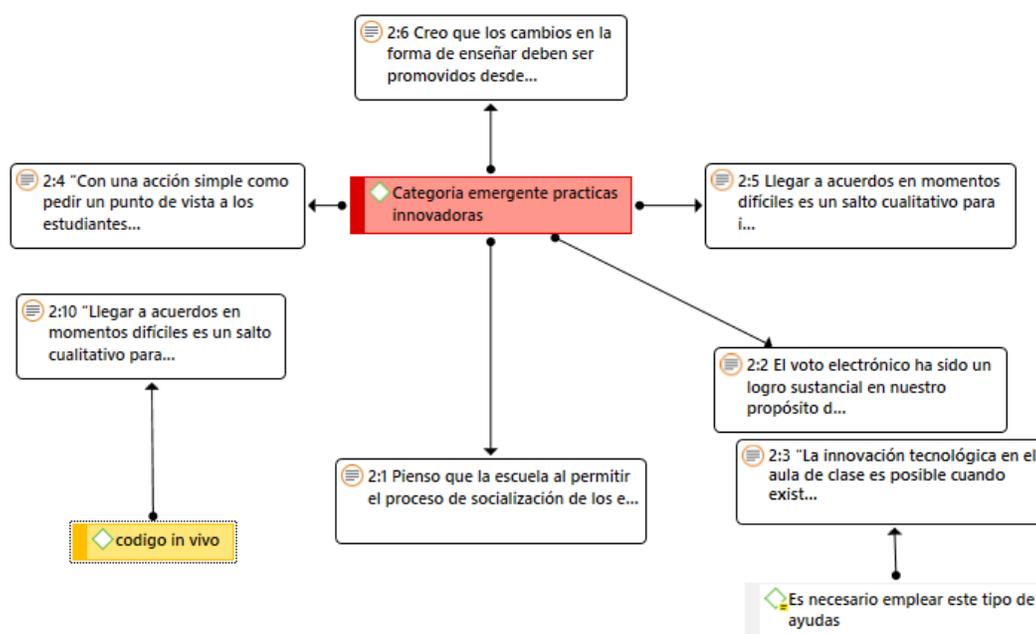


Figura 10. Códigos in vivo “prácticas innovadoras” en Atlas.Ti

Ahora bien, llevaremos nuestro análisis a relacionar cada plano de la práctica pedagógica con una perspectiva o forma de entender la innovación; por tanto, el primer plano está en conexión con una perspectiva tecnológica donde observamos que los docentes, de acuerdo con lo expresado en su discurso, asumen la innovación como un proceso lineal en el que se incluyen un conjunto de acciones basadas en el análisis racional del estudiante y la investigación básica que este realiza a través de herramientas TIC. En palabras simples, acompañar la práctica pedagógica con herramientas de búsqueda que hagan posible romper esquemas tradicionales de enseñanza, tal como lo menciona (Pablo):

“[...] En mi época de estudiante uno agradecía cuando algún docente se salía del molde y ponía en práctica **estrategias nuevas** que en ese momento uno valoró. Ahora es a otro precio con tantos ojos puestos en lo que el docente hace en su clase. El tema de moda es la calidad de la educación y su camino más corto es enganchar el estudiante con metodologías cercanas a sus intereses como la tecnología, los videos, las plataformas, las imágenes y las redes sociales”

Por otro lado, como corolario del pensamiento de los docentes acerca de su práctica pedagógica, se erige la perspectiva cultural de la innovación educativa. Dicho enfoque es posible visualizarlo en los proyectos de innovación que surgen de las necesidades del contexto escolar situado cuando los sujetos identifican problemas y tienen la disposición para resolverlos. Un ejemplo claro en nuestro objeto de estudio es el proyecto de democracia a cargo de los docentes de ciencias sociales, que dirige la elección del gobierno escolar en todos los ámbitos y sedes de la institución educativa Villa del Socorro, con el marcado protagonismo de la mediación tecnológica en cada uno de sus procesos de difusión, elección y verificación. Bien lo comenta (Jhon):

“El voto electrónico ha sido un logro sustancial en nuestro propósito de **innovar el proyecto** de democracia escolar, años anteriores la jornada democrática era lenta y extenuante con las urnas y los votos en físico. Ya los estudiantes están adaptados a este nuevo mecanismo que nos deja óptimos resultados en esa tarea a cargo de los docentes de ciencias sociales”

Citamos este código in vivo con doble intención, pues es considerable el avance que aporta la innovación educativa en esta materia; por un lado, teniendo presente la competencia ciudadana de la participación democrática de los estudiantes como prioridad en la planeación de la enseñanza de los valores democráticos, y por otro la apuesta por el uso de las TIC en el mejoramiento continuo de los procesos de más tradición en el centro educativo. Nótese que las reformas educativas en asuntos de logística institucional constituyen una fuente de innovaciones, pues señalan prácticas que es preciso cambiar para mejorar el desempeño de las funciones sustantivas de la escuela como escenario sociopolítico. Hemos sido testigo directo de cómo estos cambios en la metodología de elecciones democráticas al inicio del año escolar, son reconocidos por los estudiantes como eficaces y, así, surgen otras iniciativas que se pueden encauzar hasta convertirse en proyectos de innovación educativa cuyo objeto sea mejorar otras dinámicas en la escuela, tales como la asignación de subsidios en alimentación y el aula de apoyo escolar en modelos educativos flexibles para estudiantes con diagnóstico en este particular. En otros casos, algunas innovaciones no se reconocen como solución a un problema y, entonces, hay otra valoración alejada del ideal de progreso. Así lo comenta (Víctor):

“A veces nos equivocamos con el uso de la tecnología para mejorar los resultados en este cuento de la educación, ya que seguimos en viejas prácticas con **nuevos procedimientos**. Por ejemplo cuando el clásico dictado a los estudiantes ya no lo hago desde la lectura de un libro sino de una Tablet o un Smartphone. El estudiante no mejora en nada y el docente se siente tranquilo porque está **modernizando** su forma de trabajar [...]”

Por último, la lectura atenta de los códigos in vivo en el plano de la práctica, que tiene sus descriptores en el acontecimiento de la misma, permite que emerja la perspectiva sociopolítica de la innovación, que la justifica y legitima en el contexto escolar; teniendo presente la innovación como una interrelación entre la práctica de la enseñanza, las ideologías de los docentes, los intereses sociales y culturales de los estudiantes y la estructura interna de la institución educativa que los alberga a todos como subsidiarios de este acontecimiento (Selwyn, 2004). Algunas palabras clave en los discursos que así lo ponen en evidencia son: contexto, conflicto, negociación, consenso, compromiso. Tal como se lee a continuación:

“La **innovación tecnológica** en el aula de clase es posible cuando existen garantías de igualdad en la ejecución para todos [...]” (Lina)

“Con una acción simple como pedir un punto de vista a los estudiantes acerca de las metodologías de trabajo, un docente puede **innovar** su trabajo educativo” (Alicia)

“Llegar a acuerdos en momentos difíciles es un salto cualitativo para **innovar** la forma de enseñar, no se necesitan grandes presupuestos para motivar el trabajo de los estudiantes y su compromiso en las actividades de la materia [...]” (Ana)

“Creo que los cambios en la forma de enseñar deben ser promovidos desde el consejo directivo, de lo contrario será flor de un día la iniciativa propia en promover **nuevas prácticas de enseñanza**, que corresponde a los docentes implementar” (Pablo)

De todo lo anterior se concluye que resulta incompleta la observación de la categoría emergente prácticas innovadoras si omitimos el marco estructural de la institución educativa donde adquiere coherencia y concreción, lo cual nos conduce al reconocimiento de la perspectiva sociopolítica de la organización escolar en la innovación educativa, que implicaría en otro momento el estudio detallado de los valores institucionales, el clima organizativo, la propia configuración formal e informal, la cultura interna y, también, la tradición del comportamiento institucional en esta materia. Por tanto, Villa del Socorro como ya lo describimos en el aparte dedicado a su cultura digital, se caracteriza por ser un espacio escolar donde se lleva a cabo por parte de un grupo representativo de docentes la innovación

tecnológica en las prácticas pedagógicas, como una noción del sentido que las determina; a la vez que como centro educativo es escenario de las mismas al permitir extender el esfuerzo del profesor a otras personas y niveles, con el ánimo de trabajar en equipo para facilitar el ejercicio de innovación.

### *7.3.3 Categoría identidad docente*

Entre las cinco categorías emergentes que destacamos en la triangulación de la información primaria obtenida de las biografías escolares y las entrevistas semiestructuradas, tal vez la que más caracteriza el sentido de la mediación pedagógica es la identidad docente, pues tiene relación directa con imaginarios, modelos y elección de las formas discursivas más eficaces para practicar la enseñanza en un espacio escolar.

Por consiguiente, la identidad profesional en la lógica de nuestra búsqueda, es un proceso no lineal caracterizado por las dificultades que son eficazmente superadas con la apropiación de competencias puestas en contextos reales de desempeño. En este proceso, aparecen contradicciones que estimulan la creatividad, tensión y dudas que colocan al profesor en la encrucijada de la determinación social de su práctica pedagógica (Zimmermann, Flavier y Meard, 2009 citado por Ortega y Fuentealba, 2018)

Con base en el marco referencial sobre la biografía escolar, la construcción de la identidad docente tiene su origen en la identificación del sujeto con figuras docentes significativas durante la trayectoria formativa. La mirada al pasado en el plano educativo, a modo de rescate del sujeto que es construido, puede generar conciencia de un sujeto que se reconoce situado, histórico y en pleno proceso de construcción de su identidad docente; la apropiación de su historia le puede dar un nuevo sentido a su presente, por ende a su futuro. “Hablar de lo que uno vivió, de lo que a uno le pasó, implica una construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y en ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos...” (Alliaud, 2003) De esta manera lo expresan los docentes objeto de estudio:

**“Recuerdo** a mi profesora de filosofía en el liceo, sus palabras y consejos para que me definiera por la docencia, decía que tenía madera para ser maestro, recuerdo orientaciones de profesores que al verme cometiendo algún error me reconvocaban diciendo que ese era un comportamiento extraño en mí, o expresiones como: “de cualquiera lo esperaría, menos de usted, señor Montoya” (Manuel)

**“Tengo presente en mi labor** el desarrollo de los valores cívicos que la profesora Amparo nos impartía, la importancia que le daba a la formación social y a la responsabilidad que debíamos tener con el entorno a partir de diferentes campañas de aseo, limpieza o recolección de cosas para los más necesitados. El cumplimiento de la norma y la justificación de la misma de manera racional, no solo por imposición sino el reconocimiento de la misma como elemento fundamental para la convivencia [...] (Jhon)

Siguiendo ésta línea de pensamiento de los docentes que resignifica mirando hacia atrás para pensar y construir el presente, es valiosa la noción de “docente memorable” (Maggio, 2012, p.18) que nos lleva a recordar con beneficio de inventario docentes que nos han transformado a través de “enseñanzas poderosas”, asociadas con una figura carismática especial. Docentes que tenemos en nuestra memoria por lo que nos han dejado como aprendizaje, vinculado más con el ser que con el hacer. En esta dimensión de la identidad se mezclan aspectos cognitivos con afectivos, en el sentido de que ellos nos demostraron una relación tal con el conocimiento que despertó admiración y aprecio:

**“Conservo de algunos profesores en mi actividad docente** educar con el ejemplo, transmitir los conocimientos con ejemplos coloquiales, la escucha, el dialogo, el énfasis en ponerse en el lugar del otro y en comprender que todos somos diferentes con contextos, pensamientos, sentimiento y posturas desiguales [...]”

Lo que emerge en este discurso pasa por considerar que el conocimiento adquirido en esa etapa formativa puede perdurar o no, pero lo que permanece en la memoria es el docente y su forma de enseñar, o sea de vincularse con el conocimiento; asunto por demás definitivo para configurar la identidad que traza una ruta de sentido en el presente. Esto permite pensar al docente que permanece en la memoria, desde aspectos éticos relacionados con la forma de trabajo en el aula, pues la forma de enseñar es el proceder que revela precisamente los rasgos y disposiciones morales del profesor en su práctica pedagógica (Ortega y Fuentealba, 2018, p.23).

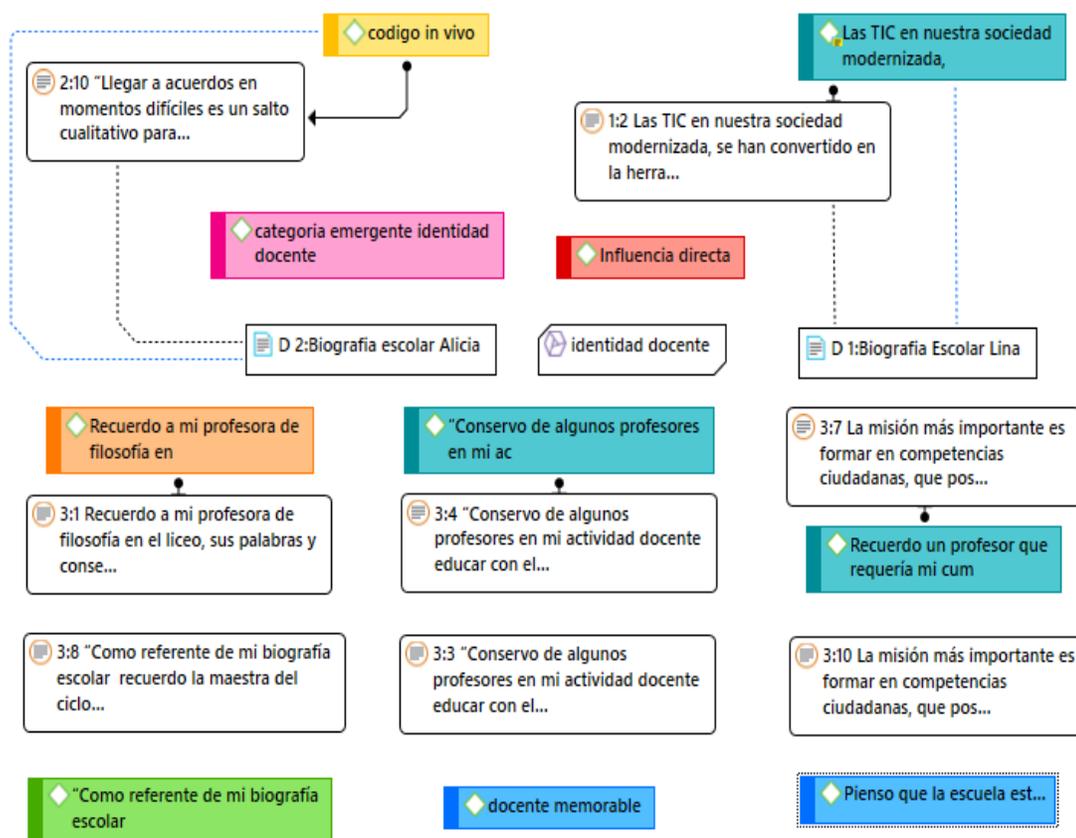


Figura 11. Códigos in vivo “identidad docente” en Atlas.Ti

Vemos que influye notablemente en la identidad del docente, no tanto por lo que sabe o hace sino por quién es. Estas narrativas muestran esencialmente cómo el “profesor memorable” (Maggio, 2012, p.76) cobra vigencia en la trama de sentido gracias a que realiza prácticas que despliegan trazos morales: enseña respetuosa, responsable, generosa y solidariamente. Así lo comentan los docentes que se identifican como tal:

“**Conservo de algunos profesores en mi actividad docente** educar con el ejemplo, transmitir los conocimientos con ejemplos coloquiales, la escucha, el dialogo, el énfasis en ponerse en el lugar del otro y en comprender que todos somos diferentes con contextos, pensamientos, sentimiento y posturas desiguales [...]” (Alicia)

**“Como referente de mi biografía escolar** recuerdo la maestra del ciclo complementario en la Normal cuyo nombre era Reina , siempre hacia énfasis en que lo que hacíamos se debía hacer bien y tener una positiva repercusión social, en este caso en nuestros niños” (Lina)

Obsérvese que las huellas significativas para la construcción de la identidad de los docentes en el presente, en atención a su biografía escolar, suceden inicialmente en el aspecto pedagógico; de acuerdo con la forma como el docente modelo trabaja en clase e interactúa con los estudiantes. Esta identidad ocurre igualmente por la relación con el conocimiento, desde la admiración por lo que sabe y, trascendiendo lo anterior, por lo afectivo en tanto “docente memorable” con un carisma potente en el vínculo personal.

Resulta interesante analizar que las valoraciones frente a lo pedagógico suelen ser positivas, mientras los aspectos emocionales y las valoraciones pueden ser de otro tenor, en este caso vulnerabilidad frente a las palabras del docente, en tanto es el ejemplo de lo que no quiero ser. Así lo expresa (Victor):

“**Recuerdo** un profesor que requería mi cumplimiento en los estándares en cuanto a útiles en su clase, pero lo hizo humillándome delante de los otros compañeros porque no lleve el cuaderno como él lo solicitaba. Siempre fui un alumno tímido ubicado dentro del promedio, para mí hablar en clase, era un asunto que me acarrea gran ansiedad, aun hoy en día, ese lastre persiste en mí, pero principalmente con personas adultas y que ejercen cargos de autoridad, con ellos me toma tiempo observarlos y determinar si son una amenaza o son “dignos” de tomarles confianza. Con mis alumnos me desenvuelvo más cómodamente, y he venido adquiriendo confianza con el tiempo. Creo que estoy en el proceso de convertirme en un buen profesor”

En consecuencia, nuestro conocimiento acumulativo de lo que se necesita para formar una identidad docente, tal como lo describen los anteriores códigos in vivo, se deriva de la interacción con estilos diferentes de enseñanza, personalidades extraordinarias en su carisma y, de experiencias vividas con docentes de distintos tipos. Cada uno de estos contactos establecidos a través de la biografía escolar, nos proporciona una o varias características de lo que es el sentido de la enseñanza. En el caso de la mayoría de los docentes que nos comparten su valiosa trayectoria formativa, ese sentido configurado una y otra vez, sin interrupción a través del paso por la escuela, es suficiente para formarse una idea de su identidad docente.

### 7.3.4. Categoría cultura ciudadana

En cada una de las categorías conceptuales analizadas en el capítulo de hallazgos y resultados de la investigación educativa, hemos dejado claro el plano, dimensión y elemento del sistema categorial que estructura la unidad hermenéutica para la triangulación de la información primaria, en aras de la rigurosidad del ejercicio interpretativo presentado hasta este punto. Por tanto, en esta categoría empírica será la pregunta directa de la entrevista semiestructurada respondida por los docentes, la que oriente la forma en que emerjen los códigos in vivo para su comprensión:

¿Desde su punto de vista y experiencia como docente, cuál es la misión más importante de la escuela en relación con la formación ciudadana de los estudiantes en el siglo XXI?

En el discurso de los docentes leemos una intencionalidad relacionada con el ámbito de la formación ciudadana, dirigida a formar a los estudiantes para que aprendan a convivir en sociedad. La mediación pedagógica para la generación de una cultura ciudadana emergió como categoría precisamente debido a que la actividad educativa de varios de los docentes tiene como uno de sus horizontes esta tarea formativa. En este sentido, es necesario observar cómo no sólo hablaron de la convivencia en general, que traducida al lenguaje de las competencias ciudadana hemos de llamar cultura; sino de la manera como en las clases muchos de sus esfuerzos están encaminados concretamente a la formación ciudadana, en la dimensión del respeto al otro y la convivencia.

Algunos de los códigos in vivo en que se basó esta categoría emergente fueron los siguientes:

“[...] Llevar al individuo a reconocerse como parte y actor de la sociedad, permitirle comprender que la dignidad del ser humano está por encima de los intereses personales, que en la medida en que veamos al otro como un ser dotado de belleza y grandeza podremos constituirnos como una **sociedad avanzada** y preparada para dar el siguiente paso en el camino de la evolución de la especie humana. (Manuel)

“La misión más importante es formar en competencias ciudadanas, que posibiliten el crecimiento personal y social del estudiante y con él la transformación del país en un estado más justo y solidario. La escuela, además de conocimiento de posibilitar esa socialización que permita una formación ciudadana sólida en virtud de la realización de cada estudiante como persona en relación con los otros y con su **entorno**” (Jhon)

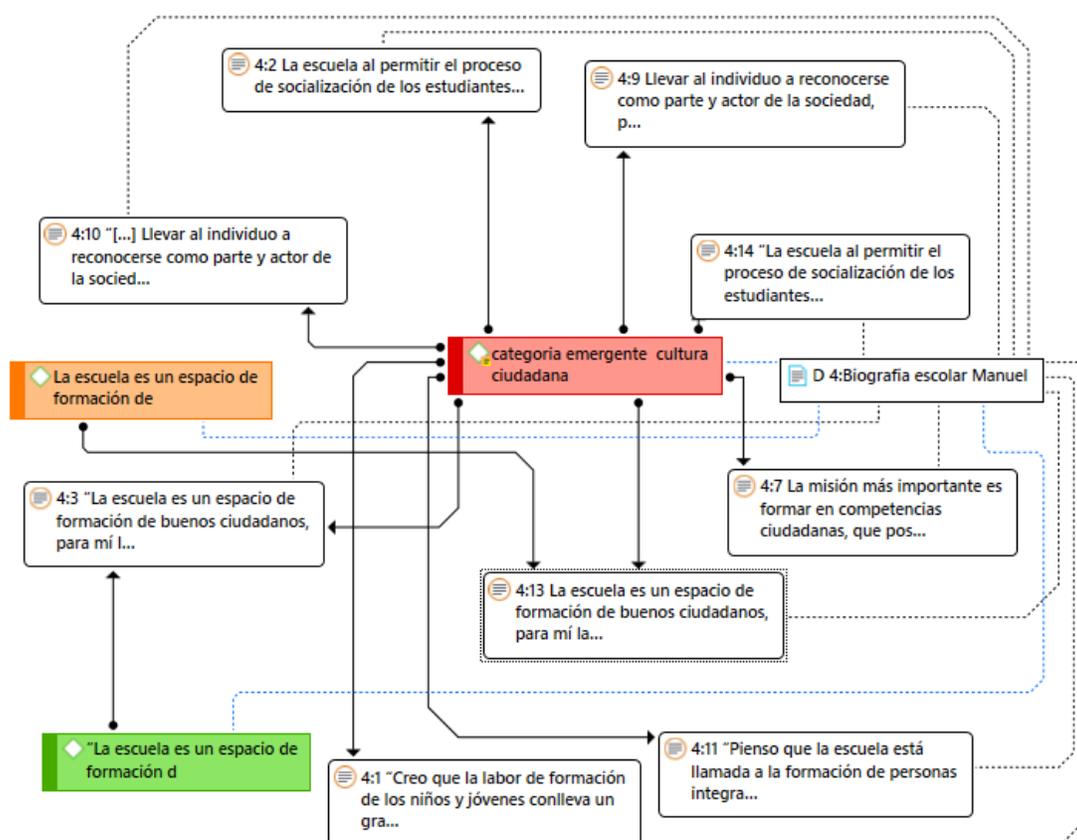


Figura 12. Códigos in vivo “cultura ciudadana” en Atlas.Ti

De esta manera, comprendemos que cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (Harris, 2011, p.4). La cultura ciudadana entonces es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y hábitos adquiridos por el sujeto en tanto que miembro funcional de la sociedad que aporta a su calidad de vida. Vemos así que los docentes de Villa del Socorro desde su construcción de sentido en la mediación pedagógica, promueven esferas de la cultura ciudadana, en cuanto proveen a sus estudiantes herramientas clave para actuar y convivir en colectividad, sensibilizando y concientizando sobre la importancia de compartir un espacio público, en el cual se tienen unos derechos, pero a la vez unos deberes. Por ello, la comunicación, tal como queda dicho a continuación, está inherentemente en todos estos

procesos, pues a través del diálogo y de estrategias asertivas se logra incentivar las posturas críticas de los educandos:

“Pienso que la escuela está llamada a la formación de personas integrales con un reto en formación en valores humanos y competencias, que les permita tanto aportar a la sociedad de manera participativa tanto a una convivencia hacia la paz como al crecimiento transformador dinámico global. Como bien lo plantea nuestro modelo pedagógico formar un ser desarrollista- social movilizado por pensamientos que lo dignifiquen a él y a su **contexto**. (Lina)

“La escuela al permitir el proceso de socialización de los estudiantes puede orientar las acciones hacia la formación de ciudadanos reflexivos y creativos, que deliberen a conciencia y que sean críticos frente a los momentos de corrupción que vive **la nación y el Estado**. (Ana)

No es un dato menor que las palabras convivencia y respeto del otro aparecieron en varias ocasiones como sinónimos o complemento una de la otra y fueron reiteradas en el discurso a lo largo de las entrevistas. Este dato parece ser un indicador de la importancia que en la concepción y práctica pedagógica de los docentes tiene este concepto. La convivencia es asociada tácitamente con el respeto por el otro. En este orden de ideas, se reconoce a la institución educativa como formadora de personas académica y moralmente integrales, capaces de enfrentar el contexto global del siglo XXI, en donde múltiples variables, influencias, tendencias y cambios hacen parte de la cotidianidad de los ciudadanos, de manera que logren su realización personal de una manera responsable con su entorno. Así lo expresan en estos códigos:

“Creo que la labor de formación de los niños y jóvenes conlleva un gran porcentaje del peso a la educación mediante el ejemplo en el hogar, la escuela cumple la labor de pulir y eliminar los elementos desfavorables en la interacción con los otros, además es el espacio donde los alumnos refinan sus **habilidades sociales** y todos los demás valores ya mencionados, que en su gran mayoría ya deben venir estimulados desde el hogar, permitiendo luego, que en las escuelas sean potenciados” (Victor)

“La escuela es un espacio de formación de buenos ciudadanos, para mí la escuela debería dar el espacio para enseñar áreas básicas y para formar personas útiles para una **sociedad** que está perdiendo cada día más sus valores”. (Pablo)

Es aquí donde la comunicación de los docentes como herramienta fundamental de sus prácticas pedagógicas cumple una importante función articuladora y mediadora entre la escuela, los estudiantes, sus entornos de influencia y todos los elementos que hacen parte de

la existencia de un ciudadano inmerso en una comunidad educativa, dado que la labor formativa está intencionada, implícita o explícitamente, hacia la construcción en los estudiantes de las competencias para saber vivir en sociedad; en medio del respeto por las diferencias, las normas de la clase y la palabra de los demás. Por tanto, hay una relación entre la categoría teórica sentido de la mediación pedagógica y la categoría emergente cultura ciudadana.

### *7.3.5. Categoría currículo oculto*

El problema de la investigación educativa que hemos presentado hasta ahora en este informe de tesis, basa su idea principal en la poca reflexión que el proyecto educativo institucional (PEI) de Villa del Socorro le ha dedicado en su historia reciente a valorar sus procesos en materia de formación para la ciudadanía, es decir, los contenidos curriculares no han sido observados a fondo con el fin de establecer coherencia entre las competencias ciudadanas que sugieren los estándares del MEN (2004) y el contexto socioeducativo situado que dinamiza variables en otros frentes.

A propósito de esta poca atención a los procesos formativos (Piaget, 1981) en la institución educativa objeto de estudio, los interrogantes iniciales, nacidos de la indagación teórica ya descrita en el aparte inicial del problema, apuntaron hacia cómo los docentes desarrollaban la mediación pedagógica (Terhart, 1987) para formar a sus estudiantes en el ámbito de la ciudadanía; y, más aún, cuáles eran las características de las mediaciones pedagógicas de los docentes cuando tenían como referentes algunos modelos que fueron determinantes en su proceso de aprendizaje personal (Oliva, 2016).

En esta ruta, a medida que ahondamos y problematizamos el objeto de estudio, los empeños de comprensión se afinaron cada vez más en la dirección de la pregunta por el sentido de la mediación pedagógica de los docentes en su labor específica asociada a la formación en el ámbito de las competencias ciudadanas (Chaux, 2004). De ahí emerge la categoría empírica

“currículo oculto”, una vez triangulamos los códigos in vivo en relación directa con el primer plano de la práctica pedagógica en el sistema categorial, que indagó lo que los docentes de ciencias sociales dicen hacer en su mediación para la formación de los estudiantes en las competencias de participación y responsabilidad democrática.

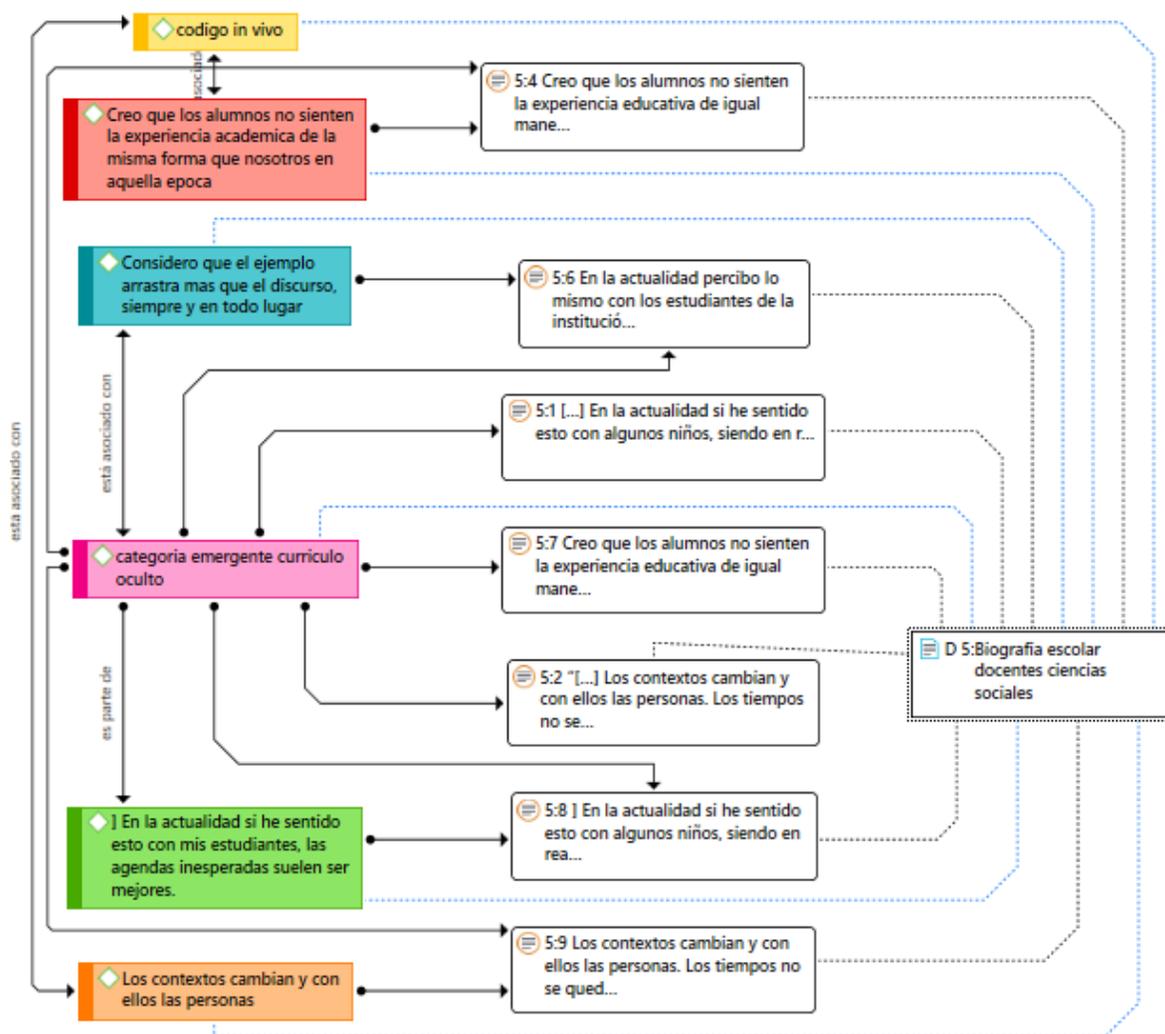


Figura 13. Códigos in vivo “currículo oculto” en Atlas.Ti

Ahora bien, currículo viene de la palabra latina *currere*, que significa carrera, un recorrido que debe ser realizado. De manera esquemática podría decirse que la escolaridad es un camino, un recorrido para los estudiantes, y el currículo sus pasos, su contenido (Gimeno, 1993, p.23). Por tanto, es clave identificar que los estudiantes aprenden de experiencias vividas que superan lo que la escuela les pretende enseñar. Afirmación particularmente

significativa para el componente convivencial, ya que muchos de sus aprendizajes se desarrollan en dinámicas y espacios ajenos al currículo explícito de la institución educativa Villa del Socorro. Tal como lo mencionan (Alicia) y (Sandra):

“[...] En la actualidad si he sentido esto con algunos niños, siendo en realidad muy pocos y considero que esto se da porque en general son niños que no les interesa estudiar y tienen **otros intereses** en su vida y vienen de manera obligatoria al colegio”.

“[...] Los contextos cambian y con ellos las personas. Los tiempos no se quedan estáticos como parte de la evolución de lo que es la tarea de **aprender en la escuela y fuera de ella**. Por tal motivo considero que las comparaciones se hacen bochornosas porque mi concepto de escuela dista mucho de lo que entiende un estudiante promedio actual [...]”

Obsérvese que los saberes y comportamientos que asombran a las docentes en mención, por cuanto no evidencian lo pretendido en la escuela, ponen sobre la mesa las complejidades del currículo, en el entendido que éste se compone de lo visible y lo oculto, de lo enseñado pero también lo aprendido( Arias, 2011, p. 43), pues “una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden” (Gimeno, 1993, p. 152). Según este autor, el resultado de las primeras experiencias de la mediación pedagógica en la etapa formal es parte del currículo manifiesto, pero paralelo a él existe otro que opera tal vez con mayor intensidad en la percepción del sujeto, al que se denomina currículo oculto, inherente a todos los niveles educativos de la escolaridad.

Los estudiantes aprenden y asimilan “teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el currículo oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula” (Pérez, 1993, p. 22 citado por Arias, 2011). Observamos en el orden discursivo de los códigos in vivo que en la práctica escolar de Villa del Socorro se mezclan e interrelacionan ambos de la siguiente manera:

“[...] La rigurosidad académica en mi clase es importante y por ningún motivo pasa a segundo plano, creo que sé **combinar** los elementos que constituyen la formación. La comunicación con la mayoría es asertiva. La responsabilidad que implica la rigurosidad académica es clave, pero además la posibilidad de discutir y aprender de ser seres humanos conscientes de las **necesidades del mundo**” (Jhon)

“Creo que los alumnos no sienten la experiencia educativa de igual manera como yo sentí el colegio. Procuro que para ellos sea diferente, aunque llenar las expectativas de todos, aun no sé cómo hacerlo. Sin embargo, trabajo con miras a hacerles siempre mis clases lo más amables que me sea posible por medio de contenidos que se **salen a veces del libreto**” (Lina)

“[...] En la actualidad percibo lo mismo con los estudiantes de la institución donde laboro, por lo cual, puedo aseverar que la **empatía** y las estrategias pedagógicas pueden generar este impacto positivo o negativo en los estudiantes. (Ana)

“[...] En la actualidad si he sentido esto con algunos niños, siendo en realidad muy pocos y considero que esto se da porque en general son niños que no les interesa estudiar y tienen **otros intereses** en su vida y vienen de manera obligatoria al colegio”.

Leemos entre líneas de estos códigos, que para los docentes referidos lo importante del currículo es la experiencia vivida, la recreación de la cultura en términos de pertinencia con el acontecer más cercano al estudiante, la provocación de situaciones problemáticas que vinculen como aprendizaje significativo la planeación curricular, pues aquí el método para interiorizar las competencias ciudadanas no es el medio para un fin, sino parte de la construcción misma. Hábitos como orden, responsabilidad, colaboración, tolerancia a la frustración, puntualidad y respeto, son inculcados consciente o inconscientemente por los docentes y, estos a su vez, denotan un modelo de ciudadano que bien puede no existir como estándar en el currículo oficial de la escuela.

## **8. CONCLUSIONES**

Esta tesis doctoral aplicó el método científico de investigación para pensar sistemáticamente la relación entre el sentido de la mediación pedagógica y tecnológica, la biografía escolar docente y la formación ciudadana en el contexto socioeducativo de la Comuna dos de Medellín. Por consiguiente, una vez culminados el trabajo de campo en la institución educativa Villa del Socorro, el proceso de aplicación del diseño metodológico y la presentación de resultados, pasamos a comentar las conclusiones de la experiencia investigativa. El orden seguido en la exposición de éstas derivó de los objetivos trazados en el inicio de la investigación.

### *8.1 Relación entre la biografía escolar docente y el sentido de la mediación pedagógica y tecnológica dirigida a la formación ciudadana*

Este proyecto de investigación tuvo como propósito indagar acerca de la construcción del sentido a partir de la caracterización de las prácticas pedagógicas, los relatos autobiográficos y las concepciones de los docentes de ciencias sociales respecto a la formación ciudadana en ambientes de aprendizaje mediados tecnológicamente. En tiempos de vertiginosos cambios, que exigen a los docentes continuas adaptaciones personales, profesionales y sociales cobra importancia la reflexión que hemos llevado a cabo en líneas precedentes, en relación con la labor primordial de la escuela como escenario natural para la consolidación de una cultura democrática en Colombia.

En la institución educativa Villa del Socorro el aprendizaje de competencias ciudadanas cambia la vida de las personas, a fin de aumentar oportunidades para el afianzamiento en la calidad de vida. Notamos que el ideal de sociedad democrática inmerso en la Constitución

Política de 1991 es tenido en cuenta como marco referencial que guía la formación en dichas competencias. En este sentido, como bien lo argumentan Ruiz y Chaux (2005, p.25) el conocimiento y la vivencia en la escuela de los mecanismos de participación y de defensa de los derechos fundamentales potencian el ejercicio de la ciudadanía. Adicionalmente, los lineamientos curriculares en la cátedra constitución política y democracia, y en educación ética y valores humanos, también contribuyen como marco teórico para la actual planeación en la enseñanza de competencias ciudadanas. De este modelo los docentes objeto de estudio toman como ejes curriculares la formación de sujetos autónomos, responsables y solidarios, con capacidad de participación en la construcción de lo público, conscientes de su dignidad, y orientados hacia el bien común.

Como conclusión inicial, identificamos en el discurso de los docentes la influencia de los estándares de competencias ciudadanas del MEN (2004) adscritas por cada docente a la planeación que traza el horizonte de sentido en la mediación pedagógica y tecnológica que, llevada a la práctica, es la transmisión docente-alumno de habilidades digitales necesarias, a fin de estar a la altura de los nativos y migrantes digitales (Prensky , 2001 p.23) y de las posibilidades y limitaciones del Conectivismo (Siemens,2004, p.56) que promueven el fortalecimiento de las competencias del maestro, para que, en el ámbito de la enseñanza, pueda capitalizar el uso comunicativo y educativo por parte de los actores asociados a dichas competencias ciudadanas, por medio de herramientas psicológicas como dispositivos móviles, computación en la nube y todas las posibilidades del aprendizaje en red.

En consideración, las competencias ciudadanas son entendidas por los docentes como la capacidad que deben tener los estudiantes para enfrentar sus conflictos de manera pacífica y constructiva; además responder de manera asertiva ante las diferencias con otros, entender las normas y la ley como reguladores de la convivencia; construir, mantener y proponer acuerdos, responder de manera solidaria y empática a las necesidades básicas entre pares; reconocer que como ser humano se tienen deberes e identificar situaciones en las que sus derechos y los de otros pueden estar siendo vulnerados por factores de poder que con acuerdos de voluntades son modificables.

De tal modo que para efectos de lo que delimitamos como nuestras competencias ciudadanas a destacar, la participación y responsabilidad democrática, se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos; teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución política que rigen la vida en comunidad.

En relación con su experiencia vivida (Larrosa, 2008, p.8) estos maestros reconocen fundamentalmente la influencia de otros, en su ejercicio como docentes; ya sea por los aspectos positivos que toman algunas veces con ciertas adaptaciones en materia tecnológica y didáctica; también por los negativos que descartan, ya superados por la metodología educativa e interacción escolar propia del siglo XXI. En el ejercicio de su práctica profesional estos modelos son referentes a partir de los cuales nuestros docentes encuentran un lugar en la planeación que pretenden afianzar como estilo de trabajo, y con este, un sentido en la mediación pedagógica.

Es así que la narrativa autobiográfica constituye un principio de organización para la experiencia y los actos que tienen lugar en la escuela, también para el docente que los experimenta y pone en escena a través de su mediación. Muestra cómo la historia biográfica tiene el propósito de servir de antecedente y horizonte sobre el terreno de la realidad que quiere abordarse. Se hace oportuno considerar entonces que en la búsqueda de construcción de sentido, la identidad docente se constituye en una valiosa oportunidad de reflexionarse de cara a encontrar nuevas rutas para ejercer la labor educativa.

Con los hallazgos y resultados de esta investigación, concluimos que las diferentes trayectorias formativas transitadas durante décadas en algunos casos por nuestros docentes de ciencias sociales para llegar nuevamente a la escuela como protagonistas, se plasman en diferencias ideológicas, filosóficas y procedimentales que reflejan el sentido de su mediación pedagógica como un componente definitivo de su identidad. Las perspectivas de cada uno acentúan y generan distintas maneras de concebir la actividad educativa y, a su vez, diversas caracterizaciones del mismo rol profesional que todos ejercen en el espacio escolar.

Es concluyente también que las trayectorias formativas recorridas, con sus elementos particulares en tiempo, modo y lugar son, de este modo, relevantes para interpretar los significados que el grupo docente le asigna al complejo oficio de enseñar a nuevas generaciones de estudiantes que la sociedad de la información cualifica como nativos digitales, hijos de la cuarta revolución industrial, que demandan no solo la transmisión de información sino una formación en convivencia, valores y habilidades que solo se aprenden con la interacción social.

A partir del análisis de los relatos autobiográficos pudimos encontrar la configuración social de la identidad docente, expresada en la práctica del sí mismo laboral que comienza a formarse en la propia escolarización de los sujetos que eligen la profesión de enseñar. Interpretamos que nuestros docentes con base en sus narrativas, han pasado por la escuela como estudiantes con un rasgo constitutivo de época, el cual ahora emerge en la praxis; y han vuelto a ella para vivirla a su manera. Todos comparten un habitus colectivo que continuará inspirando a otros sujetos en sus ciclos de aprendizaje y, como maestros, serán recordados por otros en su paso significativo por la experiencia escolar, propia de la cultura ciudadana del presente que consolida en su imaginario colectivo la digitalidad en los procesos educativos.

## *8.2 principales mediaciones pedagógicas en los ambientes de aprendizaje dirigidos a la formación ciudadana*

De acuerdo con los hallazgos de la investigación educativa se pudo evidenciar, con base en las dimensiones y elementos, que la práctica pedagógica puede ser considerada una categoría de análisis; porque se favorecen diferentes formas de conocerla, de explicarla y de comprenderla en relación con su historicidad, pensamiento situado de los docentes y acontecimiento de la misma en el presente, ya que se encuentran en su esencia tanto regularidades estructurales producto de imaginarios compartidos, como dinámicas azarosas propias de cada docente que hacen impredecibles tendencias sistemáticas. Aun así, la experiencia investigativa por este camino bifurcado, permitió construir conocimiento científico basado en evidencia empírica, a fin de comprender la práctica pedagógica como

categoría de análisis, en atención a sus tres planos de análisis; tal como lo expusimos a través de todo el capítulo de resultados.

Concluimos en tal sentido que los docentes de ciencias sociales fundamentan su mediación en el supuesto de que la enseñanza de competencias ciudadanas en ambientes virtuales es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados casi siempre imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas de diversa índole. Por ello el docente debe concebirse como un artesano que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

Es un hecho observable en las narrativas, que en el actual momento histórico mucho de lo que saben los estudiantes en materia de ciudadanía tiene su origen en fuentes que no son la institución educativa, e interpretamos que dicho acervo de conocimiento, distancia cada vez más los intereses de los estudiantes del espacio escolar en este particular, dada su escasa pertinencia con la vida cotidiana del contexto socioeducativo específico de la Comuna dos de Medellín. Creemos más bien que el afecto, aprecio y admiración al docente que puede generarse en los estudiantes para hacer procedente la acción de la enseñanza, está motivado por algunas situaciones de hondo calado que emergieron en la categoría empírica “currículo oculto”, pues las relaciones de empatía que el docente establece con estos, son resultado del compartir y mostrarse más cercano a su cultura de barrio, prestar atención a sus problemas juveniles, por la convicción con que se lo expone, por su lenguaje asertivo, etc.

Una observación concluyente de cara a comprender los códigos in vivo de las entrevistas con mejores elementos de significación en materia de formación ciudadana, es que el gusto de los estudiantes por conocer queda alejado frecuentemente de los aprendizajes relacionados con el currículo, lo cual aumenta los intereses por aprender de otras fuentes de aculturación como el grupo cercano, la familia, las redes sociales y los medios de comunicación en general.

Por otra parte, en referencia a la mediación tecnológica como dimensión innovadora de la práctica pedagógica, notamos que a veces es más relevante en el espacio escolar el discurso que la menciona como una necesidad del sistema educativo en la época de la sociedad de la

información, que la ejecución de la misma en términos reales; pues en primer lugar, aunque la innovación sea desarrollada por individuos, se justifica y queda delimitada por su contexto de funcionamiento. Es decir, consideramos que todo proceso de innovación, en cuanto es un proceso de definición, construcción y participación social, de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos (Escudero, 1989, p.67), no puede entenderse al margen de su contexto específico. Queremos decir con ello que la escuela se convierte en la unidad básica de innovación educativa, siempre y cuando en su PEI (proyecto educativo institucional) exista la voluntad política de llevarla a la práctica en todos sus escenarios, de lo contrario será una iniciativa insuficiente e irá quedando en intentos poco significativos para el proceso académico en todas las áreas del conocimiento.

### *8.3 concepciones de los docentes sobre la formación ciudadana en la escuela y el sentido que esta adquiere en los ambientes de aprendizaje*

Una observación general al orden discursivo de los docentes de ciencias sociales en relación con sus configuraciones sociales, matrices de aprendizaje, enseñanzas implícitas y experiencias vividas desde los tres planos del sistema categorial que apoyaron el diseño metodológico, permite concluir que sin lugar a dudas todos tienen una inmensa confianza en el poder transformador de la educación como un rasgo de nuestra cultura que eleva la categoría moral de las personas sin distinción de edad, clase o condición social.

También, que la educación entra en una crisis profunda cuando se la somete a los avatares del mercado, pues una característica del inicio de siglo es la fe en este como mecanismo para la asignación de bienes y servicios a quienes puedan tener acceso. El motor de la libre competencia induce innovación en ocasiones, mejora continua y eficiencia en el uso de algunos recursos, pero bajo este argumento el Estado delegó su participación activa en algunos sectores cruciales de la sociedad en las últimas décadas, tales como la justicia, la salud, la recreación, la seguridad, el bienestar social y, por supuesto, la educación.

Es un hecho que para los docentes que acompañaron todo el proceso de investigación, la educación en ciudadanía como proyecto estratégico dirigido al progreso de la sociedad en general, se imparte y tiene lugar en varios escenarios posibles que ganan protagonismo por fuera de los centros educativos; pero históricamente el Estado en cabeza de su clase dirigente optó por atribuir a los sistemas educativos representados en la escuela, las funciones para obtener de ella el ser humano perfectible que creó como ilusión la modernidad, esto es, el ciudadano en tanto sujeto político que aplica a derechos y cumple deberes.

Del proceso transcurrido durante las fases de desarrollo de la investigación educativa, el cual tuvo como inicio el diseño del anteproyecto, fundamentación conceptual del problema, marco referencial y estado de la cuestión, luego la recolección de la información primaria en el trabajo de campo mediante la realización de las ocho entrevistas en profundidad con sus respectivos relatos autobiográficos y, por último, la fase de análisis, resultados y hallazgos, se concluye la importancia que tiene para los docentes en el sentido de su mediación pedagógica la selección, planeación y desarrollo de una secuencia didáctica que tiene el objetivo de llevar a los estudiantes de básica secundaria al desarrollo de sus competencias, cognitivas, lingüísticas, pragmáticas, culturales y valorativas que les permitan llegar a ser personas competentes; capaces de interactuar como ciudadanos autónomos, críticos y democráticos frente a las realidades que emergen de su contexto social.

Por otra parte, interpretamos la importancia que tiene para los docentes en su planeación el papel que cumplen las familias y los padres en la construcción de buenos ciudadanos, en atención a que la formación en valores tiene su sustento más potente en los padres que también deberían pensar y tener conciencia de que los primeros maestros son ellos y que lo primero que sus hijos aprenden es lo que ven en el seno del hogar como modelo a seguir; dado que si la educación en casa carece de los asuntos mínimos a los que hace referencia los estándares básicos del MEN (2004) tales como el uso del diálogo para dirimir los conflictos, la tolerancia a la diferencia, la empatía y la asertividad en el lenguaje, no hay escuela que revierta tal situación de desconexión entre currículo y mundo real cercano.

Consideramos que allí hay un epicentro latente de temas por reevaluar en materia de formación ciudadana y que algunos de los docentes objeto de estudio afines a la pedagogía crítica así lo conciben, pues si las competencias ciudadanas declaradas actualmente en los

estándares del MEN (p.12), más allá de la responsabilidad democrática y la participación, con todas sus virtudes, no son suficientes para abordar las situaciones de contextos situados imperfectos como los de la Comuna 2 de Medellín, la pregunta que supera toda capacidad de respuesta objetiva es qué competencias sí pueden serlo (Mejía y Perafán, 2006, p. 10). Si bien creemos que no hay que abandonar los ideales democráticos, y hay que ir en pos de ellos, también hay que reconocer que estamos viviendo tiempos difíciles que requieren escenarios educativos con más dosis de realidad que contribuyan a formar ciudadanos con suficiente conciencia crítica para afrontar el afuera del espacio escolar.

En este orden de ideas, bien vale preguntarse qué tanto aportan otras instituciones diferentes a la escuela y los docentes objeto de estudio a la formación de ciudadanos con valores éticos. Creemos que otros espacios como la familia, los grupos deportivos, los centros de fe y oración y los grupos de amigos, ejercen una influencia con gran potencial en ese sentido, pues ante esa avalancha de antivalores que salpican a los jóvenes desde varios frentes, sobretodo la televisión y las redes sociales como cultura digital, los docentes tienen el reto de ser creativos para equilibrar la balanza en este panorama dialéctico.

Por consiguiente, percibimos en los discursos analizados, puntos de convergencia en relación con lo fundamental que resulta ser la institución escolar en la tarea de asumir una parte de la responsabilidad en la educación para la ciudadanía en la sociedad informacional, donde el problema de fondo es conseguir que a las TIC no se las considere como una simple herramienta sino que se les otorgue el rango de elemento central para la selección de información, la reconstrucción del conocimiento situado, la participación democrática y la comunicación asertiva.

En consecuencia, alcanzamos a observar entre líneas el pensamiento de los docentes en cuanto a que el desarrollo competente de una ciudadanía en siglo XXI es factible a través de una formación educativa que combine los conocimientos básicos acerca de su contexto cercano, con los procedimientos y la participación activa de los estudiantes en ellos; por medio de canales de comunicación que optimicen su desarrollo, haciendo posible que estos actúen de manera constructiva en la sociedad, ya que se convierten en un mecanismo altamente democratizador porque permiten la circulación horizontal de la cultura y la información.

Es claro desde la perspectiva de los docentes de ciencias sociales, que la mediación tecnológica aporta ciertos elementos de motivación, dinamismo, interés e interacción al proceso de enseñanza; que en su conjunto alimentan y amplían el horizonte del sentido de la mediación pedagógica. Aunque en ocasiones la dimensión negativa también hace su aparición allí, en términos de pensar que llega a generar “aturdimiento” en docentes y estudiantes debido a la cantidad de información que se deriva de un tema específico con su uso.

También en algún momento, la dependencia del dispositivo informático o artefacto audiovisual puede limitar la interacción entre los actores del aula, dado que todo instrumento de comunicación es susceptible de fallar por varias causas; poniendo en riesgo el proceso de enseñanza por motivos ajenos a la voluntad de los interesados.

Por otro lado, en los grupos de estudio es común observar niveles de competencia heterogénea en relación con el uso de las TIC, en el sentido de la apropiación y las destrezas que ellas exigen; lo cual propone al docente un desafío metodológico para implementar simultáneamente varias propuestas didácticas en un grupo determinado, es decir que adquiere en ese caso más relevancia el formato frente al contenido.

En síntesis, no hay que dar por hecho como lo expresan los docentes objeto de estudio en su discurso, que el uso e implementación de la tecnología informática con fines educativos es buena per se; pues en consecuencia el liderazgo y protagonismo del docente puede verse comprometido como respuesta a un uso exagerado de este recurso.

## 9. RECOMENDACIONES

Antes de finalizar, deseamos sugerir algunas rutas posibles para abordar nuevas problemáticas asociadas a las categorías conceptuales aquí enunciadas, con base en los resultados y las conclusiones a que se llegó luego de culminar el método científico del proceso de investigación educativa.

En primera instancia, estas recomendaciones tienen que ver con dejar abierta la posibilidad de que en estudios posteriores acerca del sentido de la mediación pedagógica, la biografía escolar docente y la formación ciudadana se aborde el tema específico a que haya lugar empleando metodologías diferentes, bien sean más avanzadas en materia psicológica o del mismo nivel para lograr comprensiones de la conducta en el aula, pero con otros instrumentos de corte cualitativo como el grupo focal, la investigación acción participante y el autorreportaje; o también, aplicar el diseño metodológico que describimos, en investigaciones educativas de otros temas afines como la configuración de imaginarios en los sujetos políticos de la compleja cultura democrática Colombiana, las formas de aprendizaje en dicho contexto escolarizado en la era digital y la construcción del liderazgo político en la escuela como una nueva competencia ciudadana que permita a los estudiantes aplicar los estándares en el saber hacer contextualizado.

En segundo lugar, a fin de diversificar el proceso de investigación; es menester ampliar la variedad de instrumentos para la recolección de la información, e incluir a los estudiantes, ya que son parte primordial del proceso educativo, y así poder triangular la información que se genere en relación con el aprendizaje autónomo que ellos desarrollan empleando las herramientas que ofrecen las TIC.

En consideración, sugerimos también explorar otras formas de realizar futuros análisis con herramientas informáticas complementarias a Atlas.TI, tales como

Nud.Ist, Winmax, Aquad, Ethnograph y Maxqda que aumenten las posibilidades de codificación de la información primaria, de acuerdo con los objetivos específicos que delimiten el horizonte de indagación. Ahora bien, es importante extender la invitación a colegas investigadores de las diferentes facultades de humanidades y educación para que continúen en la producción académica orientada a la calidad educativa; desde el estudio de los protagonistas, las interacciones en sus lógicas de sentido y las problemáticas asociadas, en favor de continuar la tarea primordial de reivindicar la escuela como máximo escenario para la formación en ciudadanía.

De esta manera entonces, sugerimos al consejo académico de la institución educativa Villa del Socorro de Medellín consolidar en su PEI el currículo en competencias ciudadanas de manera transversal, retomar la importancia de la formación del profesorado para mejorar las prácticas de enseñanza y fomentar la cultura digital en todos sus procesos institucionales para estar a tono con las tendencias de la mediación tecnológica que ya son una realidad en el siglo XXI.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Buenos Aires, Argentina. UBA.
- Alcaldía de Medellín. (2014). Plan de desarrollo local/Comuna2. Santa cruz. Documento Estratégico, contrato 4600056021 de 2014. Medellín, Colombia.
- Álvarez, G. (2012) El Estado de la Cuestión, punto de partida para el planteamiento de un problema. Recuperado el 22 de mayo de 2013 de:  
<http://digicampus.upb.edu.co/moodle/course/view.php?id=2909>
- Arango, A. (2012). Pautas de comportamiento de microsociedades. Revista de la facultad de trabajo social. N. 28. 129-141. México. Recuperado el 20 de enero de 2019 en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4650080>
- Arendt, H. (1997). Qué es la política. Barcelona, España. Paidós.
- Arias, G. (2011). Currículo, ciudadanía, democracia: aportes teóricos y prácticos. Bogotá. Servicio Editorial Cooperativa Editorial Magisterio.
- Battro, A. & Denham, 2005. Aprender Hoy. Madrid. Consorcio De Editores.
- Bauman, Z. (2017). Tiempos líquidos. Madrid. Tusquet Editores S.A.
- Bearstein, B. (1988). Poder, educación y conciencias: sociología de la transmisión cultural. Barcelona. Morata.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Revista de docencia universitaria. Vol 13 (1) 35-56. Obtenido Junio 24 de 2018 en: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>

- Bobbio, N. (1992). El problema de la guerra y las vías de la paz. Barcelona. Gedisa.
- Branda, S. (2018). La biografía escolar en las prácticas profesionales iniciales, aportes de un estudio interpretativo. Buenos Aires, Argentina. Cimed/UNMDP.
- Beade, I. En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana *Signos Filosóficos*, vol. XIII, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 101-120 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.
- Bourdieu, P. (2014). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.
- Bedoya, L. (2011) Red social como estrategia didáctica basada en las TIC para el aprendizaje y generación de conocimiento en la educación superior. (Trabajo de grado para optar al título de especialista en gerencia de la comunicación con sistemas de información), Universidad de Medellín. Medellín, Colombia.
- Cabero, J. (2007). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Revista Perspectiva institucional*. Vol 49. N 1. Pag. 32-61. Recuperado el 20 de junio de 2019 en: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/Dialnet>
- Calle, G.Y. y Lozano, A. (2018). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Revista Eleuthera*, 20, 35-54.. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.3. Recuperado el 20 de junio de 2019 en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v20/2011-4532-eleut-20-00035.pdf>
- Calvache et al. (2016). Experiencias significativas y huellas vitales (Tesis de grado para optar al título de Magister en educación). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales, Colombia.
- Cassini, B. (2013). Jacques el sofista: Lacan, logos y Psicoanálisis. Barcelona. Siglo XXI editores.
- Castells, M. (2004). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. N.1 México siglo XXI. Recuperado el 20 de junio de 2019 en: <http://herzog.economia.unam.mx/lecturas/inac3/castellsm.pdf>

- Caro, L. (2011) Dinámicas de uso de aplicaciones web sociales para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los jóvenes de Medellín. (Tesis de grado para optar al título de magister en comunicación digital), Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Ciencias Sociales. Facultad de comunicación social- periodismo. Medellín, Colombia.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. Revista Andaluza de ciencias sociales. N.10. 1-15. Recuperado el 20 de enero de 2019 en: [https://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art\\_3.pdf](https://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf)
- Cifali, I. La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo enseñar”. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XI, N. 1, Enero-Junio 2016. Recuperado el 20 de enero de 2019 en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9148/10682>
- Cepal-Unesco. (1999). Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- Cisterna Cabrera, F. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoria, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71 Universidad del Bío. Chillán, Chile. Recuperado el 20 de Enero de 2019 en: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Coll, C; Onrubia, J; Mauri, T. (2008) Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3) 1-25. Recuperado el 18 de septiembre de 2013. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017407003>> ISSN 0066-5126
- Constitución Política de la República de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116, Bogotá, 20 de julio de 1991.
- Contreras, D. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, España. Morata.
- Chaux, E. (2004) Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, A. Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: CESO, Ediciones Uniandes y MEN.
- Chaux, E. (2005) Cotidianidad, individuo y ciudadanía. En Ministerio de Educación Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio. Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir y aprender a entenderse. Bogotá. Transversales Magisterio.

Chul Han- Byung. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona. Rinbook.

Deleuze, G. (1964). *La lógica del sentido*. Madrid. Arcis.

De Subiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá. Aula abierta magisterio.

Díaz, B. (2011) Condiciones para la construcción de ciudadanía. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 7 (19) ,198-209. Recuperado el 27 de marzo de 2013 de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70919155011>

Edwards,d. & Marcer. (1988). *El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid. Ediciones Paidós Ibérica.

Echeverry, G. (2012) El maestro, un intelectual; el profesor universitario, un pedagogo. Una paradoja y un desplazamiento. En *Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB*. . Monográfico. Maestría en Educación. Vol. 8 (pp. 223- 235). Medellín: UPB.

Elias, N. (1999). *Sociología fundamental*. Barcelona. Gedisa.

Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata.

Escudero, J. (1984) *EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA INNOVACION EDUCATIVA. ALGUNAS IMPLICACIONES SOBRE LA PRACTICA INNOVADORA*. Barcelona. Universidad autónoma de Barcelona.

Fainholc, B. et. al. (2010). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Número 38. Obtenido 20 de Enero 2019 de 2020 en: <https://www.um.es/ead/red/38/fainholc.pdf>

Filck, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Paideia.

Feuerstein, R. (1978). The theory of structural cognitive modificatibility. [Documento en Línea]. Disponible: [http://www.educadormarista.com/desconitivo/los\\_paradigmas\\_vigotskianos.htm](http://www.educadormarista.com/desconitivo/los_paradigmas_vigotskianos.htm) [Consulta: 2013, Marzo 23]

Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme-Salamanca.

García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá. Editorial Norma.

Giddens, A. (1986) *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires. Amorroutu Editores.

Jimeno, S; Pérez, A. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Jimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid. Ediciones Morata.

Guzmán Gómez, C; Saucedo Ramos, C. Experiencias, vivencias y Sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordaje desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, (2015), pp. 1019-1054 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Obtenido Enero 20 de 2019 en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>

Giraldo, M.E (2006) *Tecnología-comunicación-educación: la triada*. Marco de referencia para la educación en ambientes virtuales. En Grupo de investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV) de la UPB. *Un modelo para la educación en ambientes virtuales* (pp. 29-66) Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Giraldo, M; López, B. (2011) Área metódica y metodológica. En Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB. *Monográfico. Maestría en Educación*. Vol. I. Julio (pp. 90-93) Medellín: UPB.

Gómez Collado, Martha Esthela; Contreras Orozco, Leticia; Gutiérrez Linares, Delia El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de ciencias sociales: un estudio comparativo de dos universidades públicas *Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 71, mayo-agosto, 2016, pp. 61-80 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México. Obtenido 20 de Enero 2019 de 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179446997004.pdf>

- Gómez, M.(2016).VENTAJAS PEDAGÓGICAS DE LA INCORPORACIÓN DE MEDIADORES TECNOLÓGICOS (Facebook, foros y página web) EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CIUDADANA: CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ DEL MUNICIPIO DE MARINILLA, GRADOS 9°, 10° Y 11°. (Tesis de grado para optar al título de magister en comunicación digital). Medellín. UPB.
- Grisales, L; González, E. (2010) De un modo de relacionar dos elementos contrarios a la mediación o acerca de la aproximación histórica al concepto mediación. *Anagramas*, 9 (17), 117-130.
- Gros, B; Contreras, D. (2006) La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 103-125.
- Grupo de investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV) de la UPB (2006) *Un modelo para la educación en ambientes virtuales*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gumucio, A. (2006). TIEMPO DE MILAGROS: TRES RETOS DE LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Lima. Obtenido 20 de Enero 2019 de 2020 en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-comunicacion/14304.pdf>
- Gutiérrez, A. (2003). Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas. Madrid. SERBIULA.
- Gutiérrez, F; Prieto, D. (1994) La mediación pedagógica para la educación popular. San José. Colección RNTC.
- Guzmán, C. Saucedo, C. Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de investigación Educativa* [en línea] 2105,20(67), 1019-1054. [fecha de consulta 7 de Abril de 2016]

Guzmán, T. (2008). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad Autónoma de Querétaro: Propuesta Estratégica para su integración. (Tesis de grado para optar al título de Magister en educación) Universidad Rovira. Terragona.

Galindo, Jairo Alberto Ciudadanía digital Signo y Pensamiento, vol. XXVIII, núm. 54, enero-junio, 2009, pp. 164-173 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Obtenido 20 de Enero 2019 de en: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86011409011.pdf>

Harris, M. (2011). Antropología cultural. Madrid. Alianza editorial.

Hart, R. (2005) Espacios para la construcción ciudadana. En Ministerio de Educación Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio. Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir y aprender a entenderse. Bogotá. Transversales Magisterio.

Hegel, G. (2006). *La lógica de la enciclopedia*. Buenos Aires: Levitan.

Huchim Aguilar, Donaldo; Reyes Chávez, Rafael LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, (2013), pp. 1-27 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Obtenido 20 de Enero 2019 de 2020 en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

Herrera, D. - La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias.- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, ISSN 1692-715X, Vol. 6, N°. 1, 2008. Obtenido Enero 20 de 2019 en: <https://www.researchgate.net/publication/28233555>

Huchim Aguilar, Donaldo; Reyes Chávez, Rafael LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA EL ESTUDIO DE LOS DOCENTES Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, 2013, pp. 1-27 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Obtenido Enero 20 de 2019 en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

- Íñiguez-Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, ISSN 0212-6567, Vol. 23, N° 8, 1999, pags. 496-502. Recuperado el 20 de Junio de 2019 en: <https://www.researchgate.net/publication/45336927>
- Iuri Bagües, T. (2017). Sobre las enseñanzas implícitas. *Revista Boletín Redipe*, 5(9), 18-33. Recuperado 20 de Enero de 2019 a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/28>
- Jiménez, C; Giraldo, M; Campaña, H. (2011) Posibles aportes de la red social en la formación de competencias de participación y responsabilidad democrática a partir del estudio de las percepciones de los estudiantes del grado undécimo del Instituto San Carlos de la ciudad de Medellín. (Tesis de grado para optar al título de Magister en educación), Universidad de Medellín. Departamento de Ciencias sociales. Medellín, Colombia.
- Kant, I (1784). Respuesta a la pregunta “¿Qué es la Ilustración?”. Recuperado el 20 de marzo de 2013 en: [http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant\\_Ilustracion.pdf](http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant_Ilustracion.pdf)
- Kozulin, A. (2000). *La psicología de Vygotsky, biografía de unas ideas*. Madrid. Alianza Editorial.
- Larrosa, J. (2008). *Experiencia y pasión*. Madrid. Ediciones Morata.
- Levy, P. (1998) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona. Paidós.
- Ley 115 General de educación. Diario oficial del Congreso de la República de Colombia, Bogotá, 8 de febrero de 1994.
- Lorenzo, O. (2016). *Cultura digital: construyendo nuevos comportamientos y hábitos en la organización para maximizar el potencial de la tecnología digital*. Madrid. Boletín de Estudios Económicos.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos aires. Paidós.

- Mc Gregor, C. (2006) Procesos, retos y perspectivas de la gestión artística y cultural en México. México. Universidad Autónoma de Querétaro Centro universitario.
- Magendzo, A. (2005) Por una escuela de ciudadanía y democracia. En Ministerio de Educación Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio. Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir y aprender a entenderse. Bogotá. Transversales Magisterio.
- Magendzo-Kolstrein, Abraham; Toledo-Jofré, M. (2015) Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 3, septiembre-Diciembre, pp. 1-16 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 10, (1), 19-31. Consultada el 23 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- Martínez, I. (2011). La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel referencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria. (Tesis de grado para optar al título de Magister en educación) Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Martínez, N. (2004) Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Universidad de Murcia. Recuperado el 20 de Enero de 2019 de: <https://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadidacticarev/modelos.pdf>
- Mazo, C. (2011). CLAVES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ERA DIGITAL. Revista Q. UPB Vol. 6 No. 11 | Julio - Diciembre de 2011 | Medellín - Colombia | ISSN: 1909-2814. Recuperado el 20 de Enero de 2019 de: [file:///C:/Users/usuario/Desktop/Dialnet-ClavesParaLaInformacionCiudadanaEnLaEraDigital-3989821%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Desktop/Dialnet-ClavesParaLaInformacionCiudadanaEnLaEraDigital-3989821%20(2).pdf)
- Mcewan, H. & Egan, K. (1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores.

- Mejía, A; Perafán, B. (2006) Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 23-35. Recuperado el 26 de marzo de 2013 de: [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2006000100003&lng=pt&nrm=](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2006000100003&lng=pt&nrm=)
- Melich, J. (2002). Filosofía de la finitud. *El Ciervo: revista mensual de pensamiento y cultura*, ISSN 0045-6896, N°. 773, 2019, pág. 3. Recuperado el 26 de marzo de 2013 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=70687#ArticulosLibrosColectivos>
- Mertens, D. M. (2005). Transformative Paradigm: Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212 - 225. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>
- Milani, F. (2005) Ciudadanía proactiva, pactos de convivencia y paz. En Ministerio de Educación Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio. *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir y aprender a entenderse*. Bogotá. Transversales Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. *Series guías*, 6, 1-32. Recuperado el 1 abril de 2013 en: [www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf](http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf)
- Monsalve, A. (2017). Formación política en la escuela, corregimiento Altavista de Medeelin, estudio de caso. *forum. rev. dep. cienc. politica*, Número 8/9, p. 75-96. ISSN electrónico 2216-1767. ISSN impreso 2216-1775. Recuperado el 20 de enero de 2019 en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/67806>
- Moreno, D. (2015). Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la I.E Reino de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe. (Tesis de grado para optar al título de Magister en educación). Universidad militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Mockus, A. (2005) Ley, moral y acción ciudadana. En Ministerio de Educación Nacional; Cooperativa Editorial Magisterio. *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir y aprender a entenderse*. Bogotá. Transversales Magisterio.
- Muñoz, H. (2015). MEDIACIONES TECNOLÓGICAS: NUEVOS ESCENARIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. *Praxis & Saber - Vol. 7. Núm. 13 - Enero - Junio - Pág.*

199-22. Recuperado el 10 de enero de 2019 de:  
<http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n13/v7n13a10.pdf>

- Muñoz, J. & Sahagún, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas.Ti. Ciudad de México.

Levy, P. (1998) ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós.

Lion, C.. (2018) Las tecnologías en los escenarios contemporáneos: notas críticas sobre la innovación educativa. Deceducando # 5. Recuperado el 10 de enero de 2019 de:  
<https://deceducando.org/2018/11/15/las-tecnologias-en-los-escenarios-contemporaneos-notas-criticas-sobre-la-innovacion-educativa>

Oliva, N. Notas sobre matrices de Aprendizaje y configuración de los sujetos. Revista Trazos universitarios. Recuperado el 10 de Enero de 2019 de :  
<http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/2016/03/29/matrices-de-aprendizajes-y-configuracion-de-los-sujetos/>

Oquendo, N; Rodríguez, L. (2012) Caracterización de las prácticas pedagógicas con integración de TIC en el colegio de calidad presbítero Antonio José Bernal Londoño s.j. municipio de Medellín. (Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación. Énfasis en Ambientes de aprendizaje mediados por TIC), Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de educación y pedagogía. Facultad de educación. Medellín, Colombia.

Ortega, Carlos, & Fuentealba Jara, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. Recuperado 20 de enero de 2019 en:<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Ospina, W. (2013). La escuela de la noche. Bogotá, Colombia. Editorial Random House.

Packer, Martin J. and Goicoechea, Jessie'Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology', *Educational Psychologist*, 35: 4, 227 — 241. Obtenido Junio 28 de 2015 en:  
[http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2009\\_11.dir/pdfZJWU36cRRA.pdf](http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2009_11.dir/pdfZJWU36cRRA.pdf)

- Palamidessi, M (Comp.) (2006). La escuela en la sociedad de redes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Parra F., Keila N. El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje Revista de Investigación, vol. 38, núm. 83, septiembre-diciembre, 2014, pp. 155-180 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado el 20 de Enero de 2019 en: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Sage Publications,
- Pérez, A. (1998). La cultura escolar en el contexto neoliberal. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1981). Psicología y pedagogía. Madrid. Ediciones Morata.
- Pichón, E. (1985). Teoría del vínculo. Madrid. Ediciones Nueva Visión.
- Prendes Espinosa, M. P. (2018). La Tecnología Educativa en la Pedagogía del siglo XXI: una visión en 3D. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (4). Recuperado el 20 de Enero de 2019 en: <https://doi.org/10.6018/riite/2018/335131>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). Recuperado el 20 de Enero de 2019: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prieto Castillo, D (1999) *La comunicación en la educación*. Argentina: Ciccus. Recuperado el 16 de octubre de 2013 en: <http://www.slideshare.net/carlaruiz/1-prieto-castillo-daniel-la-comunicacin-en-la-educacin>
- Quiroga, A. (1994). Matrices de Aprendizaje, construcción del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Cinco.
- Red Alma Mater-Face. (2010). Factores asociados a la calidad de la educación, conflicto y construcción ciudadana. Medellín. Universidad de Antioquia.

Restrepo Gómez, B. La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.

Rockwell, E. (1985). Ser maestro. México. Editorial El caballito.

Ruiz, A. Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá. ASCOFADE.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. NY- New Media & Society - NEW MEDIA SOC.

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Buenos Aires. Ed. Panapo

Savater, F. (1992). Política para Amador. Bogotá. Editorial Planeta.

Sennet, R. (1978). El declive del hombre público. Barcelona. Editorial península.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital. NY. Creative Commons 2.5.

Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis, acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. Congreso nacional de investigación educativa. San Luis potosí. Recuperado el 20 de Enero de 2019 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>

Tangarife, L. Sierra, C. (2015). Caracterización del sentido de la mediación pedagógica con uso de TIC de los docentes de ciencias sociales y tecnología e informática en el proceso de formación ciudadana en las instituciones educativas Benedikta Zur Nieden y Villa del Socorro de la ciudad de Medellín (Tesis de grado para optar al título de Magister en educación). Medellín, Colombia. UPB.

Tardif, M. (2004). LOS SABERES DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO PROFESIONAL. Barcelona. Tusquets.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Ediciones Paidós.

Terhart, E. (1987) Formas del saber pedagógico y acción educativa. Revista de educación 284. Madrid. Recuperado 20 de Enero de 2019 de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=511>

Toro, C., Otálvaro, C. & Montoya, B. (2016). SISTEMA CATEGORIA (PARA LA GESTIÓN INTEGRAL DEL CONOCIMIENTO Y LA INNOVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES. (Tesis de grado para optar al título de Magister en innovación y el conocimiento) UNIVERSIDAD EAFIT. ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN. Medellín, Colombia.

Trueschler, J. (1975). Schoolteacher, A Sociological Study. By Dan C. Lortie. Chicago, Ill.: University of Chicago, 1975. NASSP Bulletin, 59(394), 119–120. <https://doi.org/10.1177/019263657505939422>

Universidad Pontificia Javeriana. (2013).

Uribe, A. (2016). Cultura digital, juventud y prácticas ciudadanas emergentes en Medellín, Colombia. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol.17. N-2. Recuperado 20 de Enero de 2019 de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3942>

Van Dijk, T (2004). Discurso y Dominación. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Ciencia Humanas. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, N° 4. Recuperado en junio 20 de 2019 de: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf>

Vygotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica

Zarate, M. (2016). La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo

enseñar”. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XI, N° 2. P.83-97. Universidad Nacional. Costa Rica. Recuperado en junio 20 de 2019 de: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/9148-Texto%20del%20art%C3%ADculo-27460-1-10-20170315.pdf>

## *Anexos*

### *Anexo A: Biografía escolar (Alicia)*

Ingresé a guardería a muy temprana edad pues mientras mi madre estudiaba peluquería en Comfama, yo estaba en guardería allí mismo, luego estuve cerca de mi hogar pues mis padres tenían un negocio y mis hermanas mayores estudiaban.

Luego ingrese a preescolar tengo recuerdos muy bonitos pues estudiaba en la escuela donde mi hermana cursaba 5 grado entonces era amiga de sus compañeros y jugaban conmigo, también tengo bonitos recuerdos de cómo nos transportábamos en bus y los mecatos que consumíamos fuera de la escuela. De esa época no tengo muchos recuerdos académicos.

Al pasar al grado primero mi hermana cambia de institución por lo que a mí me cambian a una escuelita relativamente cerca de mi hogar, no recuerdo mucho los contenidos trabajados pero mi maestra me trata con mucha dulzura y me hace sentir que soy muy especial, su nombre era Martha y uno de los pocos recuerdos que tengo de ella es en un parque donde jugábamos y yo me senté a su lado siendo feliz, más tarde se fue de la escuelita y hasta el día de hoy me gustaría encontrar ay agradecerle por su admirable labor.

Pero no todo fue hermoso, al avanzar por los grados ingrese a tercero donde un grupo de estudiantes me molestaban constantemente, me empujaban y hacían sentir mal; no recuerdo exactamente qué era lo que hacían, pero recuerdo exactamente que un día mientras estaba en la fila me empujaron haciéndome regañar y eso fue la gota que derramo el vaso para que mi padre que me cambiara de escuela.

Luego volví a la escuela donde estudié con mi hermana, pero ya no era igual, esta vez estaba sola y con zapatos ortopédicos lo cual era motivo de burlas y discriminación que, aunque intentaba ignorar, me hacían sentir muy mal en el interior; en esa época no se hablaba de bullying ni había soluciones definitivas para esa situación.

Haciéndome la valiente y escapándome en mundos infantiles de imaginación, familiar y barrial que si eran muy buenos, superé las dificultades y pase al grado sexto en otra institución (mi madre con razón dice que me recorrí todas las escuelas).

Entré al **Liceo Gonzalo Restrepo Jaramillo**, un colegio femenino y allí tuve excelentes experiencias académicas y ambiguas en los social: me aprendí de memoria la definición de célula, los números en ingles hasta el 100, ambas cosas aun los recuerdo; le cogí temor y aprensión a las matemáticas, perdí noveno por cirugía de la columna, bebí vino y me emborraché en clase de matemáticas con el profe de esos que se pierden en su discurso, estuve en clase de teatro y mantenía buenas relaciones con mis compañeras y docentes.

Allí conocí 3 maestras muy significativas para mí: **Edilma Cardona** quien con ternura paciencia me llamaba la atención y a la cual conmemoro con mi trabajo cuando hablo con los estudiantes y me intereso por lo que piensan y sientes; a **Lucia Arango** que me daba sociales en 6° y que un día me dijo “loca” delante de todas mis compañeras, porque me vio en el patio recostada mirando hacia el

cielo, eso fue muy significativo porque no entendía como una profesora podía tratar así a su estudiante y más delante del grupo. Y otra maestra que estando en mi segundo año de noveno me dijo que yo no iba a pasar al CEFA porque no era buena estudiante y había perdido el año anterior, tampoco entendí como se puede hablar a la ligera y tal vez frustrar las metas de una estudiante (menos mal yo nunca me dejo llevar por los comentarios negativos).

Pase al CEFA (2000), a esa maravillosa institución que te hace sentir de la elite, allí en la especialidad salud aprendí conocimientos prácticos para la vida, los maestros eran creativos, amables y con metodologías muy diversas. Era un lugar de encuentro para estudiantes de toda la ciudad, allí no solo adquirí conocimientos sino habilidades para la vida comprendí que un contenido se puede transmitir de muchas maneras, como el profe de inglés o filosofía que no enseñaban con obras de teatro y canciones o la de artística que aparte de teoría nos ponía a desarrollar la creatividad con manualidades.

Al finalizar el grado once, no pase inicialmente a la U de A y como me motivaba mucho la medicina forense, pero era muy sensible para pasar primero por medicina general, estudia una **Técnica Profesional en Tanatopraxia** (2002) lo que me permitió conocer y maravillarme con el cuerpo humano y todo lo concerniente al estudio forense.

Posteriormente ingrese a la Universidad de Antioquia (2004) a estudiar la **licenciatura en ciencias sociales**, me enamore del alma mater y todo lo que ofrece: los conocimientos, el arte, el encuentro social, la interacción de saberes, de lógicas, de contextos, los pasillos que se vuelven aulas de interacción cognitiva, política y social.

Durante mi estadía en este espacio puedo afirmar que inició, al menos de manera consciente, mi formación ciudadana: participando en debates, poniéndome en el lugar de otros, aprendiendo contenidos políticos, históricos y sociales; escuchando, debatiendo y aceptando diferentes puntos de vista; socializando con toda la diversidad étnica, social, sexual, religiosa, política y económica que puede confluir en una universidad política.

Entre el pregrado y la maestría constantemente me preparó con cursos de inglés, pedagogía, formación ciudadana y todos a aquellos que me permitan enriquecer mi trabajo en el aula.

Y, por último, me postulé a una beca e ingresé a estudiar la **Maestría en Conflicto y Paz** (2019) la cual me ha permitido comprender y asumir una mirada más amplia, crítica y constructiva sobre la necesidad de la educación en competencias ciudadanas, el papel que tenemos como formadores en las mismas y la relevancia de la escuela como pilar para ese desarrollo social del individuo. Allí aparte de cualificar mi labor docente también me cualificó como ciudadana y ser social.

Anexo B: Codificación de la unidad hermenéutica con Atlas.Ti

