Este libro pertenece a la colección trabajos de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación
- RUDECOLOMBIA -

Este libro presenta algunos resultados de investigaciones llevadas a cabo en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). Esta obra representa un esfuerzo por promover y destacar el avance de la investigación realizada en el ámbito del Programa dentro de la Red. El presente volumen se enfoca en las investigaciones que abordan los temas de tesis doctorales llevadas a cabo por el CADE de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

El texto está estructurado de manera que presenta diferentes puntos de vista relacionados con los procesos educativos en Colombia, organizados en tres partes. La primera parte aborda aspectos inherentes a la investigación histórica educativa, con dos capítulos dedicados a está línea de acción. La segunda parte se centra en repensar la educación, explorando reflexiones sobre la historia del educador colombiano, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación, así como el desarrollo de competencias del buen maestro. Finalmente, la tercera parte se enfoca en investigaciones en educación matemática, con dos capítulos que exploran el enfoque de género en la ciencia matemática y la visión histórica de la Educación Matemática Crítica.

El discurso brindado a lo largo del texto es coherente con diferentes metodologías de investigación y ofrece una variedad de reflexiones en el campo educativo.

ISBN: 978-958-#####-###-#

EDITORIAL UPTC

TOMO II

LA INVESTIGACIÓN EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE RUDECOLOMBIA

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO
RUDECOLOMBIA

LA INVESTIGACIÓN EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - RUDECOLOMBIA

COLECCIÓN
TOMO II

La Investigación Educativa en Colombia.
Tendencias y Desafíos

Diana Elvira Soto Arango - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Nelsy Rocío González Gutiérrez - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Omaida Sepúlveda Delgado - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Red de Universidades Estatales de Colombia - RUDECOLOMBIA

EDITORIAL UPTC

Compiladoras:

Diana Elvira Soto Arango
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Omaida Sepúlveda Delgado

Autores:

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
William Orlando Arcila Rodríguez
Paula Tatiana Pantoja Suárez
Edith González Bernal
Jorge Enrique Duarte Acero
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Omaida Sepúlveda Delgado
Edwin Holman Diaz Abahonza



La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA

La Investigación Educativa en Colombia. Tendencias y Desafíos

COLECCIÓN

TOMO II

Diana Elvira Soto Arango
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Omaida Sepúlveda Delgado
(Compiladoras)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Red de Universidades Estatales de Colombia
RUDECOLOMBIA

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA

La Investigación Educativa en Colombia. Tendencias y Desafíos

COLECCIÓN

TOMO II

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
William Orlando Arcila Rodríguez
Paula Tatiana Pantoja Suárez
Edith González Bernal
Jorge Enrique Duarte Acero
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Omaida Sepúlveda Delgado
Edwin Holman Diaz Abahonza

Colección Trabajos de Investigación Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA

2024

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA. La Investigación Educativa en Colombia. Tendencias y Desafíos / Research in the Doctorate in Educational Sciences - RUDECOLOMBIA. Educational Research in Colombia. Trends and Challenges / Diana Elvira Soto Arango, Nelsy Rocío González Gutiérrez, Omaida Sepulveda Delgado. Tunja: Editorial UPTC, 2024. 328 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-848-0
ISBN (ePub) 978-958-660-849-7

1. Investigación. 2. Ciencias de la educación. 3. Educación matemática. 4. Investigación histórica

(Dewey 379/21) (Thema JN - Educación)











Primera Edición 2024
200 ejemplares (impresos)
La investigación en el Doctorado
en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA
La Investigación Educativa en Colombia.
Tendencias y Desafíos
Research in the Doctorate in Educational Sciences
- RUDECOLOMBIA. Educational Research in
Colombia. Trends and Challenges

ISBN (impreso) 978-958-660-848-0
ISBN (ePub) 978-958-660-849-7

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: 05 de febrero de 2023
Aprobación: 15 de junio de 2023

© Diana Elvira Soto Arango, 2024
© Nelsy Rocío González Gutiérrez, 2024
© Omaida Sepúlveda Delgado, 2024
© Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, 2024
© William Orlando Arcila Rodríguez, 2024
© Paula Tatiana Pantoja Suárez, 2024
© Edith González Bernal, 2024
© Jorge Enrique Duarte Acero, 2024
© Edwin Holman Diaz Abahonza, 2024
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2024
© Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA, 2024

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte N.º 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co

Rector UPTC
Dr. Enrique Vera López

Comité Editorial
Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez
Dra. Yolanda Torres Pérez
Dra. Yolima Bolívar Suárez
Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar
Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez
Dra. Ruth Maribel Forero Castro
Dr. Juan Guillermo Díaz Bernal
Mg. Juan Sebastián González Sanabria
Mg. Edgar Nelson López López
Dra. Olga Yanet Acuña Rodríguez
Dr. Martín Orlando Pulido Medellín

Editor
Dr. Óscar Pulido Cortés

Coordinadora Editorial
Andrea María Numpaque Acosta

Corrección de Estilo
Luis Miguel Venegas Sánchez

Imprenta
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá

Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Los capítulos y la presentación son producto de proyectos de investigación de los autores. Este material publicado en papel y versión digital son propiedad del Doctorado en Ciencias de la Educación. CADE-UPTC, Rudecolombia. Se permite la reproducción parcial citando la fuente y con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia.

Libro resultado de investigación.
Citación: Soto Arango, Diana Elvira, González Gutiérrez, Nelsy Rocío, Sepúlveda Delgado, Omaida. *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA. La investigación educativa en Colombia. Tendencias y desafíos*. Tunja: Editorial UPTC, 328 UPTC- RUDECOLOMBIA. Tomo No. II, Facultad de Ciencias de la Educación, 2024.

doi: https://doi.org/10.19053/uptc.9789586608480



Contenido

Presentación 11
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Omaida Sepúlveda Delgado
Diana Elvira Soto Arango

PRIMERA PARTE

INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EDUCATIVA.....15

CAPÍTULO UNO

La investigación histórica-educativa: una mirada a la historia social desde el grupo maestros y contextos de la Universidad de Caldas. 19
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
William Orlando Arcila Rodríguez
Paula Tatiana Pantoja Suárez

Introducción 20
La investigación histórico-educativa desde una perspectiva social: apuesta investigativa hermenéutica del grupo maestro y contextos. 22
Sobre la lógica del método histórico en estudios sobre la formación del maestro: una breve aproximación a sus fases. 32
Fases del método histórico..... 32
Conclusiones..... 37
Bibliografía 39

CAPÍTULO DOS

La enseñanza de la religión en las universidades oficiales colombianas. Una catedra en discusión. Caso UPTC. 1950-1965.....45
Jorge Enrique Duarte Acero

Introducción..... 45
Marco de referencia teórico. Una aproximación. 46

Las relaciones Iglesia-Estado, desde la perspectiva educativa 47
Trascendencia de los ideales de la Compañía de Jesús (San Ignacio de Loyola) en la UPTC, Tunja. 47
Lineamientos de política del Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia sobre la enseñanza de la religión y las prácticas piadosas en la Universidad, 1954. 51
La creación de la Universidad Pedagógica de Colombia. 1953. 54
Autoridades de la Universidad Pedagógica de Colombia. 1953..... 55
Actas de reuniones del Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia, relacionadas con la enseñanza de la religión: 56
Las cátedras de Cultura Religiosa en los planes de estudio. Acuerdo número 04 de 1961 (enero 17) 60
Conclusiones 67
Referencias Bibliográficas 69

SEGUNDA PARTE

REPENSAR LA EDUCACIÓN 75

CAPÍTULO TRES

Repensar la educación en un mundo globalizado e interconectado 79
Edith González Bernal
Introducción 79
La educación humanista 82
La antropología que permite armonizar la formación integral 83
La autonomía que hace posible los estilos de vida 85
La preparación para el cambio como la única constante 88
El desarrollo de un aprendizaje para saber hacer 91
El saber hacer del educador 93
Gestión del conocimiento en la sociedad del aprendizaje. Aproximación al contexto universitario 98
Un conocimiento tácito y decisivo 101
La gestión del 'Mindware' 103
Conclusiones 107
Bibliografía 109

TERCERA PARTE

EDUCACIÓN MATEMÁTICA.....113

CAPÍTULO CUARTO

Voces de las investigadoras matemáticas en Colombia: una historia de vida 117
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Introducción..... 117
Cultura colombiana en la segunda mitad del siglo XX 118
Realidades de las investigadoras matemáticas colombianas 120
Clara Helena Sánchez Botero: una vida encauzada por su perseverancia 122
Conclusiones..... 138
Bibliografía..... 140

CAPÍTULO QUINTO

Visión histórica y epistemológica de la Educación Matemática Crítica.147
Omaida Sepúlveda Delgado
Edwin Holman Díaz Abahonza
Introducción..... 147
Génesis de la EMC 148
Periodo cero: Teoría Crítica Clásica: filosofía de la libertad (1847-1930)..... 150
Periodo uno: escuela de Frankfurt (1931-1949) 151
Desarrollo de la Educación Crítica en Europa y EE. UU. (1949-1975)..... 154
Periodo dos: la Pedagogía Crítica en Latinoamérica: escuela de Paulo Freire (1969-1990)..... 158
Período tres: Etnomatemática (1984) 160
Periodo cuatro: Educación Matemática Crítica en la visión de Skovsmose (1994) 162
Propósitos de la Educación Matemática Crítica –EMC 166
Consideraciones finales 169
Bibliografía..... 170

SOBRE LOS AUTORES

Currículum Vitae Dra. Nelsy Rocío González G..... 177
Currículum Vitae Dra. Omaida Sepúlveda Delgado..... 178
Currículum Vitae Dra. Edith González Bernal 179
Currículum Vitae Dr. Jorge Enrique Duarte Acero..... 182

Currículum Vitae Dr. Edwin Holman Díaz 184
Currículum Vitae Dr. Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga 185
Currículum Vitae Dr. William Orlando Arcila Rodríguez 187
Currículum Vitae Paula Tatiana Pantoja Suárez 188

APÉNDICE

Tendencias Investigativas. Doctorado Ciencias de la Educación. UPTC, Rudecolombia, 1996-2023 193
Diana Elvira Soto Arango
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Omaida Sepúlveda Delgado
RESÚMENES TESIS DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 195

Presentación

En este documento se materializa el compromiso de sistematizar la trayectoria investigativa, así como de visibilizar líneas, procesos y personas apasionadas con en esta función sustantiva de los graduados del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red RUDECOLOMBIA desde el CADE de la UPTC.

El texto presenta de manera estructurada diferentes puntos de vista relacionados con los procesos educativos en Colombia. De igual manera, las reflexiones realizadas en cuanto a la historia del educador colombiano, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación, el desarrollo de las competencias del buen maestro, el nacimiento de la Universidad en Colombia, el enfoque de género y la ciencia matemática, así como la visión histórica de la Educación Matemática Crítica, que brinda aportes fundamentales para entender cómo los procesos educativos se han venido transformando a través del tiempo, y cómo desde la educación se analiza la relación entre matemáticas y democracia. Asimismo, el discurso brindado es coherente con diferentes metodologías de investigación, así como con una diversidad de reflexiones en el campo educativo. Por lo tanto, este libro presenta enfoques o marcos teóricos que nos guían en los procesos investigativos en líneas específicas de investigación.

La mayoría de los capítulos de esta obra convergen en presentar la contribución de la apuesta escritural a los procesos educativos como parte de la reflexión de cada uno de los autores, quienes presentan unas conclusiones en las cuales se formaliza la información sustentada a lo largo de cada uno de los capítulos. Además, en las investigaciones de las cuales cada uno son producto, se vislumbran aportes del tema planteado en prospectivas de nuevos intereses de investigación.

Se destaca la reflexión y producción del grupo de maestros y de la Universidad de Caldas, con textos en los que se resalta la relevancia de la historia social, cuando se realizan investigaciones que busquen entender el rol, funciones, desempeños y saberes de los maestros como sujetos-objeto de investigación, develando las producciones de los autores de esta investigación al interior del grupo dentro del cual se gesta el proceso investigativo y, sobre los cuales se han realizado diversas investigaciones. De igual manera, este estudio enfatiza en la necesidad de tener claridad en el punto de vista de la nueva historia, la cual se preocupa por el estudio de los hombres en el tiempo, como lo expone Mark Bloch (1929), y no solo de los héroes, propendiendo por la "búsqueda de la historia social y la historia de las mentalidades" para llegar a reconocer un gran aporte historiográfico en el contexto de una historia de la subjetividad, de manera tal que se aporte en la apremiante necesidad de humanización de la historia desde el punto de vista social, antropológico y cultural.

Aunque en otros textos ya se haya referenciado de manera semejante, este genera algunos aportes al conocimiento histórico de la educación. Es valioso encontrar docentes interesados en escribir sobre su contexto de desarrollo profesional, ya que esto los impulsa a promover la praxis pedagógica, fundamental para el crecimiento del quehacer pedagógico.

El segundo capítulo busca ofrecer un panorama histórico sobre el proceso de enseñanza de la religión en las universidades oficiales colombianas, mostrando el caso específico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el período 1950-1965, aquí se condensa información relevante del devenir del proceso y de cómo la religión estuvo inmersa en la formación a nivel universitario.

En el tercer capítulo se presentan las reflexiones del proceso investigativo llevado a cabo por la autora cuando se cuestiona sobre su quehacer docente, lo cual implica pensar la educación en un mundo globalizado e interconectado en donde los recursos digitales y los medios masivos juegan un papel protagónico. Entre las consideraciones finales, se resalta que los desafíos que los educadores actualmente enfrentamos, están directamente relacionados con la capacidad inventiva del docente para reconocer que la disciplina que tiene a cargo para enseñar requiere de una reflexión crítica, que le permita organizar la conceptualización que

le sirve de marco en torno a tres grandes ejes: los cambios tecnológicos, socioculturales y educativos; los cambios en la política educativa y en la teoría de la educación; los cambios internos en la disciplina y en su relación con otros saberes, disciplinas y ciencias.

El cuarto capítulo, presenta un tema pedagógico interesante y actual en la comunidad matemática educativa: la perspectiva de género en la ciencia. En este, a partir de la narración de las historias de vida de la autora y su entrevistada, se relatan de viva voz los hechos y sucesos que hacen que la realidad de las mujeres en la ciencia, y en particular en la matemática, se presente de la forma en que lo hacen; la voz de la investigadora orientando el diálogo a través de las preguntas semiestructuradas permite visualizar la realidad social y cultural de la época en que ocurren los hechos, la cual, en cierta forma, condiciona a los sujetos a actuar y pensar de la forma en que lo hacen.

En el quinto capítulo, se presenta el estudio del origen, principios y fundamentos de la Educación Matemática Crítica (EMC), como objeto didáctico matemático de estudio desde la perspectiva de Skovsmose y Valero (1999). Este aporte se considera importante para llegar a proponer el modelo de estudio del conocimiento del profesor denominado: Conocimiento Matemático Didáctico Crítico (CMDC) del profesor de básica primaria, el cual se considera necesario para el desarrollo de prácticas pedagógicas matemáticas críticas idóneas, cuando se busca implementar procesos de enseñanza de los objetos matemáticos con el fin de lograr una buena comprensión por los alumnos de básica primaria.

En esta dirección, el capítulo sintetiza el estudio de los significados de la EMC, en relación con la descripción de un proceso crítico de enseñanza de las matemáticas en educación básica primaria, esto como propuesta metodológica para la enseñanza de dicha área en zonas rurales de Colombia, teniendo en cuenta la relación entre matemáticas y democracia como un factor que influye en la enseñanza de este campo que, según la propuesta filosófica y didáctica de Skovsmose y Valero (2012), corresponde a un paradigma para el desarrollo de un conocimiento crítico del profesor y del alumno, que llevan a transformar la realidad que se vive, es decir, no basta solo con el conocimiento matemático que se plantea en el currículum, sino que este conocimiento del profesor debe ir más allá: no es solo la

enseñanza de los objetos matemáticos, se debe contemplar el estudio de la relación con su contexto. Por tanto, se reconstruye el camino histórico en la emergencia de la EMC, lo cual permite reconstruir los propósitos que fueron dados desde los diversos enfoques que contribuyeron al desarrollo de la propuesta filosófica de la EMC en la visión de Skovsmose.

Finalmente, el libro concluye mostrando información relevante de los autores que participaron en su redacción, incluyendo sus intereses investigativos e información adicional de los grupos de investigación en los cuales se gestaron los procesos de pesquisa que se relatan en el presente documento.

Como apéndice final, se incluyen algunos resúmenes de tesis doctorales realizadas en el programa de Doctorado en Ciencias de la Investigación de la Red RUDECOLOMBIA, en especial de aquellas desarrolladas desde el CADE de la UPTC de Tunja.

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Omaida Sepúlveda Delgado
Diana Elvira Soto Arango
Compiladoras

PRIMERA PARTE

INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EDUCATIVA



Tomada de José Muga (1960). Museo Histórico Nacional. Maestra entre sus alumnos de educación básica. https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-75864.html

Conocer la historia de la educación es un compromiso ineludible de todo educador. Las herramientas que nos proporciona el método histórico permiten comprender por qué los hechos ocurren de la manera en que lo hacen. Las investigaciones incluidas en este apartado del libro muestran algunas luces que permiten llevar a cabo esta responsabilidad social como educadores.

1 CAPÍTULO UNO

La investigación histórica-educativa: una mirada a la historia social desde el grupo maestros y contextos de la Universidad de Caldas.

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Universidad de Caldas
Grupo de Investigación Maestros y Contextos
yasaldez@ucaldas.edu.co

William Orlando Arcila Rodríguez
Universidad de Caldas
Grupo de Investigación Maestros y Contextos
williamedu24@hotmail.com

Paula Tatiana Pantoja Suárez
Universidad de Caldas
Grupo de Investigación Maestros y Contextos
paula.pantoja@ucaldas.edu.co



Foto tomada de: Simposio Internacional "La memoria escolar. Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas" (Sevilla, 22-23 septiembre de 2015)

Introducción

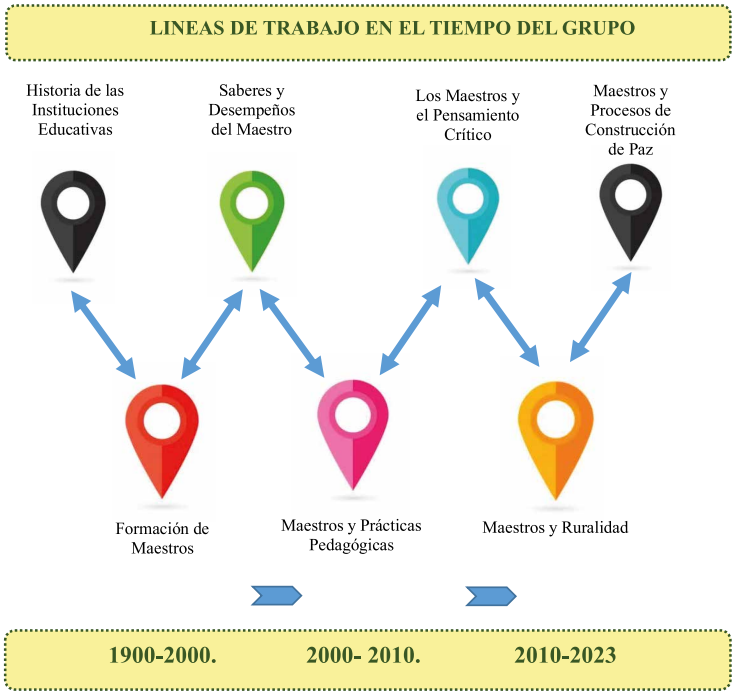
La misión y propósito central el grupo Maestros y Contextos es generar conocimiento científico sobre la educación y la formación de maestros, esto desde una indagación permanente de sus saberes y prácticas a través de procesos investigativos y de acciones educativas que permitan cualificar las estrategias pedagógicas, la transformación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y la educación en general desde un enfoque histórico, crítico, reflexivo y propositivo. Así mismo, se plantea como objetivo proponer y desarrollar acciones orientadas a cualificar la formación de los maestros y la educación en general, de tal forma que se posibilite fomentar una investigación, desarrollo e innovación desde la pedagogía, el currículo y la didáctica, llevando a cabo investigaciones que contribuyen al desarrollo de la formación de los educadores, y así, dar solución a las necesidades y problemáticas educativas identificadas en el contexto local, regional y nacional. El grupo entiende que la formación inicial y permanente de los maestros debe caracterizarse por la revisión, reflexión, razonamiento e innovación de sus saberes y prácticas; acciones que pretenden generar aportes teóricos y metodológicos en el campo de la educación, la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación y las disciplinas; entre otras, en estrecha relación con las políticas educativas, el contexto y la diversidad cultural.

Ahora bien, pensar en la formación, saberes, desempeño y contexto laboral del maestro invita hoy más que nunca a tener presente tanto la historia como las nuevas exigencias y retos que implica y posiblemente enfrentará esta profesión. En tal sentido, siempre será pertinente indagar sobre las concepciones, creencias, tradiciones, intelectualidad y los múltiples roles y ocupaciones de los maestros, dentro de los cuales se destaca, por ejemplo, la necesidad de convertirse en agentes sociales, investigadores, gestores de conocimiento, profesionales con competencias digitales y en actitud permanente hacia la cualificación y perfeccionamiento de sus conocimientos y prácticas.

Desde esta perspectiva, los grupos de investigación se convierten en escenarios dinamizadores de espacios de reflexión, teorización y acción en torno al quehacer educativo de los maestros y sus instituciones, desde el estudio y la comprensión de los conocimientos propios y pertinentes

de la profesión para comprender, esa permanente relación entre pasado-presente-futuro y dar respuesta a asuntos como los que se muestran en la gráfica No. 1, que da cuenta del avance de las líneas de estudio:

- Conceptos de teorías, enfoques y tendencias que han fundamentado la acción magisterial.
- Lógicas y perspectivas del desempeño del maestro.
- Pensamiento crítico en el oficio de maestro.
- Componentes históricos, culturales, contextuales, sociales y económicos que han dinamizado, potenciado u obstaculizado la labor del maestro.
- Tendencias e influencias educativas que han incidido en la práctica pedagógica de los maestros.
- Saberes, discursos y determinaciones del maestro.
- Vida personal, social, académica y científica de los maestros.
- Reconocimiento de la labor magisterial.
- Campos de acción de la labor magisterial.



Gráfica N.º 1. Líneas de trabajo en el tiempo del Grupo

Fuente: Presentación líneas de Trabajo del grupo Maestros y Contextos 2023. U de caldas

En esta postura, es imprescindible buscar metodologías que posibiliten estudiar y comprender tanto la historia como la actualidad y la prospectiva de la formación docente, en virtud de la necesidad de entender sus saberes, campos de desempeño y roles fundantes del oficio del maestro; así mismo, lograr identificar la forma en la cual los docentes han debido acomodarse a las propuestas de transformación y los cambios legislativos que se han planteado desde directrices educativas impuestas por los gobiernos de turno, a través del MEN y las Secretarías de educación, como resultado de un acomodamiento a políticas internacionales en determinados momentos de la historia magisterial.

Así mismo, dentro de las intenciones del grupo de investigación, existen propósitos direccionados a interpretar, describir, identificar y caracterizar, entre otras, la situación vivida por el maestro en cuanto a la relación con la comunidad educativa, el entorno, el contexto y la sociedad, el nivel de formación, el reconocimiento económico de su labor, los campos de desempeño, las formas de vida y de vinculación. En otras palabras, interesa reconocer desde una perspectiva histórica, entendida en esa relación permanente de pasado-presente-futuro, los saberes, las determinaciones, las normativas y dinámicas magisteriales, en épocas marcadas por reformas educativas, exigencias de calidad y manifestaciones políticas, sociales y culturales; así como los avances de la ciencia, la pedagogía, y la didáctica que afectan de una u otra manera la dinámica de las instituciones educativas y, por supuesto, la de los maestros.

La investigación histórico-educativa desde una perspectiva social: apuesta investigativa hermenéutica del grupo maestro y contextos.



Foto tomada de: www.bandicam.com

La realización de estudios histórico-educativos, permite dar cuenta del oficio de los maestros de diferentes instituciones y niveles, a partir del análisis de las acciones, saberes, y determinaciones de estos sujetos en sus instituciones, lo que permite identificar las formas de representación[1] y de actuación de estos, frente al ordenamiento y organización en las instituciones y en sus comunidades. Es por tanto que se da este trabajo, un estudio que hace referencia a una historia social de la educación, desde una descripción de la historia de las instituciones y el análisis e interpretación de la historia de un grupo social: los maestros.

Los estudios histórico-educativos, permiten entender la historia de las instituciones educativas y de sus protagonistas, para describir los acontecimientos que han incidido en los desempeños y dinámicas escolares. De igual manera, se confronta la coexistencia y la combinación del testimonio y sus apreciaciones (lo subjetivo), que dan cuenta de las pretensiones de los actores, con los documentos, las memorias, los escritos, los informes, las actas, las evaluaciones, la legislación, entre otros (lo objetivo), puesto que a través de esta combinación, se confrontan los acontecimientos y la intenciones. En esta perspectiva, los estudios centrados en lo histórico, permiten comprender a los maestros y las instituciones educativas, tanto como sujetos que actúan o tienen unos comportamientos colectivos y como individuos que interactúan con su medio y su contexto y que, por tanto, demuestran distintas formas de ver, entender y comportarse frente a su oficio y los lineamientos que condicionaron su desempeño en las instituciones educativas.

Como se ha mencionado antes, el interés primordial de las investigaciones histórico-educativas se centra en comprender en la comunidad de maestros, además de sus contextos, los saberes, roles y desempeños, así como las condiciones y presiones propias del ejercicio docente y la presencia del pensamiento educativo-pedagógico orientador de su quehacer en la institución; entendiendo que desde la reflexión de su quehacer se evidencia lo que el maestro y las instituciones a las cuales pertenecen han definido como proyecto formativo.

1 El concepto de representación social se ensancha, pues el dominio original de lo imaginario como simbolismo facilita la conexión de las representaciones mentales con las totalidades sociales y la utilización de todo tipo de fuentes histórica (Loaiza, 2006, p. 124).

Esta mirada histórica del quehacer de los maestros, permite considerar y entender que el rol y las acciones de estos profesionales de la educación están determinadas causalmente por sus condiciones sociales de existencia, y desde esta perspectiva, en ocasiones manifestaciones colectivas. Sin embargo, la conexión entre estructura social y acción consciente, no se da como determinación unívoca de la segunda por parte de la primera, sino como bien lo plantea Cabrera(2001), en una relación entre ambas –estructura social y acción- entendida como una interacción mutua y dialéctica que conlleva a una nueva concepción de la acción social y las responsabilidades de quienes se desempeñan en el magisterio. Lo hasta aquí expuesto, permite comprender la importancia de la historia social e individual, cuando se realizan investigaciones que pretenden reconocer el rol y los desempeños de individuos pertenecientes a una comunidad o sociedad, como es el caso de los maestros, sobre los cuales, se han realizado diversas investigaciones

En el proceso metodológico llevado a cabo en algunas de las investigaciones se destacan, entre otros, los estudios históricos. Sin embargo, esto no indica que sea el único que se utiliza, puesto que también conciernen las investigaciones en el marco de otros métodos, especialmente de enfoque hermenéutico[2]. El grupo ha consolidado estudios en el marco del método histórico, con la intención dar respuesta a los interrogantes y problemáticas propias de las instituciones educativas y sus maestros. En tal sentido, varios trabajos se enmarcan especialmente en estudios basados en los postulados la *Nueva Historia* o la *Historia Social,* donde el interés fundamental es, por una parte, recuperar y describir la historia de los

2 Dentro de los métodos comprensivos, además del hermenéutico propiamente dicho, el grupo reconoce también la etnografía como una interesante posibilidad, en tanto se parte de la apuesta de San Fabián Maroto (1992, 18), quien expone que "… al ser la educación un proceso cultural por el que niños, jóvenes y adultos aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica". De igual manera, interesa la etnografía en virtud de que ya no se refiere únicamente a la descripción de estilos de vida o hábitos de comunidades, sino que permite, como expone Torres (1988, 17), "… como modalidad de investigación educativa que son, coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor"; de igual manera, la Teoría Fundamentada, entendida desde la educación como ese método que permite construir teoría en, desde y sobre la realidad educativa y sus actores principales y además estudios de corte fenomenológico, con el objetivo de dar cuenta de la constitución de la pedagogía a partir de un giro fenomenológico hermenéutico en su apuesta comprensiva, en atención a lo planteado por Cruz y Taborda (2014).

maestros y las instituciones educativas, y por otra, y tal vez la de mayor interés, caracterizar y comprender el rol y el desempeño del maestro en una mirada que mantiene una relación permanente entre pasado, presente y futuro, en virtud de su misión de aportar a la formación de educandos y el compromiso establecido con la comunidad educativa y con el país, en tanto se les ha otorgado la responsabilidad de aquello que, desde mediados del siglo XX, Nieto Caballero (1957) plantearía: "…lo que es el maestro será la escuela, pero además, lo que es la escuela serán los ciudadanos que en ella se formen, y lo que sean los ciudadanos, será la comunidad, y así mismo la Nación".

Ahora bien, reconociendo esta responsabilidad del ejercicio magisterial, es fundamental la realización de estudios histórico-educativos que permitan dar cuenta de los contextos, el oficio y la intelectualidad de los maestros, a partir del análisis de lo que ha ocurrido y han realizado en sus instituciones, lo cual permite identificar sus formas de representación y de actuación de frente al ordenamiento, organización y ocupación en las instituciones y en sus comunidades. Esto demuestra la importancia de aquellos trabajos que hacen referencia a una historia social que evidencie cómo desde la comprensión, caracterización, identificación y descripción de la historia de las instituciones y los maestros, son ellos actores vitales en la formación de los sujetos que requiere la sociedad actual y futura, desde una comprensión de las relaciones entre la escuela como estructura ideológica del estado y las instituciones que lo conforman, lo cual implica que las acciones educativas se relacionan con los intereses y proyectos que se establecen fuera de la escuela misma.

Por otra parte, antes de comprender las nuevas tendencias en el estudio de grupos o sociedades como una de las intencionalidades del grupo, es importante abordar cuáles han sido los campos y saberes en los que se han movilizado los maestros. Esto nos convoca, por ejemplo, a revisar los aportes de la *historia de las mentalidades*[3], dado que esta posibilita reconocer aquello que fue común a todo el grupo de maestros e identificar los procesos de organización, participación, desempeño y solución de

3 En esta nueva postura frente a la historia, se resaltan dos posturas; por un lado, una historia económica y social que poco a poco hegemoniza la producción historiográfica entre el final de la II Guerra Mundial y 1969 y, por el otro, una historia de las mentalidades que reaparece con tal fuerza en los años 70 y 80, que es justamente reivindicada como el emblema del éxito presente de la *Nueva Historia* como un triunfo innovador. (Loaiza, Y. E., 2006, 116)

dificultades; así como la apropiación teórica y formación intelectual de los maestros, lo que permite, entre otras cosas, también identificar las formas de representación y de actuación de estos, frente al ordenamiento y organización en las instituciones y en sus comunidades. Es, por tanto relevante apoyarse en las lógicas de la historia social de la educación, desde una descripción de la historia de las instituciones y el análisis e interpretación de la historia de un grupo social: los maestros.

En esta perspectiva, los estudios históricos centrados en los maestros, son interesantes en tanto posibilitan comprender las conductas específicas, con sus modos de ser, sus maneras de pensar y sus formas propias de proceder, entendiendo que los rasgos más característicos de todo grupo humano son correlativos a su mentalidad, porque se trata de acciones conscientes y no maquinales, y muy raramente provienen de una inocencia total, pues siempre están unidas a una deliberación de la cual ni siquiera los métodos más enérgicamente apegados a los reflejos condicionados han podido develar completamente en el accionar de las personas.

Retomando el trabajo publicado por Loaiza:

> Es importante resaltar entonces, la nueva opción de estudio de las interacciones sociales, el gran paso dado en las dos últimas décadas, desde Philippe Ariès y Michel Vovelle,[3] es el paso de lo económico a lo mental, con lo cual se da una conquista valiosa de un nuevo territorio; en el que se plantea la exploración de la acción mental de los seres humanos, sin renunciar a una explicación social y cultural de su historia. Loaiza (2006, 117)

Una posibilidad, entonces, para entender esa relación entre lo cultural y lo social, se puede lograr desde los planteamientos de la antropología histórica, la cual está claramente fundamentada en la historia de las mentalidades y la historia cultural, desde sus postulados y formas de trabajo, los cuales permiten comprender la integración existente entre disposición social y determinación consciente de los sujetos, analizada no desde la dependencia, sino como una interacción dialéctica, lo que conlleva a reconocer la innegable interacción y conexión permanente entre los estudios históricos de corte cultural y los centrados en las mentalidades.

La historia cultural se encuentra en la *historia de las mentalidades*,[4] la cual puede ser abordada desde los fundadores de la revista y de la Escuela de los Annales, Marc Bloch y Lucien Febvre (1929) quienes, en su preocupación por hacer una historia sintética y total, se introducen en el estudio tanto de las bases económicas como de las bases sociales de los hechos históricos; en clara oposición con una historia positivista tradicional que, como manifestaba L. Febvre, "profesa la sumisión pura y simple a los hechos, y con una historia que separa las ideas del tiempo, del espacio y de la vida social."[5] Ahora bien, es un buen proceso y fundamento metodológico e investigativo, dado que, como afirma Cabrera (2001), citado por Loaiza "… la investigación histórica pensada desde las mentalidades[6], permite partir de las actitudes, vivencias, sentimientos y comportamientos manifiestos, pues la conceptualización que los agentes hacen de la realidad y de sus acciones y las formas de vida que resultan de ello son el marco inmediato de la acción y del lugar en el que se realizan las relaciones sociales" Loaiza (2006, 118).

Esta procura, según Loaiza,

> *la nueva forma de entender la historia, el no reproducir, en otro contexto, los excesos cometidos al denunciar la historia narrativa y acontecimental en nombre de la historia económica y social; la práctica investigativa y divulgativa de una historia de las mentalidades al*

4 Loaiza (2006) expone que Duby, en su trabajo pionero definiendo la nueva especialidad de la historia, desde el estudio de las mentalidades (La Historia y sus Métodos, 1961), propone la historia de las mentalidades como un plan de investigación de una historia verdaderamente psicológica, convocando a los historiadores a conceder una atención particular a una de las ciencias que arrastran, especialmente joven y conquistadora: la psicología social, y en 1960 Alphonse Dupront presenta (en el XI Congreso Internacional de Ciencias Históricas) la necesidad de la "historia de la psicología colectiva", rigurosamente científica, como una nueva disciplina particular de la historia, con su materia y sus métodos, demandando para ello un esfuerzo metódicamente concertado, que al final no se produjo, focalizándose en Francia la constitución de una historia de las mentalidades extendida por las disciplinas culturales tradicionales" (119).

5 Febvre, Lucien. Combates por la Historia, Barcelona, 1975, p. 180.

6 La historia de las mentalidades, expone Loaiza (2006, p.116), se presentó como un plan de investigación de una historia verdaderamente sicológica, convocando a los historiadores a conceder una atención particular a una de las ciencias que arrastran, especialmente joven y conquistadora: la sicología social; se presenta además la necesidad de la "historia de la sicología colectiva", rigurosamente científica, como una nueva disciplina particular de la historia, con su materia y sus métodos, demandando para ello un esfuerzo metódicamente concertado, que al final no se produjo, focalizándose en Francia la constitución de una historia de las mentalidades extendida por las disciplinas culturales tradicionales.

> *margen o en contraposición con la historia social y económica, podría conducir a cierta marginalidad de ambas; de la primera, en favor del enriquecimiento de otras ciencias sociales y, de la segunda, en beneficio de la moda del momento, lo cual en parte podría estar ocurriendo. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que, la historia de las mentalidades, es una formidable apertura de la historia a nuevos objetos, en tanto sea entendida como la posibilidad de resignificar y comprender los nuevos horizontes de la historia de la sociedad. (Loaiza. 2006, 118)*

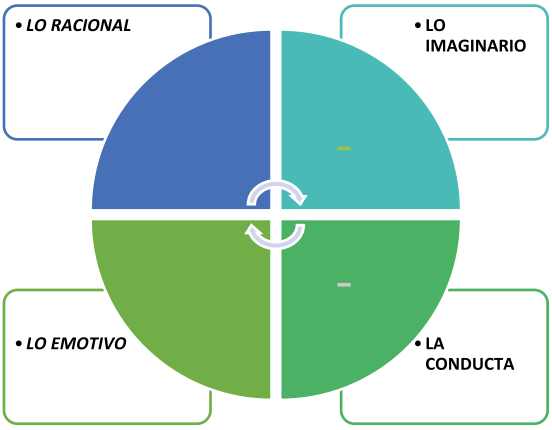
En esta perspectiva, el Grupo Maestros y Contextos, soportado también en la propuesta de Barros (1993), diferencia cuatro componentes de estudios referidos a la mentalidad de los sujetos, destacando fundamentalmente que en este tipo de investigaciones se pueden reconocer: *lo racional*[7], desde lo que producían y la misma formación de los maestros; *lo emotivo*[8], en cuanto a sus relaciones con la comunidad educativa y su cotidianidad; *lo imaginario*[9], en cuanto a sus representaciones, especialmente frente

7 Dentro del estudio de lo racional habría que encuadrar la historia cultural e intelectual y de las ideas, y en el terreno estricto de la historia social la exploración de la conciencia (Loaiza, 2006, 122); ahora bien, Los investigadores de la conciencia social, según Mamardashvili, M. (1987, 313), " han llegado a una conclusión que a su vez justifica la necesidad de un concepto más amplio como mentalidad: la conciencia es un todo volumétrico y pluridimensional, la parte del iceberg que está en la superficie. Se la debe examinar junto con sus partes ocultas y en dependencia de ella**s**, partes ocultas que incluyen lo inconsciente y lo simbólico".

8 Bolaños, Leidy (2015, 2), en su trabajo sobre estudio socio-histórico de las emociones y sentimientos, expone que "… algunas perspectivas analíticas de autores clásicos de la sociología como Marcel Mauss (1971a [1902]) y Norbert Elias (1982 [1939]) que desde caminos independientes formularon el carácter público y cambiante de los sentimientos, hasta entonces confinados al ámbito de lo privado e inmutable. En un esfuerzo por superar las fronteras disciplinarias de la época, estos autores reconocen los afectos y las emociones en su relación con aspectos psicológicos y procesos socio-históricos más amplios". Por otra parte, Zaragoza, Juan M. (2013), expone que "los textos dedicados al estudio de la historia de las emociones se han multiplicado. Muchos de ellos han dedicado gran parte de sus esfuerzos a encontrar precedentes, a realizar una genealogía del estudio histórico de las emociones que sirva de punto de partida a sus propios estudios. ... Entre los autores se reconocen los nombres clásicos señalados por Burke (Nietzsche, Huizinga, Febvre, Elias), junto a otros muchos procedentes de la escuela de ***Annales*** (Braudel, Ariès, Chartier), e historiadores americanos de la corriente llamada ***emocionología,*** principalmente Peter N. Stearns y Carol Z. Stearns. Los autores de estos textos comparten el análisis final de Burke: nunca, hasta este momento, se ha hecho historia de las emociones". Asunto que hace interesante y motiva a encontrar una lógica teórica y metodología que permita desde la intencionalidad de la historia hoy, estudiar el asunto de los emotivo de los seres humanos.

9 A partir de los análisis de Escobar (2000, 97), se pude establecer que "Los Annales crearon pues una historia de las mentalidades que está en la base de la historia de lo imaginario. Desde su aparición hasta los años 1960, cuando Georges Duby consagra este concepto con su artículo Histoire des mentalités, las bases conceptuales comprendían la idea de una historia total, económica, social y cultural, una historia en la cual las imágenes mentales

a las reformas y legislación de la época de estudio y, finalmente, *la conducta*[10], esta frente a su compromiso de formar maestros, lo que hacían, -que incluye lo que decían- es decir, el lenguaje. Estos componentes corresponden a distintos modos de percibir la realidad o modos de actuar sobre ella, y se entrelazan y superponen unos con otros, de forma que cada función o manifestación aparece coloreada por unos componentes más que otras.



Gráfica N.º 2. Componentes en estudios referidos a la mentalidad de los sujetos

Fuente: Construcción propia

eran fundamentales, incluso para explicar fenómenos clásicamente económicos como los de la moneda". Otros estudios que puden ser consultados sobre el concepto de imaginario y la historia del imaginario, según Loaiza (2006) son: "Evelyne Patlagean, "L' histoire de l'imaginaire", La Nouvelle Historie, París, 1978, (trad. esp. Bilbao, 1988, pp. 302-323); Cornelius Castoriadis, L'institution imaginaire de la société, París, 1975 (5a ed.), (trad. esp., Madrid, 1988- 1989, 2 vol.); Philippe Joutard, "L'histoire dans l'imaginaire collectif ", L'Arc, no 72, 1978, pp. 38-42; B. Baczko, Les imaginaires sociales: mémoires et espoirs collectifs, París, 1984; Jacques Le Goff, L'imaginaire médiéval. Essais, París, 1985; Jean-Claude Schmitt, "Introducción a una historia de l'imaginari médiéval", El món imaginari i el món meravellós a l'Edat Mitjana, Barcelona, 1986, pp. 16- 33; Image et histoire: actes du colloque de Paris Censier, mai 1986, París, 1987; Gruzinski, Serge. La Colonización de lo Imaginario, FCE, México, 1993; Gruzinski, La Guerra de las Imágenes, FCE. México, 1995; Hurbon, Laennec, El Bárbaro Imaginario, FCE, México, 1993".

10 Según Loaiza (2006, 124), "En un sentido estricto, plenamente conductista, la actividad humana observable no forma parte de la experiencia interior, mental, pero la necesaria convergencia de la historia de las mentalidades con todas las disciplinas vecinas más experimentadas en la investigación de la mente humana, nos estimulan a no desdeñar ningún campo de investigación que lo sea de la psicología científica en sus distintas tendencias, a saber, psicología conductista, psicología cognitiva y psicología del inconsciente, sin ignorar que el mayor grado de identidad en cuanto al objeto tiene lugar entre historia y psicología cognitiva y, muy especialmente, entre historia social y psicología social"

Lo hasta aquí expuesto, permite comprender la importancia de la historia social, desde el estudio de la mentalidad de los sujetos, cuando se realizan investigaciones que pretendan reconocer los contextos, los saberes, los discursos, los roles y los desempeños de individuos pertenecientes a una comunidad o sociedad, como es el caso de los maestros, sujetos-objeto de interés del grupo Maestros y Contextos y sobre los cuales se han realizado diversas investigaciones. Otro aspecto importante de la apuesta por los estudios desde la perspectiva histórica es la amplitud de fuentes que permiten estos trabajos, las cuales son consecuencia de la amplitud de la temática. En este sentido, y para entender la relación pasado, presente y futuro de la actividad humana, el investigador precisa tomar las fuentes propias de la historia social, donde las fuentes primarias y secundarias se convierten en una de sus principales fortalezas.

Para comprender las tendencias en el estudio de grupos o sociedades desde una perspectiva histórica, es importante abordar cuáles fueron los contextos, los cambios, las políticas y los campos en los cuales se movieron, apoyándose un poco en el concepto de historia social, dado que interesa reconocer aquello que fue, es y puede ser común al grupo de maestros. Interesa también la historia en cuanto posibilita reconocer las conductas específicas, con sus modos de ser, sus maneras de pensar y sus formas propias de proceder, entendiendo que los rasgos más característicos de todo grupo humano son correlativos a su mentalidad, analizados desde lo racional, lo emotivo, lo imaginario y la conducta, porque se trata de acciones conscientes y no maquinales, y muy raramente provienen de una inocencia total, pues siempre están unidas a una deliberación que ni siquiera los métodos más enérgicamente apegados a los reflejos condicionados han podido desterrar completamente del accionar de las personas.

Con base en lo anterior, es de interés comprender la cotidianidad de los maestros como sujetos que actúan o tienen comportamientos colectivos e individuales en la interacción permanente con su medio y su contexto, y que, por tanto, tienen distintas formas de ver, entender y comportarse frente a su oficio y a los lineamientos que condicionan su desempeño.

Esta mirada histórica del quehacer de los maestros, se basa en considerar que el rol y las acciones de estos individuos están determinadas causal-

mente por sus condiciones sociales de existencia, las cuales, en ocasiones, se consolidan a partir de manifestaciones colectivas; sin embargo, se debe reconocer la conexión entre estructura social y acción consciente, la cual no siempre sucede por una relación de dependencia; sino más bien, y retomando a Cabrera (2001), como una condición de las interacciones sociales -estructura social y acción- que es posible en virtud de una relación dialéctica en la que las acciones individuales se dan a partir de las concepciones en que se asumen las acciones sociales, no como obligatorias o dependientes, sino en relación y consenso.

Lo hasta aquí expuesto, permite comprender la importancia de la historia social, cuando se realizan investigaciones que pretendan entender el rol, funciones, desempeños y saberes de los maestros, sujetos-objeto de esta investigación del Grupo de Investigación Maestros y Contextos, sobre los cuales se han realizado variadas investigaciones.

A manera de una primera aproximación concluyente, se puede señalar que el futuro de la historia social y de las mentalidades se encuentra en permanente resignificación, esto en su intencionalidad de fortalecerse en el plano de la cientificidad de sus elaboraciones y su trabajo relacionado con otros saberes y formas de trabajo de la historia, como lo es, por ejemplo, la *Historia Cultural*, dado que en dicha lógica es posible contribuir de la mejor manera "a la explicación de la actividad humana en la historia; más allá de una función social, coyuntural, de satisfacer la nostalgia colectiva por un pasado perdido" (Loaiza, 2006, 126). Ahora bien, es necesario tener claro que la nueva historia, que se preocupa por el estudio de los hombres en el tiempo como bien lo plantea Marc Bloch (1929), y no solo de los héroes, busca en la historia social y las historias sociales (plural/singular); y la historia de las mentalidades, reconocer su aporte historiográfico en el contexto de una *historia de la subjetividad*[11]

11 "Investigar la subjetividad humana mediante las mentalidades, exige invertir el proceso de dispersión expansiva que ha seguido este término en la historiografía francesa, sin renunciar a la parte positiva de dicho proceso: reconocimiento generalizado de la necesidad de investigar los modos de pensar, sentir, imaginar y actuar de la gente; extensión de ese nuevo enfoque a la mayor parte de las disciplinas del "tercer nivel"; experiencia interdisciplinar con la antropología y la psicología; y sobre todo la referencia de las obras de los años 60 – y sus continuadores posteriores y actuales– que analizan la mentalidad en la sociedad, fieles a la idea de una historia de los hombres en sociedad" (Loaiza, 2006, 126)

"que responda a la necesaria humanización de la historia desde el punto de vista social, antropológico, cultural, etcétera" (Loaiza, 2006, 216).

Así mismo, se puede establecer que hoy cobra relevancia que la historia social y la historia de las mentalidades, apoyados en el enfoque y perspectiva de la historia socio-cultural, dan la posibilidad de realizar estudios que tienen la pretensión de abordar y comprender actuaciones propias del comportamiento y los estilos de vida de los sujetos que hacen parte de un grupo o comunidad; es por ello que, para el caso de los maestros, se convierte en una excelente alternativa, dado que permite comprender actitudes, comportamientos, prácticas, discursos y dinámicas que enmarcan un período de estudio determinado por hitos históricos que merecen ser abordados y estudiados desde una perspectiva histórica.

Sobre la lógica del método histórico en estudios sobre la formación del maestro: una breve aproximación a sus fases.



Gráfica N.º 3. Fases del Método Histórico
Fuente: Elaboración propia

Fases del método histórico

La realización de estudios investigativos desde un enfoque histórico-educativo permite dar cuenta del oficio y los saberes de los maestros, a partir

del análisis de las prácticas, los discursos y las producciones de estos sujetos en sus instituciones escolares. Así mismo, posibilita identificar las formas de representación y de actuación de estos, frente al ordenamiento y organización en las instituciones y en sus comunidades. En virtud de ese interés, es imprescindible que en los estudios sobre estos actores sociales se haga referencia a una historia social de la educación, en la que se parta de la descripción de la historia de las instituciones y el análisis e interpretación de la historia de los maestros como un grupo social.

La revisión de las fuentes primarias como lo son los documentales, actas, informes y otros extractados de la revisión de archivos nacionales; regionales e institucionales, los impresos disponibles en las bibliotecas nacionales, departamentales y municipales y los medios de comunicación impresa; así como las entrevistas y las historias de vida, posibilitan en los trabajos históricos describir tanto la historia de estas instituciones como la comprensión de las dinámicas de los maestros en determinados períodos de estudio.

La amplitud de fuentes de información está en correlación y como consecuencia de la amplitud de la temática que se aborde y de la pretensión o interés que se tenga en esa apuesta por entender la actividad humana pasada. En tal sentido, el historiador de la educación y del oficio magisterial precisa utilizar las fuentes propias de la historia social, donde las historias orales se convierten en una de sus principales fuentes, dado que permite, cuando es posible, un encuentro directo con los propios maestros, así como fuentes del tipo de la cultura erudita como la prensa, la fotografía, la literatura, las actas, los archivos, los informes, entre otros. De igual manera, se rescatan los documentos personales y de las mismas instituciones.

Las fuentes de estudio, en un trabajo histórico, implican y requieren de un gran esfuerzo para conseguirlas, por lo tanto, su recolección exige paciencia y minuciosidad. Ahora bien, si una de esas fuentes son las voces de los sujetos, un aspecto de mucha relevancia es, por supuesto, el lenguaje (la oralidad), el cual debe incluir la confrontación, en el mejor sentido de la palabra, entre los actores que participan en el período de estudio, es decir, en el caso de las instituciones educativas, se precisa de las narrativas de maestros, alumnos, directivas y comunidad, entre

otros, según la cobertura y el período de estudio. Sin embargo, también se debe sacar el mayor provecho a otras fuentes de información, como la prensa, los reportajes, los anuncios, los festejos, los informes, memorias de los eventos en las instituciones, las actas de las diversas reuniones, los documentos y las producciones de los maestros entre otras.

El proceso investigativo en la lógica histórico-educativa requiere, por tanto, de una acertada recolección de información, una adecuada selección e interpretación de las fuentes, para así poder llegar a la realización de una síntesis del problema de investigación, del cual se deben seleccionar las categorías más representativas, pues son precisamente estas las que posibilitan la construcción de sentido y redacción del informe final del trabajo científico. Para lograr tal interés se debe pensar en un proceso circular, que si bien inicia con la *Heurística*, continua con la *Doxografía* y luego la *Etiología*, para llegar a la *Síntesis Histórica* como etapas o fases del trayecto investigativo, es necesario revisar permanentemente cada una de estas etapas, para poder consolidar el informe final, lo que implica comprender que, en ocasiones, es necesario regresar a etapas "supuestamente" previas. En virtud de ello, la metodología utilizada en investigaciones propias de la historia social se organiza a partir de cuatro etapas, las cuales, si bien parten de una secuencia lógica, no impiden el regreso permanente a cada una de ellas a partir del encuentro de nuevas fuentes y la necesidad de revisión permanente del proceso.

Desde las formas de trabajo investigativo de la historia se cuenta con diversas herramientas, fuentes y formas de abordar los objetos de estudio y las problemáticas fijadas como interés investigativo, lo que conlleva a descubrir y a producir medios singulares para interrogar las fuentes de información y las maneras de verificar y dar validez a las respuestas que se obtienen en el trabajo de campo, para poder hacer un adecuado análisis e interpretación de la información y así sacar conclusiones de un texto, un hecho, un testimonio o una imagen o incluso la ausencia de ellos, de tal suerte que siempre se busque la veracidad y la comprensión objetiva del fenómeno o suceso estudiado, reconociendo las fuentes necesarias y disponibles en el trabajo de campo.

La selección de las fuentes es, entonces, un factor determinante en estudios históricos, lo que significa un gran esfuerzo para conseguirlas. Por lo

tanto, su recolección exige paciencia y minuciosidad, dado que el proceso investigativo desde la perspectiva histórica requiere de una acertada recolección de información, una adecuada selección e interpretación de las fuentes, para poder llegar a la realización de una síntesis del problema de investigación. En tal sentido, la metodología utilizada en esta investigación propia de la historia social, se sistematiza entonces, a partir de las siguientes etapas:

Una primera etapa reconocida como la *Heurística*, referida a la búsqueda interrogada de las fuentes, así como la determinación, localización, recolección, identificación y selección de estas. Esta etapa se desarrolla, por ejemplo, en los siguientes momentos:

- Revisión bibliográfica: con la intención de reconocer e identificar el estado del arte de las investigaciones relacionadas con el tema de investigación, se parte de la revisión de investigaciones, tesis, libros, revistas y periódicos, tanto nacionales como regionales y locales.
- Análisis de la legislación: revisión de la normatividad existente en relación con las instituciones educativas y el desempeño de los maestros.
- Archivos de las instituciones educativas.
- Revisión de fuentes documentales y archivos pertinentes.
- Selección de fuentes orales: reconocimiento de los maestros, directivas, integrantes de la comunidad educativa, actores del sector productivo y estudiantes que pueden aportar información relevante según el objeto de estudio de la investigación.
- Otros documentos pertinentes: informes de inspectores-supervisores, rectores, directores, consejos de práctica y maestros, en los que se precisa el funcionamiento de las instituciones y de sus actores; correspondencia, en la que se evidencian quejas, permisos, procesos disciplinarios y trámites de la institución y sus miembros; así como artículos de prensa y gacetas.
- Consulta de bibliotecas.

La segunda etapa es la *Doxografía*, a través de la cual se realiza la ordenación, análisis, clasificación y sistematización de las fuentes y documentos básicos, como las historias orales, los currículos, los reglamentos,

producción de los maestros, disposiciones, leyes, decretos, informes, memorias del período de estudio; así como las investigaciones que dan cuenta del contexto, del rol y el desempeño de los maestros. A partir de esta sistematización se obtiene una nueva categorización que permite orientar el proceso investigativo teniendo en cuenta tres ejes de trabajo: por temática, sin olvidar el plan inicial; por ubicación geográfica de las instituciones y área de influencia; y cronológica, para reconocer la evolución de manera rigurosa en el tiempo establecido.

Para lograrlo, se realiza la inevitable crítica interna (factibilidad y credibilidad) y crítica externa (autenticidad) de las fuentes y los documentos que permiten demostrar fiabilidad y credibilidad de estas. El contraste y la crítica interna atienden y reconocen el carácter racional que resumen los rasgos fundamentales de las fuentes, los conecta con los aspectos secundarios y permite la deducción de nuevas ideas. La crítica externa, por su parte, posibilita mirar el contexto y resonancia de la fuente, contexto del cual se extrajeron una serie de circunstancias, de hechos y el momento que los acompañó, permitiendo, además, aclarar y precisar el grado de veracidad y alcance de la fuente; la resonancia, a su vez, evidencia la influencia e impacto de la fuente.

La tercera etapa hace referencia a la *Etiología*, en la cual, luego de la realización de un nuevo plan de categorías, a partir de la información recolectada, se hace un análisis riguroso de la información para encontrar la *esencia histórica*, es decir, el significado y sentido de los hechos a partir de la interpretación, la reflexión y la confrontación, lo cual permite establecer la claridad temática sobre los diferentes aspectos, hechos y realizaciones de los maestros como sujetos responsables de aportar a la formación de educandos. Un aspecto importante para tener en cuenta en esta etapa es el carácter subjetivo que puede connotar la interpretación, sin embargo, el papel del investigador es de total imparcialidad, evitando toda deformación procedente de preferencias personales, con la intención de lograr una acertada comprensión histórica de los sujetos-objetos de estudio, es decir, la esencia histórica a partir del significado de los hechos y sus relaciones.[12]

12 Una de las técnicas que interesa en esta fase, cuando se trata de información que surge de los actores, (en este caso de maestros, estudiantes, directivas, entre otros miembros de la comunidad educativa), es el análisis de discurso, dado que se centra en una lógica

Por otra parte, es necesario considerar que se presentan tres modelos posibles para el abordaje de los estudios hermenéuticos: el funcionalista, el estructuralista y el integrativo. Este último es preponderante para el grupo en tanto permite la interrelación de los diversos elementos y esferas que giran alrededor de la construcción sociocultural del contexto y desempeño de los maestros.

Finalmente, se desarrolla la etapa de la *Síntesis Histórica*, en la cual los elementos extractados de las fuentes son correlacionados e integrados para consolidar un nuevo sentido a partir de la síntesis. Desde esta perspectiva, una vez seleccionados, revisados y analizados todos los elementos, se interpretan e interrelacionan para construir un nuevo sentido a partir del reconocimiento de la síntesis histórica, que permite la redacción del informe final.

En esta etapa se determinan los temas y categorías de manera definitiva, se fijan las tendencias y se analiza la validez o no de los supuestos o hipótesis, lo que permite, finalmente, convertirlas en tesis para obtener las conclusiones. Esta etapa se subdivide en dos fases: Selectiva y creativa. La primera hace referencia a la selección de las ideas más fundamentales, eliminando lo superfluo; la segunda, por su parte, se refiere al momento en el que se hace la construcción comprensiva de lo obtenido, para obtener la teoría o nuevo marco teórico de la investigación, a partir de los hallazgos, su argumentación y explicación. En todo caso, debe estar ceñido a la veracidad, dejando en evidencia las ideas fuerza o centrales.

Conclusiones

Los estudios centrados en la nueva historia o la historia social deben buscar sus orígenes en los trabajos de los fundadores de la revista y de la Escuela de los Annales, Marc Bloch y Lucien Febvre (1929), puesto que son éstos historiadores, quienes en su afán e interés de lograr una historia más humana, que de cuenta de los comportamientos, actitudes, formas de pensar y de actuar de un grupo social en una determinada época

interdisciplinar que asume “el lenguaje como una forma de práctica social” (Fairclough, 1989, p. 20); así mismo, Fairclough (1989, p. 15) reconoce que “la lengua conecta con lo social por ser el dominio primario de la ideología y por ser tanto el interés principal como el lugar en que tienen lugar las luchas de poder”.

buscan en y desde la historia de las mentalidades, ajustarse a la realidad de una época y la forma como los sujetos inmersos la abordaron y las dinámicas que orientaron sus quehaceres; conscientes además, que todos los sujetos que hacen parte de una sociedad hacen parte de su historia y de sus bases económicas y sociales en una estructura cronotópica en la no se puede separar la relación espacio-tiempo y vida social, para el caso del presente trabajo, el escenario escolar y en relaciones con los procesos internos y externos.

Es pretensión de la historia social alejarse de la reproducción de acontecimientos sin análisis desde los diversos actores involucrados, en otras palabras, sin tener en cuenta otras voces distintas a las de los héroes. Es decir que la historia social, desde sus lógicas investigativas e intereses de conocimiento, brinda apertura a nuevos objetos de estudio que permiten reinterpretar y entender otros horizontes de la historia de la sociedad y los grupos sociales.

En los estudios históricos en el campo educativo no es posible reducir lo cultural a lo social, porque debe verse desde una postura integradora y dialógica entre lo social y lo cultural, sin pretensiones idealistas,más bien, realistas de dos campos de actuación y saber humanos como lo son lo social y lo cultural, que posibilitan una mejor comprensión de la realidad en determinados contextos y épocas de estudio, buscando, ante todo, explicaciones a los sucesos sociales, siempre y cuando se distingan claramente cuáles son los componentes y campos en los que se mueven.

Las investigaciones educativas, desde la perspectiva de la historia social y la historia de las mentalidades, se interesan por el estudio de las actitudes, los comportamientos y los desempeños de los sujetos que hacen parte de una comunidad, y, en virtud de ello, dichos estudios conllevan a realizar análisis y énfasis en fuentes e instrumentos de investigación que permitan interpretar lo racional, lo emotivo, lo imaginario y las conductas de los grupos sociales, esto con la intención de dar cuenta de las razones por las cuales se presentan las diversas situaciones que enmarcan un período de estudio determinado a partir de la comprensión de discursos, prácticas y producciones de quienes hacen parte de una comunidad en particular.

El método histórico se centra en 4 fases que permiten desentramar la lógica investigativa y precisar las acciones a seguir. Estas no necesariamente son secuenciales, en tanto existe la posibilidad de regresar a las anteriores en virtud de dar claridad y ampliar la información y análisis riguroso de las mismas. Dichas fases son la Heurística, centrada en el reconocimiento y selección de las fuentes; la Doxografía, que permite identificar las categorías de estudio y la información pertinente a cada una; la Etiología, que brinda la oportunidad de interpretar y contrastar la información definiendo la validez de la información y las teorías que permiten apoyar o contrastar los hallazgos; y finalmente, la Síntesis Histórica, referida a la construcción de sentido e informe final que da cuenta de los resultados del estudio.

Bibliografía

Ariès, Phillipe. (1978). *La historia de las Mentalidades, La Nueva historia*. París: MEN.

Barros, Carlos. (1993). Problemas actuales de la historia. III Jornada de Estudios Históricos. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Bloch, Marc. (1986). *Apología de la Historia o el Oficio del Historiador*. Barquisimeto, Venezuela: Colección Fondo Editorial Lola de Fuenmayor.

Bolaños, Leidy (2015). El estudio sociohistórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del S. XX. *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 55 | Enero 2016, Publicado el l 01 enero 2016, consultado el 19 abril 2019. URL: http://journals.openedition.org/revestudsoc/9762

Burke, Peter (1990). *The french historical revolution, the Annales school 1929-1989*. Stanford: Stanford university press.

Cabrera, Miguel. (2001). *Historia, Lenguaje y Teoría de la Sociedad*. España: Ediciones Frónesis.

Carr, Edward. (1999). *¿Qué es la Historia?* Barcelona, España: Editorial Ariel.

Casanova, J. (1991). *La historia Social y los Historiadores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Caro, Julio (1989). *El problema de las mentalidades, Creencias, actitudes y valores*, Tratado de Psicología General, Nº 7, Madrid.

Cruz, Jorge Iván y Taborda, Javier (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Revista Folios* Nº 39 (p, 161-171). Bogotá: UPN

De Certeau, Michel. (1986). *La Escritura de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel. (2000). *La Invención de lo Cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

Duby, George. (1970). *Historia Social e Historia de las Mentalidades*. Barcelona, España: La Edad Media.

Escobar, Juan Camilo (2000). *Lo Imaginario. Entre las ciencias Sociales y la Historia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Fairclough, Norman. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, Norman. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

Fairclough, Norman. & Wodak, Ruth. (1997). Critical discourse analysis. In: T. Van Dijk (Hg.): *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2. London: Sage.

Febvre, Lucien. (1975). *Combates por la Historia*. Barcelona, España: Ediciones Ariel.

González, Luis. (1988). *El Oficio del Historiador*. Michoacán, México: El Colegio de Michoacán.

González, Marco. (2002). *Módulo Metodología Historia Socia*l. Tunja, Colombia: Doctorado en Ciencias de la Educación.

González, Marco. (2000). *De las Mentalidades a lo Imaginario. Las Escuelas Históricas actuales*. Documento de trabajo. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Le Goff, Jacques (1980). *Hacer la Historia*. III, Barcelona: Ediciones Ariel.

Loaiza, Yasaldez. (2006). Cómo abordar el estudio de las actitudes y comportamientos desde una perspectiva histórica. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 2 No. 2, julio - diciembre, 2006, págs. 115 – 129. Editorial Universidad de Caldas.

Mamardashvili, Merab (1987). Thought within Cultural Space: *Topology of Consciousness*, Revista Ciencias Sociales, pp. 299-314. Traducción en: Revista *Ciencias Sociales*, Nº2. Venezuela: Universidad de Zulia.

Quijano, Luis Fernando. (1985). "Los Maestros Cara a Cara". Bogotá: *Revista Educación y Cultura*, No. 3. FECODE

Ramírez, Renzo. (2005). *Historia local: Experiencias, Métodos y Enfoques*. Medellín, Colombia: Ediciones la Carreta Histórica, Universidad de Antioquia.

Samuel, Raphael (1991). ¿*Qué es la Historia Social*? España: Fundación Instituto de Historia Social

San Fabián Maroto, José L. (1992) "*Evaluación etnográfica de la educación*", en B. Blasco

Sánchez, Baldomero y Cabo, Ma Rosa (2009). *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Thuillier, Guy. & Tulard, Jean. (1989). *Cómo Preparar un Trabajo de Historia*. Barcelona, España: Oikos-tau, S.A.

Tuñon de Lara, Manuel (1993). *¿Por qué la Historia?* Barcelona, España: Ediciones Salvat.

Vainfas, Ronaldo (1996). "Historia de las Mentalidades a la Historia Cultural". Brasil: Universidad Federal de Fluminense. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*; No. 23.

Vovelle, Michel. (1985). *Ideologías y Mentalidades.* Barcelona: Ediciones Ariel.

Vovelle, Michel. (1989). *La Mentalidad Revolucionaria*. Barcelona, España: Grupo Editorial Grijalbo.

Zaragoza, Juan Manuel (2013). Historia de las emociones: Una corriente historiográfica en expansión. En Revista *Asclepio*, Nº 65, Vol. 1. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. doi: http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12.

2 CAPÍTULO DOS

La enseñanza de la religión en las universidades oficiales colombianas. Una catedra en discusión. Caso UPTC. 1950-1965

Jorge Enrique Duarte Acero[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA-UPTC
jorge.duarte@uptc.edu.co

***"Evangelio**. Expresión griega que significa alegre noticia, mensaje satisfactorio, buena nueva. Evangelio y evangelizar en el Nuevo Testamento indican mensaje de salvación que Jesús vino a traer con su palabra y con su vida. Los apóstoles reciben el mandato de anunciar el evangelio y por eso a ellos y a todos aquellos que lo hacen se les llama evangelizadores" Mateo 24, 14.*

Introducción

Este ensayo es el resultado parcial de profundización sobre el tema de la tesis doctoral: "La educación católica durante la Regeneración. La universidad colombiana de finales de siglo XIX. 1886-1898" presentado a través de nivel ponencias, ensayos y artículos científicos" (Duarte, 2016, p.10)

El estudio historiográfico desde la investigación histórica (critico-social), da trascendencia a los principales hallazgos acerca del impacto de las políticas públicas, del presidente de la república y del ministro de educación nacional, al dar representación a los dirigentes del clero, (arzobispos, obispos, presbíteros y religiosas) de las comunidades en la

1 Jorge Enrique Duarte Acero PhD. Investigador Grupo HISULA. Miembro de Número Academia Boyacense de Historia. Docente Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de Psicopedagogía. Área: Historia de la Educación y la Pedagogía. UPTC.

dirección de instituciones educativas, y en nuestro caso, ser nombrados en el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia (1953).

Se consultaron fuentes primarias: leyes, decretos y resoluciones; Archivo General de la Nación (AGN), Biblioteca Luis Ángel Arango (BLLA), Biblioteca Nacional de Colombia, Biblioteca Central "Jorge Palacios Preciado" y Archivo Fondo Posada de la UPTC; y memorias e informes de los ministros de educación nacional.

Utilizando la metodología de historia de las ideas, se reflexiona sobre los aportes del presidente Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) al pensamiento educativo, en su multifacética personalidad de normalista superior de Tunja, militar de carrera, el estadista, el ingeniero civil, el visionario del Aeropuerto Eldorado, el impulsor de la televisión educativa, el gestor de programas de radiodifusión para campesinos, el constructor de vías de transporte y el gestor de la universidad colombiana como laboratorio de formación del magisterio, con un ideal investigativo alemán.

La construcción del proyecto educativo de universidad regional o de provincia nace de la influencia de representantes del magisterio de la Iglesia católica, de educadores colombianos y de educadores alemanes: Julius Sieber y Francisca Radke.

El objetivo del ensayo es deponer en lo público las políticas trazadas por el presidente Rojas Pinilla y ejecutadas por los ministros de educación nacional que dieron origen al fortalecimiento de las relaciones Iglesia-Estado, expresadas con el nombramiento de arzobispos, obispos, religiosas hermanas y presbíteros en la dirección de la universidad y en las Instituciones educativas. El uso de catecismos para enseñanza de la religión (P. Gaspar Astete, S.J.), y la obligatoriedad de la catedra de cultura religiosa.

Marco de referencia teórico. Una aproximación.

Conceptualización

La enseñanza de la religión católica en la Universidad Pedagógica de Colombia

Del Canónigo sr. Jorge Monastoque Valero. *(1958)*, se destaca:

> "la necesidad de formar un personal docente acorde con las ideas de un pueblo católico, como también la urgencia de revaluar el espíritu religioso dentro de la juventud universitaria, hace expresa su voluntad unánime, en el sentido de que los principios de la religión católica, apostólica y romana son los que han de informar íntimamente la orientación moral e intelectual de las actividades de la Universidad y de servir de norma en la escogencia de todo su personal, ya que se hace necesario dar mayor incremento al espíritu religioso de la Universidad".

Las relaciones Iglesia-Estado, desde la perspectiva educativa

La Constitución Política de Colombia de 1886, establece: "La religión católica, apostólica, y romana, es la de Nación; los Poderes Públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social. Se entiende que la Iglesia católica no es ni será oficial, y conservará su independencia" (Constitución política de Colombia, 1991, artículo 38). Y "La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica" (Constitución política de Colombia, 1991, artículo 41).

La Pedagogía Cristiana católica

> Parra B. L.A. (2003,179-180), acerca la Pedagogía Cristiana Católica, afirma: "Los principios de la religión católica fueron fundamento y guía en la orientación espiritual de quienes hicieron parte de la comunidad universitaria entre 1953 a 1960 que pudo expresar y vivenciar a través de retiros espirituales, cursillos de reflexión cristiana, celebración de fiestas religiosas, eucaristías diarias, formación de grupos apostólicos, capellanía general, actos especiales dedicados a la virgen María y otros ritos cristianos católicos".

Trascendencia de los ideales de la Compañía de Jesús (San Ignacio de Loyola) en la UPTC, Tunja.

En 1953, al crearse la UPTC, los sacerdotes, obispos y presbíteros en la ciudad de Tunja regentan la Compañía de Jesús (Iglesia de San Ignacio).

Ellos participaron, durante muchos años, en el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia, y ofrecieron los principios de la doctrina cristiana en la enseñanza de la religión.

Principales Representantes de la Iglesia Católica ante el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia:

León Leal (2006), destaca a los representantes de la iglesia ante el consejo, entre ellos a monseñor Crisanto Luque Sánchez, "quien fue el primer representante del presidente de la república ante el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia (1953)".

Según León (2006)

> "Monseñor Crisanto Luque, nació en Tenjo, Cundinamarca, el 1 de febrero de 1889, y falleció en Bogotá el 07 de mayo de 1959. Hijo de Heliodoro Luque y Natalia Sánchez. Después de estudiar en Tabio, Cundinamarca, hizo sus estudios del seminario en Bogotá, junto a su futuro sucesor como arzobispo de esta ciudad, Luis Concha Córdoba. Luque fue ordenado como presbítero por el arzobispo Bernardo Herrera Restrepo el 28 de octubre de 1916, y luego cumplió su trabajo pastoral en Bogotá hasta 1931. Durante ese periodo, inició su carrera sacerdotal como capellán de la Clínica Marly y en la Parroquia de las Nieves en Bogotá y San Gregorio Magno en Gacheta, Cundinamarca."

Hizo lo imposible por fundar un colegio de la Compañía de Jesús en Tunja, y finalmente lo consiguió, en 1940, con el Colegio José Joaquín Ortiz, que produjo excelentes frutos, y cuya clausura, en 1962, no cansaremos de lamentar. Monseñor Crisanto Luque prestó decido apoyo al apostolado social; durante su episcopado se fundó la Unión de Trabajadores de Boyacá (UTRABO), y se crearon sindicatos urbanos y rurales en la mayoría de los municipios boyacenses, inició el periódico "*El Trabajo*", con marcadas finalidades sociales; se creó la Caja Popular Cooperativa, se organizó la Liga de Almacenes Cooperativos para favorecer especialmente a los Campesinos, y se fundó la Escuela de Enfermería con fines sociales.

Monseñor Ángel María Ocampo Berrío, S.J. obispo de Tunja. Durante muchos años, participó como representante del Iglesia Católica ante el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia.

Nació en Santa Rosa de Osos, Antioquia, el 9 de diciembre de 1897, y murió en la Ciudad de Medellín, Antioquia el 21 de abril de 1991. Sus padres, Clímaco Inocencio Ocampo Hincapié, natural de Sonsón, Antioquia, y Carlota Berrío Calle. Fue trasladado de la Diócesis de Socorro y San Gil el 6 de diciembre de 1950, encargándose de la Diócesis de Tunja el 21 de enero de 1951. El 20 de junio de 1964, al ser elevada la Diócesis de Tunja a la categoría de Arquidiócesis, Monseñor Ocampo Berrío se convierte en su primer Arzobispo.

Cuando se creó la Universidad Pedagógica de Colombia, en 1953, por el presidente de la república oriundo de Boyacá, teniente general Gustavo Rojas Pinilla, el ilustrísimo señor Ángel María Ocampo Berrío era el obispo de la Diócesis de Tunja.

Monseñor Adán Puerto Sánchez. Considerado como uno de los grandes líderes y promotor insistente para la creación de la Universidad Pedagógica de Colombia en el año de 1953, con sede en Tunja. Durante los años de 1952 a 1954 se desempeñó como docente de filosofía.

Según León Leal (2006) Monseñor Adán nació el 23 de marzo de 1891 en la vereda de Naranjos, municipio de Pesca, Boyacá, siendo:

> "natural del idílico rinconcito del valle del Iraca en donde existían los caseríos indígenas de Chaviga, Soaca y Topia. Sus padres: Demetrio Puerto y Emilia Sánchez. Sus hermanas: Oliva y Olimpia. Falleció en la Ciudad de Tunja (Boyacá) en 1974, a la edad de 84 años. Fue trabajador de alto vuelo intelectual en el desempeño de su misión sacerdotal, con actividad permanente desde su ordenación sacerdotal en 1915 hasta su retiro a la vida privada en 1975. Simultáneamente estudio Filosofía en la Pontificia Academia Santo Tomás de Aquino y Teología y Derecho Canónico en la Universidad Gregoriana. Recibió Doctorados en las materias correspondientes"

Regentó las cátedras de religión y filosofía en la Universidad Pedagógica de Colombia.

Monseñor Eduardo Maldonado Calvo. Participó como representante de la iglesia católica ante el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia.

Tomó posesión de la Diócesis el 5 de diciembre de 1903, y gobernó hasta el 31 de marzo de 1932. Al final de su gobierno, tuvo como obispo auxiliar a sucesor, monseñor Crisanto Luque. En sus cerca de 30 años en el Episcopado, monseñor Maldonado, llevó a cabo una gran obra. Su primera acción, al posesionarse en la Diócesis, fue reunir al Clero en retiros y exponerle su plan de gobierno. Monseñor Maldonado Calvo remodeló el antiguo palacio episcopal, reconstruyó la catedral bajo la dirección del maestro Ricardo Acevedo Bernal, edifico Mi Casa u hogar de anciano y el Asilo de San José para enajenados mentales (León, 2006).

En la década de los años treinta, en tiempos en que el clero participaba en la política, excomulgó en dos ocasiones al periodista liberal Enrique Santos Montejo, por sus editoriales en su formidable periódico "*La Linterna*". Monseñor Maldonado Calvo fue un extraordinario apóstol de la caridad y de las relaciones humanas, y un prototipo de la dignidad y el señorío.

Fue además un apóstol de la cultura. Un Colegio Salesiano Maldonado, y un barrio en el costado norte de la ciudad de Tunja, recuerdan su memoria.

Monseñor Jorge Monastoque Valero. Rector de la Universidad Pedagógica ~~de~~ y Tecnológica de Colombia en 1958 desde febrero de 1958 hasta enero de 1959. Entregó la rectoría de la UPTC al doctor Manuel Ignacio Ruíz.

Nació en Turmequé, Boyacá, el 14 de noviembre de 1912, del hogar formado por Deogracias Monastoque y Evangelina Valero. Fue el segundo de los hijos. Según reseña la revista Vida Sacerdotal de Tunja, fue bautizado como Jorge. Falleció en su casa en Bogotá el jueves 7 de marzo de 2002, a sus 89 años. El sacerdote se desempeñaba como párroco de la Catedral Primada, y fue autor de las obras "Manual de Educación Obrera y Sindical" y "Juventud obrera católica", entre otras. Fue uno de los escritores que llevó el evangelio y la religión a la literatura folclórica para una mejor enseñanza a los campesinos.

Monseñor Pedro León Gómez Bohórquez. Durante muchos años, ejerció en la Universidad Pedagógica de Colombia en calidad de profesor

de Religión y capellán de la Universidad. En la administración del antropólogo doctor Eliecer Silva Celis.

Nació en Tenza, Boyacá, el 2 de marzo de 1912 y falleció en Tunja, Boyacá, el 11 de mayo de 2001. Como rector del Seminario, y como vicario general, este maestro de la previsión y del acierto se constituyó como una referencia obligatoria para consulta de las mayores dificultades de orden jurídico o convencional. Tuvo que soportar en Roma las angustias y penurias de la primera guerra mundial cuando era estudiante.

Monseñor Augusto Trujillo Arango. Representante del presidente de la república ante el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia.

Monseñor Augusto Trujillo Arango nació en Santa Rosa de Cabal, Risaralda, el 5 de agosto de 1922. Rige los destinos de la Arquidiócesis de Tunja. Fue consagrado obispo el 9 de julio de 1957 y nombrado obispo auxiliar de Manizales, Caldas. Tres años más tarde fue trasladado a Jericó, Antioquia, como obispo titular, y el 1 de mayo de 1970 tomó posesión como arzobispo de Tunja, Boyacá. La principal preocupación de monseñor Trujillo Arango ha sido una especial atención al Clero, que lo estima sinceramente, por otra parte, él es un Obispo de puertas abiertas que atiende al pobre de la misma manera que al rico, al letrado que al ignorante; está dotado de una gran sensibilidad social y en todo momento ha prestado su apoyo en la defensa de los Derechos Humanos.

Lineamientos de política del Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia sobre la enseñanza de la religión y las prácticas piadosas en la Universidad, 1954.

Intervención de monseñor señor Canónigo Jorge Monastoque Valero, Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia, representante del eminentísimo señor cardenal arzobispo primado de Colombia. Según el Acta número 5 del día 5 de abril de 1954:

> Al iniciarse el estudio de los programas elaborados por el Consejo Académico, S.S. Monastoque, pide la palabra para agradecer la opor-

tunidad que se le ofrece de aplaudir la orientación que el señor Ministro intenta imprimir al desarrollo de la Universidad. Exige que se establezca criterio y mentalidad católicos en todos los cursos, por tratarse de una Universidad Pedagógica, llamada a dirigir a las juventudes colombianas. Proclama que la universidad ha de ser confesional y arguye que en este terreno no ha habido suficiente preocupación. Contesta el Rector (Julius Sieber), que la Universidad en todas sus actividades desde hacer manifestación de un catolicismo positivo y claro que si hubiere tendencias diferentes en sus componentes el Instituto no podría cumplir su Misión. S.s. Monastoque responde agradeciendo las expresiones del Ministro y del Rector. Manifiesta su temor de que en la Universidad llegara a establecerse ambiente de tolerancia, como en otras Universidades del País, y termina expresando su complacencia por las declaraciones del Rector. Interviene el señor Gobernador para decir que considera de gran importancia lo dicho por S.S. Monastoque y que exige que el Consejo Directivo se pronuncie y defina sobre esta cuestión. Opina que la hoja de vida de todos los Miembros de la Universidad acredite el Catolicismo de ellos. El Rector relata que hace años habló de este mismo tema con el señor Arzobispo de Bogotá, y que, por lo demás, la Iglesia está Representada en el Consejo Directivo. El señor Ministro manifiesta que es trascendental lo dicho por Monseñor Monastoque, y que, sin la intervención de la Iglesia, la Universidad sería laica cuando no atea. Pide que Monseñor Monastoque presente una moción en este sentido y agrega que propondrá la inclusión en el presupuesto de la partida destinada para la pronta terminación de la Capilla, como quiera que a la Universidad asisten Sacerdotes que pueden oficiar. Manifiesta su inconformidad ante el hecho de no existir imágenes sagradas en los dormitorios ni en las aulas de la Universidad. Pide el planeamiento de ejercicios espirituales y concluye diciendo que los profesores deben ser católicos, ya que es posible corregir defectos técnicos pero no defectos morales o religiosos.

Posterior, hace uso de la palabra el Rector (Julius Sieber) para decir que, en vísperas de Semana Santa, quiere alejar a los estudiantes del alboroto que precede en Tunja a estas celebraciones, ya que es difícil el ambiente, pues existen centros donde se producen fenómenos desagradables. El señor Ministro contesta para pedir los ejercicios se efectúen antes de iniciarse las vacaciones de Semana Santa. Interviene el profesor Silva

> Celis para informar que todos los años ha habido Ejercicios Espirituales. S.S. Monastoque exige que en los Ejercicios Espirituales, que se proyectan sean distintos de los efectuados en años anteriores. Contesta el profesor Silva Celis arguyendo que S.S. Adán Puerto dirigió excelentes Retiros Espirituales en ocasiones pasadas y que todo el personal de la Universidad ha sido Católico. S.S. Monastoque expresa que quiere hacer cargos fundamentales, pero que el sistema no le satisface, pues no se puede aplicar un tipo de formación religiosa común a todos los casos. Pide que quede protocolizada en la Secretaria lo propuesto por el Señor Ministro. Más adelante fue aprobada unánimemente la siguiente proposición. "El Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia, oído el concepto expuesto por el señor Ministro de Educación Nacional, y la exigencia del señor canónigo Jorge Monastoque, que han hecho resaltar la necesidad de formar un personal docente acorde con las ideas de un pueblo católico, como también la urgencia de revaluar el espíritu religioso dentro de la juventud universitaria, hace expresa su voluntad unánime, en el sentido de que los principios de la Religión católica, Apostólica y Romana son los que han de informar íntimamente la orientación moral e intelectual de las actividades de la Universidad y de servir de norma en la escogencia de todo su personal, ya que se hace necesario dar mayor incremento al espíritu religioso de la Universidad. Asimismo, expresa su voluntad de que en la escogencia del personal docente y del personal administrativo de ella se tenga en cuenta la adhesión del actual Gobierno, legítimamente constituido"

Armando Suescún Monroy (1997), en la década de años 50, estableció los criterios y políticas de esa época "predominó un criterio marcadamente confesional que impregnó el espíritu y el ambiente de la Universidad y prevaleció en ella por muchos años, como se revela en el Acta No. 5 de 5 de abril de 1954; allí se observa cómo, a instancias de algunos de sus más connotados miembros, el Consejo Directivo de la Universidad aprobó por unanimidad la siguiente proposición:

> El Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia, oído el concepto expuesto por el Sr. Ministro de Educación Nacional, y la exigencia del canónigo sr. Jorge Monastoque Valero, que han hecho resaltar la necesidad de formar un personal docente acorde con las ideas de un pueblo católico, como también la urgencia de revaluar el

> espíritu religioso dentro de la juventud universitaria, hace expresa su voluntad unánime , en el sentido de que los principios de la Religión Católica, Apostólica y Romana son los que han de informar íntimamente la orientación moral e intelectual de las actividades de la Universidad y de servir de norma en la escogencia de todo su personal, ya que se hace necesario dar mayor incremento al espíritu religioso de la Universidad. Asimismo, expresa su voluntad de que en la escogencia del personal docente y del personal administrativo de ella se tenga en cuenta la adhesión al actual Gobierno, legítimamente constituido.

Según Armando Suescún Monroy (1997) se afirma

> "En desarrollo de ese criterio, la orientación, el comportamiento y la actitud de la Universidad fueron ortodoxamente católicos. La influencia de la jerarquía eclesiástica fue determinante, hasta el punto que entró a ejercer el derecho de veto en la escogencia del profesorado, como consta en las Actas de las dos sesiones del Consejo Directivo del 17 de junio de 1957, cuando el sr. obispo veto la continuidad del profesor Antonio Cardona Londoño como profesor de la Universidad por haber dirigido una carta en la que formulaba críticas a la gestión del Rector, y en ese mismo día, sin fórmula de juicio, el mencionado profesor fue declarado insubsistente; vale la pena mencionar que el profesor Cardona Londoño era un eminente pedagogo y años más tarde, fue rector de la Universidad de América de Bogotá y presidente de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN"**.**

La creación de la Universidad Pedagógica de Colombia. 1953.

Por Decreto 2655 de 1953 (10 de octubre), el presidente Rojas Pinilla creó la Universidad Pedagógica de Colombia, y nombra como primer rector al entonces rector de la Escuela Normal Universitaria, el educador alemán Julius Sieber.

El Decreto 2655 de 1953 (10 de octubre), en su artículo 15, define los órganos de gobierno de esta manera: "El Gobierno de la Universidad Pedagógica de Colombia, será ejercido por: un Consejo Directivo, el Rector, el Síndico y el Secretario General".

El Decreto 2655 de 1953 (10 de octubre), en su artículo 16, define que el Consejo Directivo, está integrado por:

1. El ministro de educación nacional, quien lo preside.
2. El rector de la Universidad Pedagógica de Colombia, que será su vicepresidente.
3. La directora de la sección femenina de la Universidad Pedagógica de Colombia.
4. Un representante del eminentísimo señor cardenal arzobispo primado de Colombia.
5. Tres representantes del Gobierno Nacional designados por el excelentísimo señor presidente de la república, para un periodo de tres años.
6. El gobernador del departamento de Boyacá.
7. El gerente de la Empresa Siderúrgica Nacional de Paz de Río o un delegado suyo.
8. Un representante de los decanos, para un periodo de dos años.
9. Un representante del estudiantado universitario, con el respectivo suplente, para un periodo de un año

Autoridades de la Universidad Pedagógica de Colombia. 1953

Según el Acta sesión del 5 de abril de 1954, el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia está integrado por:

1. Presidente del Consejo Directivo Ministro de Educación Nacional Manuel Mosquera Garcés.
2. Vice-Presidente del mismo Rector Universidad Pedagógica de Colombia Dr. Julius Sieber.
3. Gobernador del Departamento de Boyacá, Dr. Alfonso Tarazona Angarita.
4. Eminentísimo Señor Cardenal Arzobispo Primado de Colombia, Monseñor Crisanto Luque Sánchez.
5. Señor Comandante de la Primera Brigada Coronel Gilberto Montoya.
6. Representante del Eminentísimo Señor Cardenal Arzobispo Primado de Colombia, Sr. Canónigo Dr. Jorge Monastoque Valero.
7. Obispo de Tunja, Monseñor Ángel María Ocampo Berrio S.J.

8. Directora de la Sección Femenina de la Universidad Pedagógica de Colombia Francisca Radke, en Bogotá.
9. Representante del Cuerpo de Profesores de la Universidad, Dr. Eliecer Silva Celis.
10. Secretario General de la Universidad, Dr. José Vicente Pinto.

Actas de reuniones del Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia, relacionadas con la enseñanza de la religión:

Acta sesión del 5 de abril de 1954. Previa Convocatoria del Presidente de Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia Dr. Daniel Henao Henao, Ministro de Educación Nacional, se reunió en la biblioteca del hotel Termales de Paipa, las siguientes personas a la Corporación:

1. Presidente del Consejo Directivo Ministro de Educación Nacional Daniel Henao Henao
2. Vice-Presidente del mismo Rector Universidad Pedagógica de Colombia Dr. Juluis Sieber,
3. Gobernador del Departamento de Boyacá, Dr. Alfonso Tarazona Angarita
4. Señor Comandante de la Primera Brigada Coronel Gilberto Montoya Gaviria.
5. Representante del Eminentísimo Señor Cardenal Arzobispo Primado de Colombia, Sr. Canónigo Dr. Jorge Monastoque Valero
6. Obispo de Tunja, Monseñor Ángel María Ocampo Berrio S.J.
7. Directora de la Sección Femenina de la Universidad Pedagógica de Colombia Doctora Francisca Radke, en Bogotá
8. Representante del Cuerpo de Profesores de la Universidad, Dr. Eliecer Silva Celis
9. Secretario General de la Universidad (saliente) Dr. José Vicente Pinto
10. Secretario General (entrante) de la universidad Dr. Pedro Ignacio Sánchez. Posesión Juramento de rigor, como lo dispone el artículo 251 de la Ley 4ª de 1913.
11. Síndico de la Universidad Pedagógica de Colombia sr. Enrique Trujillo Medrano.

Intervención de Monseñor Jorge Monastoque Valero, sobre la "enseñanza de la religión católica en la universidad y las practicas piadosas".

Acta número 7 sesión del día 24 de julio de 1954. Previa Convocatoria del Presidente de Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia Dr. Daniel Henao Henao, Ministro de Educación Nacional, se reunieron en el Despacho del Ministerio de Educación Nacional, en la Ciudad de Bogotá las siguientes personas:

1. Presidente del Consejo Directivo Ministro de Educación Nacional Daniel Henao Henao
2. Gobernador del Departamento de Boyacá, Dr. Alfonso Tarazona Angarita
3. Señor Comandante de la Primera Brigada Coronel Gilberto Montoya Gaviria.
4. Representante del Eminentísimo Señor Cardenal Arzobispo Primado de Colombia, Sr. Canónigo Dr. José Manuel Díaz
5. Representante del Gobierno Nacional, designado por el Excmo. Sr. Presidente de la República Doctor Rafael Azula Barrera
6. Representante del Gobierno Nacional, designado por el Excmo. Sr. Presidente de la República Doctor Gonzalo Vargas Rubiano
7. Rector Universidad Pedagógica de Colombia Dr. Juluis Sieber,
8. Directora de la Sección Femenina de la Universidad Pedagógica de Colombia Doctora Francisca Radke, en Bogotá
9. Representante del Cuerpo de Profesores de la Universidad, Dr. Eliecer Silva Celis
10. Secretario General de la universidad Dr. Pedro Ignacio Sánchez.
11. Síndico de la Universidad Pedagógica de Colombia sr. Enrique Trujillo Medrano.

Toma de posesión y juramento de los nuevos representantes designados por el Presidente de la Republica:-Doctor Rafael Azula Barrera y Doctor Gonzalo Vargas Rubiano. El Rector de la Universidad Pedagógica de Colombia, Dr. Julius Sieber y la Dra. Francisca Radke Directora de la Sección Femenina de la Universidad Pedagógica.

Solicitud del sr. Ministro de Educación Nacional Dr. Daniel Henao Henao, relacionada con "la orientación religiosa de la Universidad, habida durante la consideración de los programas acordados por el Consejo Académico. La expresión "universidad confesional" correspondió a Monseñor Jorge Monastoque Valero. Representante del Eminentísimo Señor Cardenal Arzobispo Primado de Colombia.

Acta número 8 del día 12 de julio de 1954. Previa Convocatoria del Presidente de Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia Dr. Daniel Henao Henao, Ministro de Educación Nacional, se reunieron en el Despacho del Secretario General del Ministerio de Educación Nacional, en la Ciudad de Bogotá las siguientes personas:

1. Presidente del Consejo Directivo Ministro de Educación Nacional Daniel Henao Henao.
2. Representante del Eminentísimo Señor Cardenal Arzobispo Primado de Colombia, Sr. Cardenal Crisanto Luque , Sr. Canónigo Dr. José Manuel Díaz Rivera
3. Representante del Gobierno Nacional, designado por el Excmo. Sr. Presidente de la República Doctor Rafael Azula Barrera
4. Representante del Gobierno Nacional, designado por el Excmo. Sr. Presidente de la República Doctor Gonzalo Vargas Rubiano
5. Rector Universidad Pedagógica de Colombia Dr. Juluis Sieber,
6. Directora de la Sección Femenina de la Universidad Pedagógica de Colombia Doctora Francisca Radke, en Bogotá.
7. Síndico de la Universidad Pedagógica de Colombia sr. Enrique Trujillo Medrano.

El Dr. Juluis Sieber Rector de la Universidad propone la prima de alimentación para los profesores. Se aprueba. Y el Dr. Azula Barrera propone el resolver el problema de vivienda para profesores a través del Instituto de Crédito Territorial."

-Rectores De La Universidad Pedagógica De Colombia 1953-1960

Suescún Monroy Armando (1997), afirma que los destinos de la institución los dirigieron los siguientes Rectores:

1. Dr. Julius Sieber, del 10 de octubre de 1953 a 5 de octubre de 1954.
2. Dr. Rafael Salamanca Aguilera, del 5 de octubre de 1954 al 02 de marzo de 1956.
3. Señor Eduardo Barajas Coronado, del 02 de marzo de 1956 al 25 de septiembre de 1956[2].
4. Dr. Ernesto Villamizar Daza, del 25 de septiembre de 1956 al 12 de diciembre de 1957[3].
5. Dr. Ernesto Villamizar Daza, del 12 de diciembre de 1957[4].
6. Dr. José Vicente Castellanos (interino), de junio a julio de 1957.
7. Dr. Diego Tovar Concha, de julio a octubre de 1957.
8. Dr. Emilio Calle Herrera (interino), de octubre de 1957 a febrero de 1958.
9. Monseñor Jorge Monastoque Valero, 12 de febrero de 1958 a enero de 1959.
10. Dr. Manuel Ignacio Ruiz B. (interino), de enero de 1959 a julio de 1959.
11. Dr. Eliecer Silva Celis (interino), de julio de 1959 a septiembre de 1960.

El historiador Suescún Monroy Armando (1997), afirma:

> Esa política discriminatoria, establecida en una Institución estatal como la Universidad ¨Pedagógica de Colombia y adoptada Oficialmente por el Consejo Directivo, evidenciaba una actitud confesional e intolerante, contraria a la Constitución Política vigente en esa época, que garantizaba la libertad de conciencia y de cultos, la libertad de enseñanza

2 Decreto 2400 de 1956 (25 de septiembre) "Por el cual se acepta una renuncia y se dictan otras disposiciones". "Se acepta la renuncia presentada por el Doctor Rafael Salamanca Aguilera de Rector de la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la Ciudad de Tunja y se dictan otras disposiciones". Se nombra Rector Titular Encargado al Doctor Ernesto Villamizar Daza Director de la División de Normales y Educación Primaria del Ministerio de Educación Nacional, art. Único.)

3 Decreto 2400 de 1956 (25 de septiembre) "Por el cual se acepta una renuncia y se dictan otras disposiciones". "Se acepta la renuncia presentada por el Doctor Rafael Salamanca Aguilera de Rector de la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la Ciudad de Tunja y se dictan otras disposiciones". Se nombra Rector Titular Encargado al Doctor Ernesto Villamizar Daza Director de la División de Normales y Educación Primaria del Ministerio de Educación Nacional, art. Único.)

4 Decreto 3010 de 1956 (diciembre 12) "Por el cual se nombra Rector de la Universidad Pedagógica de Colombia. Al Dr. Ernesto Villamizar Daza quien ha venido ejerciendo el cargo de Rector de la Universidad" art. Único.

> y la protección al trabajo: mucho se había retrocedido de la época de la Escuela Normal Superior, su antecesora, caracterizada por su abierta receptividad y tolerancia a todas las ideas y opiniones, en la cual trabajaban lado a lado, dentro de la mayor armonía y cooperación, docentes de tan disimiles tendencias ideológicas como el profesor Paul Rivet, antiguo luchador socialista y antifascista, y el Padre Jesuita Félix Restrepo y el Maestro Rafael Maya, altos exponentes del pensamiento católico colombiano. (p. 25)

Las cátedras de Cultura Religiosa en los planes de estudio. Acuerdo número 04 de 1961 (enero 17) [5]

Acuerdo número 04 de 1961 (enero 17) "Por el cual se adoptan planes de estudio para los Departamentos de Especialización de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". Artículo primero. Apruébense los siguientes planes de estudio elaborados por el Consejo Académico para los departamentos de especialización docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia:

-Departamento de Educación y Filosofía

-Especialización Pedagógica

Año I PRIMERO

Primer Semestre……. Segundo semestre…
Asignatura: Asignatura:
CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal

Año II SEGUNDO

Primer Semestre……. Segundo semestre…
Asignatura: Asignatura:

5 Acuerdo número 04 de 1961 (enero 17) "Por el cual se adoptan planes de estudio para los Departamentos de Especialización de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". Establece la asignatura de CULTURA RELIGIOSA, en los tres (3) primeros años, para un total de seis (6) cursos, con una intensidad de una (1) hora semanal. Presidente del Consejo Superior Universitario Octavio Rosselli Quijano Gobernador de Boyacá. Rafael Martínez Salamanca Secretario General.

CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal

Año III TERCERO
Primer Semestre……. Segundo semestre…
Asignatura: Asignatura:
CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal

Departamento de Educación y Filosofía

Especialización Psicológica.

Año I PRIMERO
Primer Semestre……. Segundo semestre…
Asignatura: Asignatura:
CULTURA RELIGIOSA 2 horas semanal CULTURA RELIGIOSA 2 horas semanal

Año II SEGUNDO
Primer Semestre……. Segundo semestre…
Asignatura: Asignatura:
CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal

Año III TERCERO
Primer Semestre……. Segundo semestre…
Asignatura: Asignatura:
CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal CULTURA RELIGIOSA 1 hora semanal[6]

6 Acuerdo número 04 de 1961 (enero 17) "Por el cual se adoptan planes de estudio para los Departamentos de Especialización de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". Establece la asignatura de CULTURA RELIGIOSA, en los tres (3) primeros años, para un total de seis (6) cursos, con una intensidad de una (1) hora semanal. Presidente del Consejo Superior Universitario Octavio Rosselli Quijano Gobernador de Boyacá. Rafael Martínez Salamanca Secretario General.

La Ley 73 de 1962 (diciembre 14)[7] adiciona el nombre de la Universidad Pedagógica de Colombia. ***La creación de la "Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia"1962.***

A partir de la sanción de la presente Ley, la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la Ciudad de Tunja, se denominará: "Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". De esta forma se modifica el artículo 1º de la Ley 73 de 1958 art. 1º.

Nuevos Miembros de Consejo Superior Universitario de la UPTC 1962.

Formarán parte del "Consejo Superior Universitario, además de las personas enunciadas en el artículo 25 de la Ley 73 de 1958, el señor Obispo de la Diócesis de Tunja, o un Delegado suyo, y el señor Gerente de la Empresa Siderúrgica de Paz de Rio, o un Delegado suyo" (Ley 73, 1962, artículo 8). [8]

-Creación del cargo de Capellán en la UPTC 1962.

"El Culto católico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, será atendido por un Capellán autorizado por el señor Obispo de la Diócesis de Tunja, y los gastos que ello demande serán sufragados por la universidad" (Ley 73, 1962, artículo 9).

La creación de la "Universidad Pedagógica Nacional" Bogotá 1962**.** "A partir del primero (1º) de enero de mil novecientos sesenta y tres 1963, la Institución llamada "Universidad Pedagógica Femenina, se denominará "la Universidad Pedagógica Nacional", Bogotá" (Ley 73, 1962, artículo 13).[9]

7 Ley 73 de 1962 (diciembre 14)"Por la cual se adiciona el nombre a la Universidad Pedagógica de Colombia, y se dictan otras disposiciones".

8 Ley 73 de 1962 (diciembre 14)"Por la cual se adiciona el nombre a la Universidad Pedagógica de Colombia, y se dictan otras disposiciones".

9 Ley 73 de 1962 (diciembre 14)"Por la cual se adiciona el nombre a la Universidad Pedagógica de Colombia, y se dictan otras disposiciones".

-Las palabras del Antropólogo Eliécer Silva Celis 1967.

Eliécer Silva Celis había iniciado su periodo rectoral, en calidad de encargado, el 23 de mayo de 1967, y como rector en propiedad, el 24 de agosto de 1967, según el Acuerdo número 01 de 1967, para un periodo de cuatro años. Esta era la segunda vez que asumía en propiedad la rectoría de la Universidad, pues la primera vez la ejerció en julio de 1959 y septiembre de 1960. Es precisamente en esa época, a través del Acuerdo número 001 de 1960, que se creó la Facultad de Agronomía, en sesión del Consejo Superior, presidida por el ministro de educación nacional, doctor Abel Naranjo Villegas.

> La gestión del doctor Silva Celis, al frente de la Rectoría de la UPTC, es muy significativa tanto en el plano académico, como en el de estructura física y equipamiento de la Universidad. Bajo su orientación se estableció en la UPTC los "Estudios Generales" los cuales pretendían suplir la falta de Orientación Profesional con que llegaban los estudiantes a enfrentar los estudios universitarios. A mediados de 1969, mediante Acuerdo 10 de julio 16 de 1969 se crea la Sección Nocturna de la Facultad de Ciencias de la Educación, con sede en la Ciudad de Tunja. En esta forma, en el mes de agosto inicio labores con los Programas de Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas y el de Idiomas: español-inglés (Suescún, 1997).

La participación del Clero en la construcción del proyecto de enseñanza de la religión católica. Nombramiento de arzobispo, rector de institución educativa, colegios, gimnasios, docentes y profesores de religión, sacerdotes y presbíteros.

-Política Pública: privilegiar el nombramiento de representantes de la Iglesia Católica en cargos de dirección de instituciones educativas.

Se nombra rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en la persona del ilustrísimo y reverendísimo monseñor José Vicente Castro Silva, PhD., para el periodo 1953-1956. Decreto 2843/1953 de 30 de octubre.

Decreto 0082 / 1954 de 16 enero. Se nombra al presbítero José Gómez Isaza, rector del Liceo Marco Fidel Suarez de Medellín.

Decreto 0263 /1954 de 2 de febrero, se nombra rector del Colegio Nacional Francisco José de Caldas al presbítero Arturo Mejía Montoya.

Decreto 0273/1954 de 2 de febrero. Se nombran rectores de las escuelas normales rurales para señoritas: hermana Sor Mercedes Sánchez C. directora de la Escuela Normal Rural de Belalcázar, Cauca; hermana Alda Fenoglio, directora de la Escuela Normal Rural de Florencia, Caquetá; hermana Sor María Tirsa Francisca, directora de la Escuela Normal Rural de Sibundoy, Nariño; hermana Polonia de la Concordia, directora de la Escuela Normal Rural de Istmina Chocó.

Decreto 0273/1954 de febrero. Se nombra al personal directivo de las escuelas normales rurales. Presbítero José María Duarte, director de la Escuela Normal Rural Guillermo Quintero Calderón de Convención Norte de Santander, hermano Elías Manuel, director de la Escuela Normal Rural de Popayán Cauca.

- Política Pública: conmemorar las efemérides y onomásticos de los jerarcas de la Iglesia católica, señalados como los representantes de la iglesia a nivel nacional e internacional, y de las personas que han ejercido cargos públicos.

> -En el Decreto 038/1953 de 15 de enero, se destacan los Ministros, diciendo "testimonio de jubilosa adhesión del pueblo de Colombia con motivo de la exaltación de su Eminencia Monseñor Crisanto Luque a la dignidad Cardenalicia". Se ordena que el retrato al óleo de su Eminencia Monseñor Luque sea colocado en la Iglesia de San Cosme y San Damián. El Gobierno contribuirá con la suma de US 1.600.000 para la construcción del Palacio Cardenalicio y atenderá con la asignación anual de US 25.000 para los gastos que el rango exige.

Decreto 3430/1954 de 7 de noviembre, "concede la Orden de Boyacá en el Grado de Gran Cruz Extraordinario a la imagen de la Santísima Virgen Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá, Reina y Patrona de Colombia".

Decreto 0144/1953 de 28 de enero, "por el cual se concede la Condecoración Orden de Boyacá en el Grado de Gran Cruz Extraordinario a la Reverencia de Monseñor Antonio Samoré. Arzobispo Titular de

Tirnovo (Italia), quien se desempeña con el alto cargo de Nuncio Apostólico de Su Santidad en Colombia".

Decreto 2667/1953 de 14 de octubre, "se honra la memoria de la venerable Madre Marie Poussepin, en el tercer centenario de su nacimiento. Hijas y Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen. Madre Marie Poussepin nació en Dourdan el 14 de octubre de 1653 (Francia) y falleció en Sainville (Francia) el 24 de enero de 1744. Sus postulados se orientaban hacia la instrucción de la juventud, el cuidado de los pobres enfermos, el espíritu de la pobreza, el amor al trabajo."

Decreto 3064/1954 de 26 de noviembre, "se asocia la Nación a la celebración del IV Centenario de la muerte de San Ignacio de Loyola fundador de la Compañía de Jesús. El Gobierno dará un auxilio de tres millones de pesos para contribuir a la terminación del Hospital de San Ignacio. A la entrada del Hospital se hará un monumento a san Ignacio y se grabará en su pedestal el presente Decreto".

Decreto 2450/1953 de 18 de septiembre, "Se conceden unos auxilios y se hace traslación en la Ley de Apropiaciones para la Vigencia Fiscal del año en curso. MEN. Capítulo 104 Auxilios. Artículo 1525-A. Concedido por una sola vez, por valor de $300.000 a la Universidad Católica Javeriana de Bogotá. Según el art. 2º Ley de 1952".

Decreto 2908/1953 de 4 de noviembre, "Se hace una cesión y se confiere una autorización y se asocia la Nación a la Celebración de las bodas de oro de la Comunidad Hijas de Nuestra Señora de la Sabiduría. En la construcción de un edificio situado en la calle 20 número 11-81 de Bogotá en el cual funciona el Instituto de Niños Ciegos y Sordomudos. Con Personería Jurídica Resolución número 118 de 1939 y creado por el Decreto del Gobierno número 80 de 1926".

Decreto 2599/1953 de 6 de octubre, "Se honra la memoria de Monseñor Manuel José Mosquera en el primer centenario de su muerte. El 10 de diciembre de 1853 fallece Monseñor Mosquera en Marsella (Francia). En su Ciudad Natal Popayán (C) se levantará un monumento consagrado al ilustre Prelado en el lugar que de acuerdo con el Arzobispo de Popayán y el Ministerio de Educación determinen".

Decreto 2601/1953 de 6 de octubre, "se honra la memoria de Frederick Ozonan, laico y político católico, gran benefactor. La Nación se asocia a la conmemoración del centenario de la muerte de Frederick Ozonan (1813- Milán (I) y Marsella (F) 1853). Fundador de la Sociedad de Conferencias de San Vicente de Paul".

Decreto 2713/1953 de 16 de octubre, "se confiere la Orden de Boyacá, en el grado de Gran Oficial, al Excelentísimo y Reverendísimo Monseñor Diego María Gómez, Obispo de Popayán (Cauca)".

Decreto 3092/1953 de 26 de noviembre, "Se auxilia con $20.000 la Parroquia del Municipio de San Calixto, Departamento de Norte de Santander, destruido por un movimiento sísmico".

Decreto 3349/1953 de 22 de diciembre, "Se confiere la Condecoración Orden de Boyacá, Categoría Gran Cruz Extraordinaria a la Bordadita, Santa Patrona del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Concédase al Colegio Mayor del Rosario un nuevo auxilio de un millón de pesos con el fin de que pueda terminar la construcción del nuevo edificio de bachillerato".

Decreto 0881/1954 de 26 de marzo, "La Nación se asocia a la conmemoración, en el Primer Centenario del Dogma de la Inmaculada Concepción. Se auxilia con $60.000 la construcción del monumento santuario que será erigido en Bogotá, como homenaje permanente del Pueblo Colombiano a la Santísima Virgen María, Madre de Dios. Dicha suma será entregada al señor Prefecto de la Congregación Mariana".

Decreto 0158/1957 de 25 de enero, "Se autoriza al Ministro de Comunicaciones para contratar con la casa Thomas de la Rué de Londres una reimpresión de diez millones de estampillas de cinco ($0.05) centavos para el correo aéreo extra rápido de la imagen de la Virgen del Rosario Nuestra Señora de Chiquinquirá".

Resolución 7/1953 de 13 de enero, "se autoriza a las Comunidades religiosas para organizar los cursos de capacitación, dentro de sus respectivos planteles educativos, en cumplimiento del artículo 7º del Decreto número 1135 de 1952. Los superiores y las superioras de las Comunidades religiosas quedan facultados para organizar dentro de

sus claustros los Cursos de Capacitación de que trata el artículo 7º del Decreto 1135 de 1952. El tiempo mínimo de duración de tales cursos será de dos (2) meses y la enseñanza pedagógica y científica que en ellos se imparta deberá conformarse a los programas de los demás Cursos de Capacitación organizados por el Ministerio".

Decreto 2648/1953 de 10 de octubre, "se asocia Colombia al séptimo centenario de la fundación de la Universidad de Salamanca. Universidad Pública Española. Más antigua de España y del mundo hispánico. Ofreció los Studium Genérale, germen de universidad. Fundada por Alfonso X el sabio, por la Real Cédula del 9 de noviembre de 1252".

Decreto número 2962 de 1953 (13 noviembre). "Se destina una partida Delegación Colombiana al V Congreso de la Confederación Internacional de Educación Católica del 4 al 12 de enero de 1954 que se celebrara en la Habana (Cuba)".

Decreto número 2621 de 1953 (7 de octubre). "Autorización a las Curias Episcopales, podrán hacer uso del latín para su correspondencia telegráfica en el interior del país y fuera de él."

Decreto número 2507 de 1953 (6 de 0ctubre). "Se transfiere gratuitamente a la Arquidiócesis de Bogotá, con destino exclusivo a la Casa del Clero, la propiedad que tiene la Nación sobre el lote que compro por Escritura Pública número 1318 otorgada por la Notaria 2ª de la Ciudad de Bogotá, el 8 de julio de 1905 en donde estuvo situado el antiguo Palacio de la Nunciatura Apostólica."

Decreto número 2735 de 1953 (22 de octubre). "Se destina una partida al Reverendo Padre Rafael Sarmiento Peralta. Delegado del Episcopado de Acción Católica para asistir al VII Seminario de material de Acción Católica, en Lima (Perú) del 18 al 25 de octubre del presente año."

Conclusiones

La tesis doctoral titulada "*La educación católica durante la Regeneración: La universidad colombiana de finales del siglo XIX (1886-1898)*", aborda un proceso historiográfico que destaca la importancia de comprender y divulgar la enseñanza de la religión católica en cumplimiento de los

artículos de la Constitución Política de Colombia de 1886, dada durante el gobierno del presidente Rafael Núñez y del Concordato de 1887 firmado con el Papa S.S. León XIII.

Por primera vez en nuestro país, se estableció que una universidad pública, en este caso la UPTC, contaría con representantes de la Iglesia Católica en su Consejo Directivo. Entre estos representantes se encontraban el cardenal monseñor Crisanto Luque, quien fue el primer cardenal colombiano y arzobispo primado de Bogotá, miembro del primer Consejo Directivo en 1953. También, el arzobispo de Tunja, monseñor Ángel María Ocampo S.J., quien actuó como representante del arzobispo primado de Bogotá y fue miembro del Consejo Directivo entre 1953 y 1955; así como monseñor Jorge Monastoque, obispo de Tunja, representante del arzobispo primado de Bogotá y miembro del Consejo Directivo. Monastoque también se convirtió en el primer rector de la Universidad en 1958-1959.

Durante el gobierno del presidente Rojas Pinilla (1953-1957), se otorgó prioridad a la enseñanza de la religión católica a través de los líderes de la Iglesia en Tunja. Muchos de ellos desempeñaron roles como profesores de religión, doctrina cristiana y ética. Los cinco cursos de religión en los planes de estudio de los programas de licenciatura de la Universidad Pedagógica de Colombia marcaron la construcción del proyecto educativo de enseñanza de la religión.

Además, se promovió el uso de cartillas y catecismos para la enseñanza de la religión, (por ejemplo, el del R. P. Gaspar Astete S.J.), así como el nombramiento de sacerdotes, monjas y presbíteros como rectores y directivos-docentes. La Universidad Pedagógica de Colombia (UPC) se convirtió en una escuela de formación profesional con representantes de las comunidades religiosas de Tunja, incluyendo a los frailes franciscanos, los salesianos, el San Juan Bosco y las hermanas de la Presentación, además del Colegio de Nuestra Señora del Rosario.

Referencias Bibliográficas

Fuentes documentales de Archivo

Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá-Colombia, Sala investigadores, Sección Diarios Oficiales 1952, 1953,1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959.

Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA), Bogotá, sala general Presidentes de la República de Colombia: Mariano Ospina Pérez (1946-1950), Laureano Gómez Castro (1950-1953), Roberto Urdaneta Arbeláez (1952-1953 Encargado), Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957). Junta Militar (1957-1958) General Paris, General Deogracias Fonseca, General Rubén Piedrahita, General Rafael Navas Pardo y General Luis E. Ordoñez.

Biblioteca Central UPTC, "Jorge Palacios Preciado". Fondo Posada, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y sala de consulta Jorge Palacios Preciado.

Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá-Colombia., Fondo Samper, Presidentes de Colombia, Ministros de Educación Nacional.

Archivo General UPTC. Actas del Consejo Directivo de la universidad pedagógica de Colombia.

-Acta No.5 del 5 de abril de 1954. Presidente Consejo Directivo de la universidad pedagógica de Colombia. Dr. Daniel Henao Henao Ministro de Educación Nacional. Pedro Ignacio Sánchez Secretario General.

-Acta número 5. Sesión del día 5 de abril de 1954. Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica de Colombia.

-Acta No.7 del 24 de julio de 1954 Presidente Consejo Directivo de la universidad pedagógica de Colombia. Dr. Daniel Henao Henao Ministro de Educación Nacional. Pedro Ignacio Sánchez Secretario General.

-Acta No.8 del 12 de julio de 1954 Presidente Consejo Directivo de la universidad pedagógica de Colombia. Dr. Daniel Henao Henao Ministro de Educación Nacional. Pedro Ignacio Sánchez Secretario General. De la universidad pedagógica de Colombia.

-Carta de renuncia del Reverendísimo Monseñor Jorge Monastoque Valero, al Consejo Directivo de la universidad pedagógica de Colombia, dirigida al Dr. Guillermo Salamanca Aguilera Rector de la universidad pedagógica de Colombia. Y designación al sr. Pbro. José del Carmen Rodríguez, Párroco de Santa Bárbara. Bogotá, 20 de mayo 1955.

-Carta de renuncia del Obispo de Tunja Monseñor Ángel María Ocampo Berrio al Consejo Directivo de la universidad pedagógica de Colombia. Postulación por Eminentísimo Señor Cardenal al R.P. José de Jesús Téllez Prelado de Tunja. Tunja septiembre 12 de 1958. C.P. No. 591/58-

-Acuerdo número 04 de 1961 (enero 17) "Por el cual se adoptan planes de estudio para los Departamentos de Especialización de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". Establece la asignatura de CULTURA RELIGIOSA, en los tres (3) primeros años, para un total de seis (6) cursos, con una intensidad de una (1) hora semanal. Presidente del Consejo Superior Universitario Octavio Rosselli Quijano Gobernador de Boyacá. Rafael Martínez Salamanca Secretario General.

Legislación

Constitución Política de Colombia 1886. Presidente Rafael Núñez.

-Ley 85 de 1887. *Concordato firmado por el Presidente de la Republica Rafael Núñez y S.S. León XIII*. Arzobispo de Bogotá José Telesforo Paul S.J

-Ley 73/58 de mayo, "Consejo Superior Universitario. Harán parte del Consejo Superior, el señor Obispo de la Diócesis de Tunja, o un delegado suyo, y el señor Gerente de la Empresa Siderúrgica de Paz de Rio, y un delegado suyo".

-Ley 73/62 de diciembre, “se adiciona el nombre de la universidad Pedagógica de Colombia, por el de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”.

Decretos Legislativos

Decreto 2655 de 1953 (10 de octubre), el Presidente Rojas Pinilla creo la universidad Pedagógica de Colombia nombra como primer Rector de la Universidad Pedagógica al actual Rector de la Escuela Normal Universitaria, al educador alemán Julius Sieber, quien ejercía la Rectoría Escuela Normal Universitaria desde 1951.

Decreto 2400 de 1956 (25 de septiembre) “Por el cual se acepta una renuncia y se dictan otras disposiciones”. “Se acepta la renuncia presentada por el Doctor Rafael Salamanca Aguilera de Rector de la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la Ciudad de Tunja y se dictan otras disposiciones.

Documentos

Acuerdo número 04 de 1961 (enero 17) “Por el cual se adoptan planes de estudio para los Departamentos de Especialización de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. Establece la asignatura de CULTURA RELIGIOSA, en los tres (3) primeros años, para un total de seis (6) cursos, con una intensidad de una (1) hora semanal. Presidente del Consejo Superior Universitario Octavio Rosselli Quijano Gobernador de Boyacá. Rafael Martínez Salamanca Secretario General.

Informe al Congreso de la Republica 1952. Ministro de Educación Nacional Dr. Rafael Azula Barrera 1951-1952 (catorce meses) Bogotá, 1952.

Azula Barrera Rafael (1961). Discurso pronunciado en el Teatro Fausto de Universidad Pedagógica de Colombia en calidad de Rector el día 8 de marzo de 1961 con motivo de la iniciación de labores académicas. Tunja, 1961.

Libros

Arizmendi Posada, Ignacio. (1989). *Presidentes de Colombia 1810-1989*. Editorial planeta.

Azula Barrera, Rafael. (1956). *De la revolución al orden nuevo. Proceso y drama de un pueblo. El 9 de abril de 1948*. Editorial Kelly.

León Leal Canónigo Juan Nepomuceno. (2006). *Historia de la Jurisdicción Eclesiástica de Tunja*. Búhos Editores.

Granados, Rafael María. (1978). *Historia general de Colombia: prehistoria, conquista, colonia, independencia y República*. Imprenta Departamental Antonio Nariño.

Kline Carmenza. y Vargas Hernández Olemdo. (2016). *Paz, justicia y libertad. General Gustavo Rojas Pinilla Presidente de Colombia 1953-1957*. Editorial Uptc.

Lasso V. M. Á. (2005). *Gustavo Rojas Pinilla. La patria no puede vivir tranquila mientras tenga hijos con hambre y desnudez*.

Trujillo Arango Monseñor Augusto. (1980). *De 100 años de Historia* (1880-1980 (julio29). Diócesis de Tunja.

Trujillo Arango Monseñor Augusto. (1980*). Obispos titulares de Tunja durante el Gobierno del Presidente Rojas Pinilla.* Sacristía.

Nieto Caballero, Luis Eduardo. (1984). El Clero y la política en Juan Adames Santos (Ed.), *Escritos Escogidos. Tomo II Crónica Política* (Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular ed., Vol. 2, pp. 607)

Ocampo López, Javier. (1988). *Creación y fundadores de la Universidad Pedagógica de Colombia*. Búhos Editores.

Peña R. E. (1996). *La Rectoría de Rafael Azula en la UPTC 1960-1962*. Trabajo de Grado Maestría en Historia UPTC. Escuela de Ciencias Sociales y Económicas.

Perozzo Carlos. (1987). *Forjadores de Colombia Contemporánea. Laureano Gómez Castro (1889-1965) Gustavo Rojas Pinilla (1900-1975), German Arciniegas (1900-1999), Gerardo Molina (1906.1985), Alberto Lleras Camargo (1906-1990).*

Quevedo F. G. (1999). *El General Gustavo Rojas Pinilla*. Academia Boyacense de Historia.

Sieber, Julius. (1954). *Psicología para escuelas normales y maestros*. Colección de obras pedagógicas de la Escuela Normal de Varones Tunja, Boyacá Colombia.

Suescun Monroy, Armando. (1997). *Apuntes para la historia de la universidad de Boyacá 1827-1997.*

Armando Suescún Monroy (1997). Apuntes para la Historia de la Universidad en Boyacá 1827-1997. Capítulo XV La universidad Pedagógica de Colombia. Tunja (Boyacá) 1997.

Soto Arango, Diana E. y Vera de Flachs C. (2013). *La universidad colombiana. Políticas públicas y reformas educativas.1774-2012*. Historia de las universidades latinoamericanas.

León Leal Canónigo Juan Nepomuceno. (2006). Historia de la Jurisdicción Eclesiástica de Tunja. Academia Boyacense de Historia y Fondo Mixto de Cultura de Boyacá.

Duarte Acero, Jorge Enrique. (2016) *La educación católica durante la Regeneración. La universidad colombiana de finales de siglo XIX. 1886-1898* (Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia).

Artículos de revistas:

Azula Barrera, R. (1947). El hombre que sabe. *Revista Semana. Revista de Hechos y gentes de Colombia y del Mundo*.

Carrizosa, V. J. (1952). Rector de la Universidad Nacional de Colombia. Homenaje a Rafael Azula Barrera. *Revista Bolívar*.

Duarte, A. J. E. (2003). Aportes del doctor Rafael Azula Barrera al pensamiento educativo. Revista: Pensamiento y Acción. *Revista Internacional de Ciencia y cultura*. Tunja, 2003.

Riveros Bonilla, M.C. y Duarte Acero, J. E. (2014). Aportes fundamentales para la construcción del proyecto educativo de la primera Facultad de Ciencias de la Educación en la Ciudad de Tunja 1922-1935. *Revista Prospectiva Científica*.

Riveros Bonilla, M.C. y Duarte Acero, J. E. (2021) Relaciones Iglesia-Estado en el Gobierno del Presidente Rojas Pinilla 1953- 1957. *Historia General de Boyacá*, Tomo VI Boyacá en el contexto histórico del siglo XX. Tunja, 2021.

Ocampo, L. J. (2000). Gustavo Rojas Pinilla. *Revista Repertorio Boyacense. Academia Boyacense de Historia*, Tunja.

Ocampo, L. J. (2003). Julius Sieber, el primer Rector de la Universidad Pedagógica de Colombia. *Revista Internacional de Ciencia y cultura.*

Parra Báez, Lina A. (2003). La universidad Pedagógica de Colombia y la formación de maestros 1953-1960. *Revista Pensamiento y Acción.*

Parra Báez, Lina. A. (2003) La universidad Pedagógica de Colombia 1951-1960. En *Revista Pensamiento y Acción.*

Soto Arango, Diana E. (2014). Aproximación Histórica a la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 101-138.

Segunda Parte

REPENSAR LA EDUCACIÓN



Dentro de los compromisos de retorno social, en el rol docente, corresponde a los educadores hacer un alto en el camino para repensar la formación y los valores que moldean la nueva sociedad. Lo ideal es salir de la zona de confort, sin quedar atados a un pasado que podría considerarse tranquilo, con vivencias comunitarias, valores y símbolos. En este proceso se hace imperiosa la necesidad de ser creativos para caminar al ritmo que la actual sociedad impone, pero, que permita fijar el horizonte en la formación humanista que dote al ser humano de herramientas para hacer lecturas críticas sobre las transformaciones que han ocurrido en el ámbito tecnocientífico, ambiental planetario y sanitario.

3 CAPÍTULO TRES

Repensar la educación en un mundo globalizado e interconectado[1]

Edith González Bernal
Pontificia Universidad Javeriana
Grupo de investigación Academia
edith.gonzalez@javeriana.edu.co

Introducción

Hace ya mucho tiempo, educadores, investigadores y estudiosos señalaban que estamos en un cambio de época con grandes repercusiones en el campo de la educación, la cual se evidencia en nuevos desafíos para la enseñanza y nuevos sujetos que aprenden guiados por las múltiples posibilidades que ofrece la red digital. Desde hace varias décadas hemos visto que las tecnologías de la información y la comunicación han puesto en interrogante las formas como educamos y aprendemos; han provocado reflexiones en los educadores sobre aquello que se puede cambiar y lo que debe permanecer en los procesos de formación. Aun así, los cambios específicamente en los sistemas educativos han sido lentos con relación a los avances que se producen en otros ámbitos, como la economía, la política, la industria, entre otras.

Es notable el hecho de que las tecnologías de la información y la comunicación han sido de gran ayuda para los educadores. Son múltiples las posibilidades que ofrecen para hacer seguimiento del proceso educativo

1 Este capítulo surge a partir de una investigación titulada *Retórica y competencia comunicativa. Una apuesta a la formación humanista*, realizada en la Pontificia Universidad Javeriana en el periodo 2017-2020. Los resultados han sido publicados en tres libros coeditados entre la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Santo Tomás, con los siguientes títulos: 1. El cultivo de las humanidades y las transformaciones en la educación. 2. Retórica y lenguaje. Apuntes para una formación humanista. 3. Retórica y competencia comunicativa. Configuración discursiva de la formación humanista.

en línea. Sin embargo, no deja de ser un proceso mecánico cuya lógica es la de tomar datos, registrarlos y entregar resultados, según lo establecido. Los educadores se preguntan por la pedagogía que orienta los ambientes virtuales de aprendizaje, porque no ha sido fácil dar el paso de una educación clásica, magistral, cara a cara, en un aula de clase con recursos como el tablero o el *PowerPoint* a una educación virtual, que exige reinventar los procesos de enseñanza y recrear las formas de evaluar.

Las plataformas virtuales han sido entendidas como las aplicaciones que, a través de los computadores, equipos de telecomunicación y servicios en red, permiten diseñar, almacenar y distribuir innumerables cantidades de conocimiento. Las hemos visto como artefactos que debemos aprender a manejar, pero poco nos preguntamos por los alcances y las posibilidades que ofrecen para dar a conocer lo que investigamos, producimos y realizamos. Los datos que pueden encontrarse en la internet requieren, por parte del educador, el desarrollo de habilidades y competencias para clasificar y comprobar la veracidad de la información que es suministrada. En este sentido, para interactuar en la red, es fundamental saber buscar la información, apropiarse de ella, interpretarla, seleccionarla y luego, mediante un ejercicio pedagógico, comunicarla.

Vivimos un momento el cual, para algunos, es privilegiado gracias a la cantidad de información de la que disponemos; para otros, es quizá una época de explosión de información que nos introduce en un ritmo de vida acelerado, estresante y solitario.

Este mundo globalizado que se erige a partir de la comunicación, el conocimiento, el aprendizaje y la participación en la vida cultural, social y política, exige, por lo menos, una excelente formación de los educadores y un conocimiento de su función como gestor que piensa, propone y evalúa los procesos. No hay excusa para obviar una formación crítica sobre los cambios que se han producido en la comunicación humana, gracias a las transformaciones tecnológicas que permiten que la información esté disponible en todo momento, en cualquier parte y en distintos formatos (audio, imagen, texto). Estas transformaciones hacen que el conocimiento no solo se difunda a una velocidad jamás imaginada, sino que se produzca nuevo conocimiento de una manera nunca vista en la historia de la humanidad. Esto, por supuesto, supone unos desafíos

enormes con respecto a los contenidos, las finalidades y, sobre todo, a los modos como los seres humanos han aprendido hasta ahora. Supone también un mayor grado de autonomía individual, y por supuesto mayor criterio, universalidad y solidaridad, ya que inevitablemente se deben afrontar las diferencias entre las culturas, que son aún más profundas y desafiantes que las diferencias sociales (Torres y González, 2018).

El momento en el que vivimos es propicio para aprender más y para notar que hay un mar de conocimientos que da cuenta de lo ignorantes que somos, o mejor, lo limitado que es nuestro saber. Como bien menciona Pozo (2017), "Nunca en la historia de la humanidad había tanta gente intentando aprender tantas cosas diferentes en tantos contextos distintos, ni tantas instituciones y organizaciones dedicadas a programar, diseñar y evaluar esos aprendizajes" (p. 16). En este sentido, podemos preguntarnos acerca de las formas como hemos aprendido y las nuevas maneras de aprender. En una sociedad que cada día es más plural e interconectada, la diversidad y la significatividad son los principales retos. La diversidad en los estilos de aprendizaje que, según el influjo cultural, la disciplina y el nivel educativo pueden variar notablemente de persona a persona. La significatividad referida a la relevancia que una acción educativa alcanza en un determinado contexto e intención (pretexto), y de manera indirecta, a los contenidos. Por lo tanto, se hace necesario repensar al ser humano en relación con lo que construye, piensa e imagina, "un ser humano alberga fines elevados, como el amor, el culto, las buenas obras y la creación de conocimientos y de belleza" (Pinker, 2018, p. 33).

Quienes estamos al frente de los procesos educativos en las escuelas, colegios y universidades, vemos con más frecuencia el impacto de la Internet en la vida y los comportamientos de nuestras generaciones, cuyo resultado se percibe en las acciones y en los deseos incontrolables de seguir navegando sin parar, en las búsquedas de nuevas experiencias, pero, a su vez, se observa insatisfacción, ansiedad y aislamiento. Desde otro punto de vista, internet es una excelente fuente de valiosa información para los fines y objetivos de formación, para conocer el mundo que vivimos, para comprender a los seres humanos de otras culturas y para hacer uso de nuestra imaginación. Los contrastes entre los peligros y las bondades que nos presenta la red digital se convierten en asuntos que el educador no puede dejar pasar en su permanente reflexión pedagógica,

puesto que su función de orientar y acompañar va unida al desarrollo de las potencialidades del ser humano, para formar sujetos autónomos que interactúan en un contexto amplio, diverso y conflictivo.

En esta perspectiva, presentamos algunas reflexiones sobre dos asuntos que consideramos necesario retomar en los actuales momentos. En primer lugar, acudimos a los pilares de una formación que busca poner en el centro al ser humano y que cree en los educadores como cultores de vida, como los que "prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos […], que forman el alma y el cuerpo, que saben lo que está en juego, que son conscientes de la interrelación de confianza y vulnerabilidad, de la fusión orgánica de responsabilidad y respuesta" (Steiner, 2004, p. 26), y, en segundo lugar, presentamos algunos trazos sobre la gestión del conocimiento en la sociedad del aprendizaje en el contexto de las instituciones universitarias.

La educación humanista

Actualmente, la mayor parte de los enfoques de la educación integral están inspirados en el humanismo, el cual busca el desarrollo de habilidades para la comunicación y las artes con otros enfoques que acentúan y alientan modelos de gestión curricular, como es el caso de la educación por competencias.

Si bien el enfoque humanista insiste en el valor de la persona en la comunidad humana, la relación y la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo y aceptarlo, el enfoque por competencias busca unilateralmente el adiestramiento laboral para incrementar la competitividad productiva. Este enfoque presta su atención en las soluciones técnicas, mediadas por el desarrollo tecnológico, en el desarrollo de destrezas y habilidades que se convierten en conocimiento implícito de alto valor (activos no tangibles), en el fortalecimiento de las capacidades para el incremento en la innovación y el emprendimiento y, en últimas, en el fortalecimiento de un modelo en el que prevalece el ánimo de lucro (Torres y González, 2018, p. 31).

Tanto el enfoque humanista como el modelo por competencias intentan afrontar los desafíos de una época que, invariablemente, ha afectado la

educación escolarizada de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Los dos modelos encuentran en las tecnologías de la información y la comunicación los apoyos importantes para no descuidar que, las instituciones educativas que están ligadas a una cultura humanista pueden, en la medida de lo posible, entrar en diálogo con el modelo por competencia, con el fin de incorporar con sentido crítico las novedades positivas que este contiene, y de mantener y adecuar a los nuevos tiempos su propuesta humanista y humanizadora. La velocidad o la vida acelerada que llevamos cambió nuestro ritmo de hacer las cosas, y se presentó como una exigencia irrenunciable en estos primeros veinte años del siglo XXI. La rapidez es sinónimo de conocimiento, avance e inteligencia; la lentitud, en cambio, es atraso, ignorancia y obsolescencia, es por esto que los educadores debemos repensarnos y repensar al ser humano que formamos.

La antropología que permite armonizar la formación integral

La apuesta de los griegos por las humanidades centró la atención en el cultivo de unos valores, cualidades y actitudes que permitían el desarrollo de una capacidad reflexiva, deliberativa y perceptiva, con esto se aseguraba que las personas supieran actuar correctamente en la vida y en la sociedad. Así la formación humanista pretendía que el sujeto desarrollara la capacidad de mantenerse en un aprendizaje reflexivo y crítico que buscaba comprender las pautas, modelos y paradigmas de su propia formación. Hoy, en cambio, "nuestra civilización, completamente saturada de conocimientos y de medios de saber, ofrece tantas máscaras y tantas falsas bases que el hombre ya no sabe qué es lo que sabe y qué es lo que ignora" (Guitton, 2000, p. 18), afortunadamente, nuestra condición humana nos permite seguir haciendo uso de la capacidad reflexiva para pensar, para decidir, para creer y para llevar una vida reflexionada. En este sentido, la educación humanista pretende formar personas que sean ciudadanos reflexivos y solidarios, y no meramente adiestrar individuos para la supervivencia o simplemente darles herramientas cognitivas y procedimentales para insertarse en un medio productivo (Nussbaum, 2005).

En esta perspectiva, se busca comprender a la persona dentro de un marco que tiene en cuenta las virtudes[2] personales y los valores sociales y no solo las ventajas económicas o las diferencias sociales. Esta mirada centrada en el ser humano nos permite comprenderlo en su unidad como persona, en su diversidad como individuo y en su relación (con otros, con la naturaleza y con lo trascendente), y no solo como un sobreviviente, un fabricante o un consumidor (Arendt, 2005). De esta manera podemos ver y apreciar al ser humano como individuo y como especie en un proceso continuo de individuación y personalización que hacen posible su humanización en la historia. Así, la educación coloca al ser humano en el horizonte de sus preocupaciones y toma como punto de partida las convicciones, los valores y opciones que ayudan a que este desarrolle todas sus capacidades, potencialidades y valores, en particular la libertad. El resultado de esta formación vendría a ser una persona buena y plena, porque tiene todas las potencialidades y dinamismos para ser feliz, sería una persona que valora la bondad, la solidaridad y la empatía.

Los ideales del humanismo actual conservan la raíz grecorromana, en particular en los ideales de la *paideia* griega y de la *humanitas* romana. Como lo indica Jaeger (1964): "la relación del humanismo con la antigüedad clásica no es accidental, sino esencial" (p. 54), se concebía un ser humano integral en el que había que armonizar la formación intelectual y física, afectiva y ciudadana, se "trata de formar al ser humano en cuanto tal, y no en cuanto elemento puesto al servicio de un aparato político, o como abeja en la colmena" (Marrou 1998, p. 312).

El contrapunto ideal de un verdadero Maestro no es ninguna fantasía o utopía romántica fuera de la realidad. Los que hemos sido afortunados habremos topado con verdaderos maestros, ya se trate de Sócrates o de Emerson de Nadia Boulanger o de Max Ferdinand Perutz. Es frecuente que permanezcan en el anonimato, aislados, maestros y maestras de nuestra escuela que despiertan el don que posee un niño o un adolescente, que ponen una obsesión en su camino. En el judaísmo, la liturgia incluye una bendición especial para las familias en las que uno de sus vástagos, al menos, ha llegado a ser una persona docta (Steiner, 2004, p. 27).

2 La etimología griega (*areté*, excelencia) y su versión latina (*virtus*, fuerza o potencia) indican que la virtud es una fuerza y potencia para actuar, dicha actuación va orientada a realizar la *excelencia*, y realizando la *excelencia* se llega a la plenitud.

La importancia de un buen maestro, en la vida del discípulo, era la clave para que aprendiera a obrar y hacer el bien, como principio de una educación que asumía al ser humano preocupado por los otros y por sí mismo. Hacer el bien, para los griegos, era una virtud que se adquiría con la práctica, con procesos de aprendizaje, pues los seres humanos aprendemos e interiorizamos una virtud actuando de manera acorde con ella, por ejemplo, somos solidarios en la medida en que siempre actuamos solidariamente, o somos respetuosos si siempre actuamos con respeto. Según esto, los seres humanos somos seres de hábitos y de valores, es decir, podemos hacernos virtuosos o viciosos, según la conducta habitual y repetitiva que tengamos. Actuamos según la formación que hemos tenido y respondemos a los valores y creencias heredadas en nuestro contexto. Las acciones humanas mediante una formación pueden orientarse o enderezase a algún bien, según el principio del que proclamaba Aristóteles.

Una educación que tiene en cuenta la formación intelectual y física, afectiva y ciudadana, nos lleva a una permanente reflexión acerca de lo que hemos sido, somos y seremos, a mantener la pregunta fresca y pensar las posibles respuestas de cómo vivir una vida virtuosa, en el reconocimiento de que las virtudes son intrínsecamente buenos componentes de una excelente vida humana y se relacionan con nuestra capacidad racional y afectiva. Toda vida humana está atravesada por la necesidad de responder preguntas, afrontar problemas, confrontar orientaciones y elegir caminos. Lo importante es saber hacer las preguntas, todo lo que hacemos o padecemos está lleno de perplejidades y necesitamos tener la claridad para seguir caminando, de ahí que hacer las preguntas es también un arte del saber preguntar y preguntarse.

La autonomía que hace posible los estilos de vida

En la línea de la educación humanística se hacía necesaria la formación para la autonomía, la ciudadanía y la comprensión. La *polis* exigía que los individuos asumieran las responsabilidades que conllevaba la libertad, participaran en los espacios públicos (asambleas, tribunales, foros y plazas), y disfrutaran de todas las expresiones culturales (teatro, competencias deportivas, concursos de poesía y pintura, arquitectura, museos, etc.). Pero también existían otras propuestas educativas que enfatizaban la educación gimnástica, la educación militar y la educación politécnica

(Nussbaum, 2005). "En estas culturas, varios modelos políticos y sociales configuraron diversas propuestas educativas que hacían posibles estilos de vida diversos entre sí: el artístico, el político y el contemplativo" (Torres y González, 2018, p. 54). En cualquiera de estas propuestas se colocaba la educación de los futuros ciudadanos como eje fundamental de una vida libre. Para ello integraban el aspecto físico, moral e intelectivo bajo el concepto de virtud (*virtus*; *areté*). Como señala Dussel (1975) al estudiar el humanismo helénico, "el fin de la ciudad no es solo un vivir, sino un vivir bien, según el imperativo de las virtudes, a las cuales se subordinan las técnicas" (p. 89).

Ahora bien, era una educación que se fundamentaba en la autonomía, como ideal de vida del ser humano. Una educación que podía proponer un modelo que "integraba la formación para la vida ciudadana en la acción y en la palabra a partir de unas raíces humanistas, grecorromanas y judeocristianas, pero combinado con aspectos vitales como la labor y el trabajo" (Torres y González, 2018, p. 64), estos ideales, que para algunos pueden ser anacrónicos, ponen en cuestión los modelos de lucro frente a otros modelos de desarrollo que abogan por la comprensión de la condición del ser humano como un ser de palabra y de acción. Por ende, la educación humanista constituye, entonces, una reflexión crítica que trata de explicitar las exigencias de vida del ámbito doméstico, del mundo y de la ciudadanía. También constituye un eje fundamental dentro del cultivo de unas habilidades básicas como el desarrollo de la capacidad argumentativa, que permite la autonomía racional y la habilidad para participar en la vida social, a su vez, el perfeccionamiento de esta habilidad hace que cada uno se sirva de su propio entendimiento para decidir sobre todos los aspectos de la existencia humana, sin someterse servilmente a una autoridad, costumbre o moda.

Actualmente, educar para la autonomía implica la creación de condiciones educativas para llevar a cabo un aprendizaje reflexivo y una actitud creativa, que permita integrar no solo lo cognitivo (conocimientos), sino también lo volitivo (decisiones) y lo afectivo (sentimientos). En este proceso es fundamental la comunicación, el aprender a conversar, a dialogar y a reflexionar deliberativamente con otras personas sobre realidades compartidas (González, Soto y Torres, 2018). Se trata de aprender el arte de cultivar no solo el intelecto, sino sobre todo los

sentimientos y la capacidad de tomar decisiones, esto debido a que el desarrollo tecnológico ha transformado todas las dimensiones de la vida humana, de modo que no basta con aprender a procesar un enorme volumen de información, sino que al mismo tiempo se debe profundizar el conocimiento de sí mismos como ciudadanos del mundo y como miembros de una comunidad local (Bruner, 2014), como seres autónomos que se piensan críticamente y que van más allá de las presiones y exigencias de la sociedad de consumo, o que responden claramente sin acallar las voces de los que piensan distinto, porque han aprendido a resolver los problemas de manera diferente.

Formar seres autónomos, como lo describe Tedesco (2000), ayudará a comprender que, si bien se busca en la educación integral tener una visión compartida de las potencialidades del ser humano, los currículos específicos deben adecuarse a las exigencias de circunstancias y contextos particulares, desde el pluralismo de las normas y de las tradiciones de cada cultura, de modo que siempre se fortalezca la posibilidad de formar seres humanos autónomos que interactúan en comunidades en las que un diálogo sustentado en una adecuada deliberación constituye el modo habitual de resolución de conflictos, toma de decisiones y de elaboración de proyecciones.

Si el objetivo de la educación es que el ser humano llegue a construir o diseñar su propio estilo[3], implica por parte de este sujeto la aceptación y adquisición de un conjunto de herramientas que se le otorgan para vivir y para participar en su contexto. No se trata de una educación para el aprestamiento en destrezas técnicas o en habilidades funcionales, sino en la capacidad para forjar su propio estilo de vida apoyado en otros estilos o aires de familia, con la ayuda de su propia capacidad de leer su experiencia, reflexionar y aprender de ella, de manera que pueda "comprender hasta qué punto somos libres, autónomos y controlamos lo que pensamos, sentimos o hacemos" (Bargh, 2017, p. 383).

3 (Del latín *stilus*, y del griego στῦλος) de vida con acepciones, maneras, formas de comportamiento, uso, práctica, costumbre, modos de hacer las cosas y modos de ser y estar en el mundo. Un estilo se forja con los hábitos y las costumbres de la formación, de la actualización y de la repetición que generalmente ocurre en los procesos de enseñanza. El educador determina su propio estilo y a su vez ponen en evidencia sus capacidades cognitivas y su personalidad.

La preparación para el cambio como la única constante

Transcurridos más de 20 años del siglo XXI, las preguntas que abordamos en la perspectiva de la educación están orientadas a los presupuestos que se deben tener en cuenta para la preparación de las personas en una sociedad en constante transformación, con cambios acelerados que ponen en entredicho las maneras como se han venido haciendo las cosas y como se harán a futuro. Las preguntas que hoy nos hacemos, indican que nuestra preocupación se dirige a un desarrollo de habilidades para que las personas puedan conseguir trabajo y puedan comprender el mundo cambiante, donde la aceptación del otro, la empatía y la imaginación serán los insumos que indican que una persona es educada y ciudadana del mundo. En una sociedad del conocimiento, que tiene demasiada información, "la gente necesita la capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante y, por encima de todo, de combinar muchos *bits* de información en una imagen general del mundo" (Harari, 2018, p. 287).

El mundo como se nos presenta hoy, exige a nuestra imaginación y a nuestra capacidad discursiva para repensarnos y reinventarnos, lo que supone que nuestra reflexión pedagógica tendrá de fondo la formación de las habilidades para interactuar en la vida, asumir una actitud de aprender nuevas cosas, mantener un equilibrio emocional sin dejarse esclavizar por todo lo que ofrece la red digital, preparase para nuevos trabajos que suponen maneras distintas de hacer las cosas, y prever lo que los algoritmos y los sistemas operativos están haciendo con la vida humana.

Igualmente, exige nuestra inventiva para repensar una educación continua con habilidades para procesar la información, seleccionar las prioridades del aprendizaje, fundamentar el conocimiento de sí mismo y la solidaridad humana, mantener la conciencia planetaria, cuidar la naturaleza, asumir un estilo de vida que opte por la comida orgánica, el valor por los elementos construidos artesanamente, la medicina alternativa, las prácticas ancestrales, el cuidado del espíritu y la práctica de la meditación como refugio de una vida acelerada y cambiante.

Los cambios precipitados que experimentamos favorecen o bien la confusión o el sincretismo en todos los ámbitos: ideológico, religioso, cultural,

político y social. Esta confusión o sincretismo enerva los proyectos de integración social debido a la pérdida de referencias en la definición de las identidades personales o colectivas, así como contribuye a la creciente pérdida de valor de los ideales democráticos que orientaron a la humanidad en las transformaciones de los tres últimos siglos. Si bien en "el pasado la identidad provenía de unos valores cultivados en el seno de la sociedad, la familia, la iglesia o la escuela, en la actualidad las identidades se convierten en proyectos personales y colectivos que requieren de perspicacia, práctica constante y jerarquía en las prioridades" (Torres y González, 2018, p. 68).

Así, la educación afronta varios desafíos que giran en torno a la dinámica de la economía, es decir, al lucro, pero también se avizora la nostalgia por la incapacidad de dialogar con el pasado, porque la velocidad con la que va el mundo no lo permite. Tenemos que dar respuestas inmediatas a lo que se nos presenta y no hay tiempo para pensarnos, soñar y abrigar una esperanza de una vida que vaya a menos velocidad, una vida más serena, descansada y feliz.

La tecnología se ha encargado de los intereses individuales y sociales sin que lo notemos, implanta nuevos símbolos a partir de los cuales se piensan esos intereses y desplazan el lugar del diálogo, de la realidad cotidiana interhumana, hacia los espacios mediáticos o hacia la realidad virtual. Ahora bien, la pregunta que surge como educadores gira en torno a si nuestros ideales de educación, nuestras acciones, nuestro estilo de vida y lo que hoy estamos formando en nuestros estudiantes (desde el punto de vista intelectual y emocional) tiene la suficiente fuerza para afrontar la avalancha de información y de exigencias de consumo y para caminar hacia la construcción de una vida viable, en la que "se han de conjugar en un mismo movimiento continuidad y cambio, sosiego y rapidez, derecho a la tradición y derecho al progreso, […] la misma constitución profunda de los humanos exige constantemente la interacción de la secuencia temporal humana, pasado, presente y futuro" (Duch, 2019, p. 63).

No podemos desconocer que las tecnologías de la información y la comunicación se imponen y cambian la concepción de interacción entre los humanos, cambian nuestro estilo, sin embargo, nosotros nos movemos por hábitos y costumbres, por repeticiones de actos y de pensamientos, y

con ello buscamos armonizar el "aquí" y el "ahora", el 'ya pero todavía no'. La situación que se nos presenta es que tenemos que liar con las fuerzas de atracción que producen los artefactos y las conexiones en las redes, ellos prometen y cumplen con hacer más fácil, atractiva y llamativa la vida con el simple hecho de estar conectados, ellos también nos inducen a llevar un estilo de vida en el que la capacidad de hablar, narrar, contar y hasta discurrir se disminuye. Ya en 1998, Mark Dery, en su libro *velocidad al escape*, señalaba que las tecnologías podrían convertirnos en personas incapaces de cuestionar los paradigmas y las ideologías que están en la base de los desarrollos tecnológicos, porque los marcos económicos, políticos y culturales se muestran complejos y nos envuelven en una cultura que no nos permite detenernos a pensar en sus impactos. A su vez, Turkle, en 2001 nos adelantaba que:

> […] un sistema de redes se expande con rapidez, entrelaza a millones de personas en nuevos espacios que están cambiando la forma con la que pensamos, la naturaleza de nuestra sexualidad, la forma de nuestras comunidades, nuestras verdaderas identidades. […] Puede ser que nos encontremos solos cuando navegamos a través de océanos virtuales, desentrañamos misterios virtuales e ingeniamos rascacielos virtuales. Sin embargo, de forma creciente, cuando atravesamos el espejo otras personas también están allí (p. 15).

Las tecnologías de la información y la comunicación fueron permeando todos los ámbitos, vimos cómo nos podíamos liberar de la lentitud con la que corría el tiempo, encontramos en ellas una bondad y amabilidad que nos hacía la vida más fácil: comunicarnos era más rápido. Se acortaron las distancias, no teníamos que movernos para buscar información o para hablar con alguien, todo lo teníamos a la mano, con un *clic* podíamos acceder a lo que necesitábamos. Sin embargo, también nos dimos cuenta, poco a poco, que las tecnologías podrían convertirnos en sus adictos o en sus esclavos. Hoy en 2020, podemos decir que su impacto ha sido significativo, especialmente en el campo de nuestros objetivos educacionales. Nuestra generación, llamada *millenial*, es una generación interconectada, su vida transcurre la mayor parte en las redes sociales, son personas que tienen mucha información y saben que su aprendizaje no se lleva a cabo únicamente en las aulas de las escuelas, colegios o universidades, saben que allí se debe ir porque aún necesitan un título que valide sus

aprendizajes, saben que disponen de un mar de información del que solo necesitan tiempo para navegar en él. Las tecnologías nos han introducido en un tiempo sin tiempo, en una carrera desmedida de competición, en la que siempre vamos deprisa, siempre ocupados, impacientes, angustiados, temerosos y solitarios.

Una formación en este 'tiempo sin tiempo' nos exige repensar las dinámicas y los enfoques que propenden por unas condiciones de existencia auténticamente humana, y que van ligados a una educación permanente en la que tendremos que aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer.

El desarrollo de un aprendizaje para saber hacer

El discurso que se ha desarrollado sobre el tema de las competencias en el campo de la educación no es ajeno a la intención de formar al ser humano a partir de los saberes previos y la formación permanente. Son muchos los autores que, en estos últimos 30 años, se han dedicado a escribir sobre una educación centrada en el desarrollo de competencias para saber hacer en el contexto, es decir, en la capacitación del estudiante para la vida laboral. "Competencies have become popular as way of measuring outputs and are part of the move away from teachers and curriculum (inputs) towards student-centered acquisition of learning outcomes (outputs)"[4] (Veal, 2009, p. 2763). En este sentido, el eje central del objetivo de la educación no está en los contenidos, sino en potenciar las habilidades y la pericia que modela una forma de ser y de actuar en la sociedad. Se pretende entonces dar prioridad a un desarrollo del aprendizaje cognitivo-afectivo, que integra un saber hacer y un saber vivir. En una sociedad que da mucha importancia a los títulos y certificaciones, el discurso sobre las competencias rebasa estas preferencias y se ubica en la capacidad del saber hacer, como el artista sabe hacer su obra de arte.

Una comprensión centrada en el saber hacer, en las habilidades y destrezas, supone el reconocimiento y la aceptación de que se hace

4 "The concept of competencies has developed to signify a set of skills; this builds to a qualification (certification of skill) and results from learning (the process of acquiring qualification). Classically competencies focus on the outcome—on what learners can demonstrably to do—rather than on what they may have learned through time-based education and training".

necesario mantener una actitud de aprendizaje permanente, y a su vez, a la comprensión de que son muchos los escenarios que enseñan y que las posibilidades para aprender son ilimitadas. De ahí, que el discurso sobre las competencias tenga en su base el aprendizaje para el desempeño laboral. Colardyn, argumenta la importancia de los aprendizajes que no están dentro de los sistemas formales de la educación y las dificultades que tienen estos para reconocerlos:

> Signified that 'something else not assessed by the qualification' was learned and achieved […] «competencies» were seen as capacities acquired outside the formal education system and as an attribute of individuals that allowed them achieve higher levels of performance "refer to complex and multidimensional capacities acquired at work […] the concept also encompasses learning in social, cultural and familial settings. On a sociological level […] 'competencies' focuses on stakeholders, actors and individuals (Colardyn, 2009, p. 2779).

Coincidimos en que las competencias se fundamentan en el desarrollo individual que capacita al ser humano, para su acción en la vida social, esto es, que tiene implicaciones de largo alcance en los procesos de aprendizaje y de integración social mediante el ejercicio profesional de una labor. En este sentido las características de la comprensión sobre las competencias valoran las acciones, actuaciones y productos, y se acercan más al concepto clásico del *ars* de la tradición grecolatina occidental, en el que un saber se hace relevante a través de sus realizaciones. Por esto, el concepto de competencias se corresponde de manera clara y efectiva con el concepto de aprendizaje permanente (*lifelong learning*), pues destaca aún más el desarrollo personal como eje del aprendizaje a lo largo de la vida y no en momentos puntuales o en etapas tempranas de la existencia: "this concept (learning) is centre on the 'individual' who becomes 'the centre and the key of a lifelong learning strategy" (Colardyn, 2009, p. 2781).

La importancia del saber hacer gana relevancia en las actuales circunstancias en que las profesiones son reinventadas. La sociedad reclama la competencia cualificada de un sujeto que sepa hacer su oficio y que además lo sepa hacer bien. Para ello se requiere la capacidad cognitiva para aprender a hacer, para saber que todo conocimiento se relaciona

con la práctica y para responder a situaciones nuevas, de manera que "se adquiere la capacidad creativa de articular conocimiento y práctica, saber y acción, de modo que ambas se alimenten mutuamente. La práctica modifica el conocimiento y este, a su vez, da lugar a nuevas prácticas" (Libanio, 2003, p. 52).

El saber hacer del educador

La preocupación constante en esta sociedad de la información y la comunicación recae en la pregunta por los desarrollos de las habilidades y competencias de las que precisa este actor fundamental del proceso formativo. En 2005, concluí mi tesis doctoral titulada la *Formación del tutor para la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje, en ese* momento, consideré importante prestar atención a los siguientes puntos:

- Análisis de las condiciones laborales, académicas y profesionales de los tutores. Este análisis permite revisar, por una parte, el oficio del tutor y la aceptación de sí mismo como profesional de la educación en el concierto de una sociedad cada vez más inserta en las comunicaciones y la globalización, y por otra parte, el reconocimiento en cuanto a salarios y prestigio académico.
- Estudios sobre la percepción y el impacto que la sociedad tiene sobre los programas a distancia y virtuales, y el reconocimiento que se le ha dado al tutor en estos procesos educativos.
- Revisión de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y valorativos que están en la base de la educación a distancia y la educación virtual. Al igual que los conceptos de tutor y tutoría.
- Análisis de las condiciones socio-políticas y de contexto a los cuales se dirige la educación a distancia y la educación virtual. Esto implica el diagnóstico del contexto que se servirá de los programas y la caracterización de la población, sus fortalezas y debilidades.
- Conocimiento a fondo de la disciplina de estudio y la formación pedagógica que le permita al tutor comprender la forma como hoy funcionan los aprendizajes y los modelos de aprendizaje. Esto es, el conocimiento de las pedagogías contemporáneas y la comprensión del espacio y del tiempo en donde se ubica y se desplaza.

- Formación política y reflexión constante acerca de ¿dónde estamos?, ¿dónde estar?, ¿hacia dónde queremos ir?, ¿cómo hemos sido constituidos como sujetos?, y ¿cómo nos podemos mover por el campo del saber que se propone?
- Conocimiento del proyecto de país y de aldea global, es decir, identificación de los ideales, valores, visiones y prospectivas que se proponen para estar en consonancia con ellos en la formación y la educación.
- Conocimiento de la historia de la educación, el desarrollo de los modelos pedagógicos, que a través de los siglos han ido gestando las diferentes culturas y proyectando las sociedades. La historia de la educación en la formación de los tutores aporta pistas válidas para el reconocimiento de los procesos educativos, el valor de estos, los principios que los han orientado, las características de los profesionales de la educación en las distintas épocas y los desarrollos de propuestas formativas.
- Conocimiento de los nuevos sujetos que genera el ciberespacio, sus formas de pensar y actuar.
- Conocimiento de las generaciones que no fueron impactadas por las tecnologías de la información y que buscan formarse a través de la educación virtual.
- Aceptación de sí mismo como persona y del mundo, como profesional de la educación, que cree y acepta como bueno lo que sabe y lo socializa, para hacer que el otro lo acepte y pueda expresarse y crear pasión por el conocimiento.
- Reflexión constante sobre las prácticas tutoriales, las cuales se remiten al conjunto de acciones que consciente o inconscientemente el tutor lleva a cabo para acompañar al estudiante en sus rutas de aprendizaje. Son acciones que están orientadas al otro, para promover y propiciar su formación.
- Conocimiento de la complejidad del ser humano que se construye desde lo que existe, pero con futuros inciertos. El tutor tendrá que desarrollar un saber y un hacer desde el error, la ausencia y la esperanza, apostándole cada vez más a lo que considera como mejor, bueno y deseable para sus estudiantes.
- Permanente reflexión sobre cada uno de los aspectos constitutivos de un modelo pedagógico (intencionalidad educativa, rol del

tutor, rol del estudiante, objetivos, contenidos, método, secuencia, recursos, evaluación) y el aprendizaje permanente.
- Desarrollo de una actitud investigativa que deberá caracterizar al tutor y su impacto en la formación de sus estudiantes. El tutor, mediante su investigación, puede llegar a causar atracción por todo lo que investiga, enseña y socializa.
- Conocimiento de los límites y las posibilidades de aprendizaje que le presenta el momento histórico, pero siempre con la mirada puesta hacia la construcción humana, como reflexión permanente sobre la vida y la cultura (González, 2006, pp. 232-234).

Pasados ya 15 años, vuelvo sobre estos puntos, releo lo que escribí, hago un ejercicio interpretativo y considero que aún siguen vigentes. Constato que la fuerza está puesta en una educación humanista capaz de dar cuenta de quién es el sujeto que aprende y quién es el sujeto que enseña. Retomo los postulados mencionados y agrego algunos que, a mi modo de ver, hoy siguen siendo un desafío en la formación de los educadores. Este aporte ha sido publicado por la *Revista Brasileria de pesquisa sobre formación de educadores*. A continuación retomo algunos apartados de lo publicado allí, para indicar que el interés fundamental radica en una formación permanente, que pone en cuestión nuestra capacidad de imaginación y creatividad para llevar a cabo una educación entendida como un arte que requiere de una adecuada comprensión del ser humano como un ser con capacidades y, al mismo tiempo, como un ser condicionado, no solo por su contexto sociocultural, sino también por la evolución de la especie y por la propia historia. En este sentido aflora el antiguo concepto de formación que contempla no sólo lo que cada individuo ha llegado a ser o los condicionamientos situacionales, sino todo lo que cada persona puede desarrollar a partir de sus expectativas, sensibilidades e imaginarios.

En esta perspectiva, es necesario retomar el aprendizaje que deviene de la experiencia, de la biografía de vida, es decir, de la lectura que hacemos sobre nuestra práctica y de la importancia de recuperar el valor de la sistematización de la práctica misma, de modo que el quehacer cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje no se reduzcan a una mera reacción a ciertas exigencias institucionales o culturales, sino que se pueda constituir en un espacio de proposición, reflexión y creatividad. Por ello, la constante reflexión sobre la práctica educativa ayuda a mantener viva la pregunta

por el significado de los saberes disciplinarios e interdisciplinarios, por la creatividad y por los modos de ejercer el arte de enseñar, por las preguntas previas que como educadores nos hacemos cuando preparamos las clases, lo que conocemos de los estudiantes, la confianza que depositamos en ellos, la capacidad de reconocer sus potencialidades, la observación atenta al razonamiento que hacen y a su propio pensar (lo que llamamos metacognición).

Es importante volver al pasado para recuperar el pensamiento de los grandes maestros y maestras que han dejado un legado en cuanto a la concepción de la función que caracteriza al educador y a la responsabilidad por dar forma al ser humano, según los tiempos, lugares y personas. También, inspirados en la pedagogía actual y en los debates contemporáneos, hemos visto que, desde la perspectiva del oficio del educador, tendrá que seguir la pista de una formación que se constituye en: el arte de conocerse a sí mismo, el arte de ponerse al servicio del otro, el arte de formar y formarse, el arte de preguntar, el arte de investigar, el arte de confiar, el arte del bien decir, el arte de aprender a aprender.

La máxima "conócete a ti mismo" implica, ante todo, un buen conocimiento de sí mismo, de la propia humanidad y de la propia singularidad. De lo que hace a cada ser humano solidario con su especie y con toda la vida orgánica y al mismo tiempo, de aquello que lo particulariza como colectividad y como individuo. En cuanto a la relación de ponerse al servicio del otro, implica acompañar, servir y cuidar. En la tradición grecorromana el pedagogo designaba a alguien encargado de acompañar la actividad escolar de los menores y de apoyar al maestro. Con los cambios culturales de los primeros siglos de la era común, este servicio se transformó paulatinamente en un arte destinado a fortalecer el acompañamiento de los procesos de aprendizaje y en un apoyo a las labores de la enseñanza.

En la educación integral la persona requiere formación antes que información o simple instrucción. La formación no obedece a un afán metódico ni se resuelve únicamente mediante procedimientos eficientes. La educación debe afrontar lo singular de cada persona, sus capacidades y sus oportunidades en un determinado momento de la historia humana. Educar integralmente implica aprender a preguntar y aprender a enseñar

por medio de preguntas. La capacidad de hacer preguntas caracteriza la inteligencia humana y se manifiesta en la curiosidad, la duda y la incertidumbre, cualidades básicas para la investigación. De esta manera, la investigación exige que la educación, el aprendizaje y la capacitación se perciban simultáneamente en su dimensión individual y colectiva. La investigación exige la curiosidad y el interés de las personas, pero, igualmente, requiere un grupo humano que la cultive, valore y promueva.

La educación integral se funda en la confianza. Ante todo, urge reconocer que todo proceso educativo se basa en la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. Las personas deben aprender a confiar entre sí. Comenzando por la confianza de los docentes y de toda la comunidad de aprendizaje en el mismo proceso educativo. La educación integral implica una cierta experticia para saber comunicar. La comunicación no se fundamenta únicamente en el dominio del código lingüístico o en las estrategias discursivas, supone, en primer lugar, el hecho de la significatividad del lenguaje mismo y la significatividad de la experiencia humana. El arte de la educación implica comprender los desafíos para el aprendizaje de la actual sociedad del conocimiento, la información y la comunicación. En la medida que comprendemos las exigencias de la actual sociedad del aprendizaje, concedemos mayor importancia a las teorías, las prácticas, las orientaciones y los instrumentos que nos pueden proveer una mejor comprensión de este arte[5] (González, Soto y Torres, 2018).

Todo lo anterior nos cuestiona los paradigmas en los que hemos sido formados, que rigen nuestras decisiones y acciones, nuestra capacidad para seguir aprendiendo, para dejar cambiar paradigmas que creíamos inamovibles y a estar dispuestos a los cambios y examinar siempre nuestras creencias, ideas y principios. Educar en estos tiempos tecnificados, de *ciberespacio*, de *iCloud*, de redes, de plataformas, nos lleva a ubicarnos como profesionales que gestionan el conocimiento en la sociedad del aprendizaje.

5 Apartes tomados del artículo publicado en la Revista Brasileira de pesquisa sobre la formación de educadores.

Gestión del conocimiento en la sociedad del aprendizaje. Aproximación al contexto universitario

La sociedad del aprendizaje (Stiglitz y Greenwald, 2014) requiere de un modelo de gestión del conocimiento que valore el saber implícito y distribuido, así como las herramientas que mejorarían este proceso (*Mindware)* y los procesos de enseñanza que fortalecen las capacidades humanas, con el fin de superar las brechas en el conocimiento que impiden mejorar tanto la calidad de vida como el desarrollo humano integral. La educación superior puede tener un rol importante en el desarrollo de modelos inclusivos de gestión del conocimiento que se puedan extender al resto del sistema educativo o, incluso, al conjunto de la sociedad.

Con toda seguridad, la transformación de un país se debe, con mayor intensidad, a su capacidad de innovar en el aprendizaje antes que a la acumulación de capital, o a la adquisición de tecnología o al incremento de actividades del sector real de la economía, aparentemente muy lucrativas como la minería y la agroindustria, etc. En este sentido, Stiglitz, premio nobel de economía, considera que es más probable que la creación de una sociedad del aprendizaje aumente los niveles de vida a que lo haga por el hecho de llevar a cabo mejoras pequeñas y únicas en la eficiencia económica, o sacrificar el consumo hoy, para que haya una intensificación de capital (Stiglitz y Greenwald, 2014, p. 38).

De manera que debería privilegiarse la adopción de políticas públicas e institucionales que promuevan el aprendizaje y amplifiquen sus efectos en la sociedad. Este enfoque supone que toda actividad social se orienta hacia la producción de conocimiento y a la comprensión de que esta ocurra de una manera diferente a la forma en que se producen otros bienes y servicios. En cuanto a la producción del conocimiento implica una transformación del sujeto mediante el aprendizaje en un proceso creativo que no se puede mecanizar ni homogeneizar.

Este es un proceso que requiere un modelo de desarrollo humano integral, en el que se destacan las oportunidades que cada persona tiene para crear capacidades en áreas clave como la educación (Nussbaum, 2012). Las instituciones que se dedican a la educación, como la universidad, tienen como eje la gestión del conocimiento para el aprendizaje. De ahí

que se pueda asumir la tarea de explicitar, puntualizar y compartir a la sociedad los elementos que permitan construir un modelo compartido del conocimiento replicable en otros ámbitos.

La gestión del conocimiento constituye el mayor valor que pueden poseer, producir y comunicar las instituciones educativas, dado que comprende la creación, conservación, transformación y adecuación del conocimiento. No obstante, uno de los mayores retos que afrontan las organizaciones educativas en la actualidad es comprender la importancia de su gestión, de su correlación con la enseñanza y con el aprendizaje, así como la necesidad de articular el conocimiento académico con el de otros sectores de la vida social (Estado, ONG's, empresas, comunidades, etc).

La dinámica propia de cualquier organización hace que el conocimiento generado tienda a perderse, desactualizarse o volverse irrelevante. De ahí que los modelos de gestión del conocimiento adquieran una gran relevancia, siempre que se sometan a una constante evaluación y actualización.

Ahora bien, la gestión del conocimiento constituye un proceso complejo, ante todo, porque esta gestión debe ser plural, diversificada e inclusiva, pues en la gestión se tienen en cuenta múltiples perspectivas, métodos y puntos de partida, por lo que no se toma un camino excluyendo a otros sin antes hacer pequeñas pruebas o ensayos en los que se prevén escenarios de acción y se realicen aprendizajes. En efecto, la construcción de gestión del conocimiento no se realiza en abstracto, sino que toma en consideración un entorno particular (dónde, cómo, quiénes, para quiénes) y un conocimiento específico.

Por una parte, esta complejidad se origina en la interrelación entre el conocimiento disciplinar y el contexto social, cultural y económico en el que este conocimiento se gestiona. Por otra, la complejidad se manifiesta en los diversos ámbitos en los que se produce el conocimiento en el aula, en la investigación, en la proyección social, entre otros.

Lo anterior, pone de relevancia la naturaleza cambiante del conocimiento, de su enseñanza, de su aprendizaje y de su necesaria interacción con el medio sociocultural. En este contexto, la gestión del conocimiento

implica la capacidad de detectar los esquemas cognitivos subyacentes en un conocimiento aplicado y de replicarlos en los espacios académicos en los que son relevantes, pues "existe una absoluta necesidad perceptual de algún marco concreto que haga un método fácil de utilizar y fácil de recordar. La exhortación sin un simbolismo es débil e inoperante" (De Bono, 2014, p. 58).

Asimismo, es importante dotar a la gestión del conocimiento de un conjunto de reglas que otorguen de estructuras, finalidades y límites a esta actividad, de forma que resulte posible sistematizar ideas y nociones sobre la naturaleza misma del conocimiento. Y además, dotarlo de un lenguaje propio que haga posible la comunicación de ideas en torno a la extensión, forma y método de la gestión del conocimiento, construyendo así una visión articulada (teoría) que agilice y facilite la gestión misma del conocimiento de manera metódica, explícita y objetiva. Al efecto, señala Basu (2018), que para tal fin debemos elaborar un vocabulario apropiado de términos y nociones que "faciliten el debate y eliminen algunas de las controversias que prosperan por la falta de precisión lingüística en el discurso. No siempre se aprecia que una buena parte de los avances científicos depende de la riqueza del vocabulario" (p. 23).

Una buena gestión del conocimiento, por tanto, representa una oportunidad para que las instituciones educativas se transformen de acuerdo con su naturaleza y finalidad, de lo contrario, corren el riesgo de volverse irrelevantes o bien en su propio contexto, o bien para las transformaciones que operan a nivel social y cultural. Por ello, como señala Minakata (2009), el desafío que se presenta obliga a que los sistemas escolares "o se transformen en organizaciones que aprenden, abiertas y relacionadas con contextos, problemas, escenarios sociales y productivos; o bien, se anquilosen como instituciones obsoletas y dislocadas de las dinámicas de la sociedad del conocimiento" (p. 3). Por ello, es fundamental que las instituciones educativas se "ven obligadas a transformarse de organizaciones que enseñan a organizaciones que aprenden en y desde problemas y proyectos situados en la vida social y económica" (Minakata, 2009, p. 3). Aunque las instituciones educativas gestionan un tipo de conocimiento que en gran parte es objetivo, metódico y explicito, con frecuencia también es subjetivo, atemático e implícito.

Un conocimiento tácito y decisivo

La construcción de una teoría de gestión del conocimiento tendrá que partir de la aceptación de la existencia de un conocimiento tácito que lo define, lo caracteriza y muestra su relevancia. Algunas de las principales dificultades de la gestión han sido tematizadas bajo la noción de conocimiento implícito (Polanyi, 1958) y ha encontrado modelos de gestión en las empresas (Nonaka y Takeuchi, 1999). Estas pretenden mostrar la naturaleza particular del conocimiento socialmente compartido que todavía no está codificado o se encuentra apenas en proceso de codificación, y que requiere de un ejercicio de gestión atento a sus particularidades.

La noción de conocimiento tácito nos ayuda a descubrir un valor en los conocimientos con los que las personas y las organizaciones producen sus bienes y servicios, es decir, sus valores. Y este conocimiento tácito es en sí mismo un recurso que debe ser valorado y puesto en circulación para el beneficio de las personas, las organizaciones y la sociedad. "Como sucede con frecuencia, es posible hablar de una disciplina y desarrollarla sin tener una definición formal" (Basu, 2018, p. 22). Una de las características de este conocimiento tácito es su carácter disperso y experiencial. Es disperso porque una persona o una organización contienen tan solo una porción del conocimiento colectivo total, tal como lo notó hace más de medio siglo el economista F. A. von Hayek (1958/1997).

> Los proyectos de creación colectiva del conocimiento implementan explícitamente esta manera de pensar, como por ejemplo Wikipedia (Mangu-Ward, 2007; Cooper, 2018). Es experiencial, porque se refiere a una manera de internalización que depende fuertemente de las experiencias y del valor que la cultura o el medio social dé a estos aprendizajes, de hecho, en las últimas décadas, se ha elaborado una reflexión sobre el aprendizaje experiencial ligada a los estilos de aprendizaje (Honey, 2007). La generación del conocimiento tácito responde fuertemente, tanto a patrones colectivos y culturales, como también al potencial de intuición, imaginación y creatividad que se aplican exitosamente a nivel individual o a pequeña escala, por sinergias de trabajo en equipo, pero que tienen dificultad para ser sistematizadas y pasar a una escala organizacional mayor de empresas (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 61-62).

El conocimiento tácito mezcla un fuerte componente de saber cómo (know how), con un componente del saber qué (know what). El primero se concentra en la apropiación, aplicación y desarrollo del conocimiento mediante tareas específicas que conducen a un producto. Así ocurre, por ejemplo, con los artesanos talentosos o los artistas. El segundo, en cambio, se concentra en los hechos o fenómenos que son relevantes o tienen valor, por ejemplo, con el conocimiento experto de un seleccionador de aves (Foer, 2012). La diferenciación metodológica de estos componentes ayuda a comprender mejor la naturaleza compleja del conocimiento tácito, sus potencialidades y los desafíos que se deben afrontar para convertirlo en un conocimiento explícito, bien sea técnico, científico o formal (Garud, 1997).

La transmisión del conocimiento tácito tiene unas exigencias particulares. Requiere de una interacción personalizada basada en la confianza y el respeto con quienes lo poseen. Además, no usa un lenguaje técnico o directo, sino que casi siempre se vale de anécdotas, ejemplos, analogías y metáforas. Ciertas técnicas etnográficas asumen precisamente este enfoque (Hymes, 1962).

Algunos enfoques pedagógicos son ya conscientes de los desafíos del conocimiento implícito y configuran sus estrategias de enseñanza y aprendizaje en esta dirección. Investigadores de la educación como Feuerstein (Tébar, 2003 y Vygotsky 1964) han insistido en el carácter experiencial y mediado de la mayor parte de los conocimientos que estructuran la vida cotidiana y la necesidad de valorar la mediación de algunas personas y de reconocer el potencial de aprendizaje.

Aparte de una atención explícita, directa y proactiva del conocimiento tácito, la gestión del conocimiento también puede valerse de algunas herramientas mentales, conceptuales y didácticas que se han perfilado en las últimas décadas y que se presentan a continuación.

La gestión del ‘Mindware’

La gestión del conocimiento se enfrenta diariamente a dificultades persistentes, inherentes a la configuración cognitiva humana y a sus desarrollos culturales, que son evidenciadas y afrontadas con las investigaciones

en Ciencias Humanas, en especial en psicología cognitiva y economía conductual. Una se refiere a los llamados 'sesgos cognitivos' y la otra a lo que Gardner llama 'la mente no escolarizada' (Gardner, 1993). Las últimas décadas han deparado nuevos enfoques de la pedagogía que aprovechan los avances en varias áreas de las ciencias humanas y sociales, en particular de la psicología, la economía y la etnografía.

Gardner y sus seguidores han puesto en marcha algunas aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples para afrontar las dificultades inherentes a la persistencia de las nociones precientíficas y a los desafíos que supone modificar las representaciones mentales (Armstrong, 2006). Igualmente, Nisbett ha sintetizado muchas de estas herramientas para ponerlas a disposición de todas las personas interesadas en el desarrollo de las capacidades de pensamiento, más allá de las consabidas pruebas de cultura general o de los de Coeficiente Intelectual (Nisbett, 2016). En todo caso, y tomando en cuenta las particularidades de la gestión del conocimiento, es necesario considerar que los nuevos aprendizajes que propone Nisbett se enfrentan a las resistencias habituales de cualquier aprendizaje no intuitivo que describe Gardner en su hipótesis de la mente no-escolarizada:

> No hemos apreciado la resistencia que ofrecen las concepciones, los estereotipos los 'guiones' iniciales que los estudiantes ponen en su aprendizaje escolar ni tampoco la dificultad que hay para remodelarlos o erradicarlos. No hemos conseguido comprender que en casi todo estudiante hay una mentalidad de cinco años no escolarizada que lucha por salir y expresarse. Tampoco nos hemos dado cuenta del desafío que supone transmitir nuevas materias de modo que sus implicaciones sean percibidas por estudiantes que durante mucho tiempo han conceptualizado materias de este tipo de un modo fundamentalmente diferente, y profundamente inalterable (Gardner, 1993, p. 20).

A esto hay que sumar la contraparte en la enseñanza, que se refiere a la comprensión que los docentes tienen de la inteligencia humana y los procesos de aprendizaje. Bereiter y Scardamalia, dos investigadores de la educación desde el punto de vista psicosocial, han detectado que la comprensión que las instituciones y los educadores tienen de la inteligencia humana como un contenedor afecta directamente la gestión

del conocimiento y del aprendizaje. Para estos autores, los espacios educativos institucionales deberían potenciar en la comunidad educativa la competencia en todos los aspectos de un conocimiento, sin limitarse por la división de materias o por la diferencia entre aplicación o creación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 2005). A diferencia de una escolaridad que prematuramente especializa a las personas jóvenes, la educación escolarizada debería promover la construcción del conocimiento y apoyar todas las iniciativas que impliquen profundizar e investigar para la aplicación del conocimiento en nuevas situaciones.

No obstante estas dificultades, Nisbett insiste en la importancia de los estudios interdisciplinarios, de modo que las nociones, procedimientos y aplicaciones de una disciplina se apliquen en otra que aparentemente no tiene relación, como ocurre, por ejemplo, en la economía conductual (Ariely, 2008). Por esto, es normal que procedimientos que se usan en un campo se trasladen, con las debidas precauciones, a otro completamente diferente, como lo indica Koch (2015); o igualmente, que conceptos desarrollados en filosofía o humanidades orienten procesos de razonamiento en otras disciplinas, como ocurre con el trabajo de Nussbaum sobre las capacidades humanas.

Nisbett es partidario de que es posible enseñar a razonar de manera mejor y optimizar el aprendizaje de la resolución satisfactoria de los desafíos cotidianos a lo largo de toda la vida, como en su momento lo sostuvo Piaget, al contrario de lo que plantearon varios científicos desde finales del siglo XIX. Por ello afirma que “la naturaleza de los conceptos y reglas que intentamos aprender lo es todo cuando se trata de fortalecer los músculos de la mente. Unos son inútiles para fortalecer los músculos cerebrales y otros son inestimables” (Nisbett, 2016, p. 16). Para este autor, “la clave está en enmarcar situaciones de manera que quede bien clara la relevancia de los principios para hallar soluciones a problemas particulares y aprender a codificar sucesos de manera que los principios puedan aplicarse con eficacia esos sucesos” (Nisbett, 2016, pp. 20-21). A este grupo de herramientas cognitivas para pensar mejor les ha colocado la etiqueta de ‘Mindware’, con cierta analogía a los procesos informáticos, y las ha agrupado en seis bloques:

- *Meta-cognitivas:* invita a reconocer que el pensamiento es un constructo y no representa directamente la realidad, reconocer esto ayuda a evitar el 'realismo ingenuo'. Este constructo tiene dos grandes condicionamientos, uno es la situación a considerar para evitar el 'error fundamental de atribución'; el otro, el poder de los procesos inconscientes de la mente que modelan la mayor parte de las decisiones y comportamientos.
- *Economía conductual:* las grandes tendencias de la economía se gestan en la mente del consumidor, de modo que sin darnos cuenta estamos en una batalla de marketing que modela nuestras elecciones más básicas. Sobre esto han investigado muchos autores, entre ellos Schwartz, Ariely, Kaneman, Thaler, Sunstein, entre otros.
- *La estadística de la vida cotidiana*: el mundo complejo, globalizado y basado en la información nos abruma con cifras que exceden la capacidad de una persona normal. Por ello se requieren algunas pautas que permitan enmarcar ciertos aspectos de la vida cotidiana y aplicar unas reglas básicas para tomar decisiones razonadas.
- *La ciencia del día a día:* procesar la información que brindan las redes sociales es muy difícil y complejo, por eso este recurso para los expertos es cada vez más necesario, pero de igual manera hay que evaluar ese conocimiento por un experto. Esta gestión de la ciencia cotidiana evita que caigamos en el terraplanismo, la demonización de las vacunas o las dietas inverosímiles.
- *Razonamiento analítico y dialéctico:* aquí se recurre a una diferenciación que data de los tiempos de Sócrates y que diferencia entre el razonamiento de lo que se puede demostrar, es decir, del conocimiento formalizado, de otro tipo de razonamiento más común que trata de lo probable, de las creencias y de la opinión, llamado razonamiento dialéctico. Lo bueno de esto es que otras culturas, como la india y la china, desarrollaron vertientes de este tipo de pensamiento de las que podemos aprender.
- *Marco cultural:* una última herramienta no menos poderosa se refiere a la percepción del límite del sentido común y de la intuición dentro de los supuestos inconscientemente compartidos en una cultura. La ventaja del mundo de hoy es que nos permite tener contacto directo y frecuente con personas de otras culturas, lo

> cual nos ayuda a percibir las limitaciones de nuestras formas de pensamiento.

A estas herramientas podrían sumarse algunas más como los mapas mentales (Buzan, 2018), los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1987), las Uves heurísticas de Gowin y otros muchos recursos que bien empleados agilizan la gestión del conocimiento en el hogar, la academia y la empresa.

Con lo expuesto hasta aquí, es necesario articular la gestión del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje con las necesidades de la vida cotidiana que trascienden el campo de lo inmediato. El aprendizaje que realizamos en la academia esta intrínsecamente vinculado con una política de la gestión del conocimiento y con un empoderamiento de la persona. A este propósito vale recordar la siguiente recomendación:

> Durante mucho tiempo, consideramos el aprendizaje de manera aislada. En muchos países, la "educación" es una rama separada de la política gubernamental y el aprendizaje es una actividad separada de nuestra vida cotidiana. Para construir la sociedad del aprendizaje es preciso forjar una nueva coalición que aproveche las innovaciones de todos los sectores de la sociedad, en beneficio de los estudiantes. Esta coalición debe movilizar nuevas estructuras, nuevos enfoques y nueva tecnología para ofrecer un nuevo conjunto de competencias a una población que se dedicará a aprender a lo largo de toda su vida (Cisco, 2010, p. 24).

Este aprendizaje puede acontecer de manera indirecta e inadvertida por medio de los medios masivos de comunicación (Mlodinow, 2013), sobre todo las redes sociales. Este aprendizaje está guiado por los valores de la sociedad de consumo, y está fundamentalmente gestionado por los intereses comerciales de las multinacionales de la publicidad. De hecho, este aprendizaje provee unos conocimientos difusos y unas habilidades puramente funcionales, relacionadas con la manipulación de programas informáticos. Sin embargo, este conocimiento resulta ser muy útil para un primer acceso a aprendizajes más complejos y completos.

El aprendizaje igualmente puede acontecer de manera directa y explícita por medio de iniciativas de escolarización, particularmente en los

sistemas de educación. Es un aprendizaje guiado por políticas estatales e intereses colectivos que está gestionado a través de entidades públicas y de iniciativas privadas. Este aprendizaje provee sobre todo una cultura general que le permite a la persona comprender el mundo en el que vive y desarrollar algunas habilidades básicas para ulteriores aprendizajes. Sin embargo, este conocimiento es difícil de conectar con las demandas de la vida cotidiana, y debido a la mentalidad inmediatista, las herramientas cognitivas que provee no se desarrollan adecuadamente.

Por ello es necesario articular la gestión del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje con las exigencias de la vida cotidiana. La mayor parte de estas exigencias se perciben en el corto plazo como algo urgente e inmediato; otras, sin embargo, requieren algún nivel de previsión a mediano plazo; algunas, muy pocas, requieren una enorme capacidad de previsión y de comprensión de las características de un sistema social en constante cambio. Estas últimas exigencias son las que caracterizan la enseñanza superior.

El aprendizaje que se realiza en la academia requiere de ciertos aprendizajes desarrollados en la educación primaria y secundaria, y está intrínsecamente vinculado con una política de la gestión del conocimiento y del empoderamiento de la persona, de esta manera, una educación superior puede tener un rol importante en el desarrollo de modelos inclusivos de gestión del aprendizaje que se puedan extender al resto del sistema educativo, e incluso, al conjunto de la sociedad.

Conclusiones

Los desafíos que los educadores enfrentamos hoy en día, están directamente relacionados con la capacidad inventiva para reconocer que la disciplina que se tiene a cargo para enseñar requiere de una reflexión crítica que permita organizar la conceptualización que le sirve de marco, en torno a tres grandes ejes: los cambios tecnológicos, socioculturales y educativos; los cambios en la política educativa y en la teoría de la educación; y los cambios internos en la disciplina y en su relación con otros saberes, disciplinas y ciencias. Atendiendo a los aportes que ofrece Byung-Chul en su texto las No-cosas, el autor nos invita a pensar el hecho de que hoy damos más importancia a la posesión de las experiencias que

a la posesión de las cosas "hoy queremos experimentar más que poseer, más que tener. Experimentar es una forma de ser, […] vivimos en una sociedad de la experiencia y de la comunicación que prefiere el ser al tener" (Byung-Chul, 2021, p. 25). Si realmente estamos viviendo este momento, como educadores tendremos que pensar en la formación que se aboca al consumo de información, al desprendimiento de las cosas que se apreciaban por su valor de uso y por la relación de aprecio que se establecían con ellas. Esta nueva manera de asumir el mundo nos lleva a cambios profundos en la vida humana y en las relaciones personales. Es fácil darnos cuenta de que las nuevas generaciones buscan el acceso a información rápida, a las amistades en las redes sociales más que el establecimiento de vínculos con las personas, o al cumplimiento de los compromisos en la relación, o al respeto por la palabra dada y la promesa. Esto nos lleva a caer en cuenta que el mundo de las redes sociales, la basta información que encontramos *online* y la consecución de las cosas que se compran en línea nos indican que todo esto no está hecho para poseer ni para la permanencia, sino para la inmediatez, el consumo y el descarte.

En este sentido, conviene detenernos como educadores a repensar la formación y los valores que moldean la nueva sociedad. No se trata de quedarnos atados a un pasado que podríamos considerar tranquilo, con vivencias comunitarias, valores y símbolos. Quizás tengamos que ser creativos para caminar al ritmo que nos impone esta sociedad, pero es importante que podamos fijar nuestro horizonte en la formación humanista, que dote al ser humano de herramientas para hacer lecturas críticas sobre las transformaciones que han ocurrido en el ámbito tecno científico, ambiental planetario y sanitario. Así nos damos cuenta que la crisis ambiental planetaria ha sido relacionada con la dinámica interna del crecimiento económico mundial, así como su impacto entre los más pobres y excluidos (Francisco, 2015) y el rechazo a cualquier vínculo afectivo con el planeta (Boff, 2013). La actual crisis sanitaria mundial por causa de la pandemia ha puesto en evidencia la fragilidad de la economía global y la falta de solidaridad entre países desarrollados y en vías de desarrollo.

Si bien la educación ha seguido de cerca estos cambios sociales, culturales y científicos, en términos generales, se pasó de un modelo educativo expansivo, concentrado en la cohesión social, a un modelo competitivo,

orientado a la productividad y al mérito (Martínez-Boom, 2004); de una enseñanza directiva, presencial y disciplinar a una enseñanza orientativa, virtual o mixta e interdisciplinar. Podemos asumir este desafío como un asunto favorable en un momento propicio que nos lleva a revisar los fundamentos que sustentan nuestra enseñanza, y que pone en duda nuestras creencias y apuestas en la formación.

Bibliografía

Arendt, Hanna (2005). *La condición humana* (3ª ed.). Paidós.

Ariely, Daniel (2008) *Las trampas del deseo: Cómo controlar los impulsos irracionales que nos llevan al error.* Editorial Ariel.

Armstrong, Thomas (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para Educadores*.-Paidós.

Bargh, Jonh (2017). *¿Por qué hacemos lo que hacemos?* Penguin Random House.

Basu, Kaushik (2018). *Una república fundada en creencias. Nuevos acercamientos al análisis.* Grano de Sal.

Boff, Leonardo (2013). Ecología. Grito de la tierra, grito de los pobres. Lumen Argentina.

Bruner, Jerome (2014). *La educación, puerta de la cultura.* Machado Grupo de Distribución.

Buzán, Tony (2018). *Los mapas mentales.* Alienta editorial.

Byung-Chul, Han (2021). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Tauros.

Cisco Systems (2010). *La sociedad del aprendizaje.* Cisco.

Cooper, Caren (2018). *Ciencia ciudadana. Cómo podemos todos contribuir al conocimiento.* Grano de Sal.

Colardyn, David (2009). *The certification of competencies*. En *International Handbook of Education for the Changing World*

of Work: Bridging Academic and Vocational Learning. Springer – UNESCO-UNEVOC.

De Bono, Edwar (2014). *El pensamiento lateral*. Paidós.

Deri, Mark (1998). *Velocidad al escape. La cibercultura en el final del siglo*. Siruela.

Duch, Lluís (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Herder.

Dussel, Enrique (1975). *El humanismo helénico.* Eudeba.

Foer, Joshua (2012). *Los desafíos de la memoria.* Seix Barral.

Francisco (2015). Laudato Si' [Carta encíclica]. Editrice Vaticana.

Gardner, Howard (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.

Garud, Raghu. (1997). *On the Distinction between Know-How, Know-What and Know-Why,* in Advances in Strategic Management, edited by Anne Huff and Jim Walsh. Nueva York: JAI Press.

González, Edith; Soto, Ana Elvira y Torres, José Santos 2018. El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formación de profesores*. Doi:10.31639/rbpfp.v10i19.174

González, Edith (2006). *Formación del tutor para la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje en la Universidad Colombiana 1974-2002*. Javegraf.

Guitton, Jean (2000). *El trabajo intelectual.* Ediciones Rialp, S.A.

Harari, Nohan Yuval (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Editora Géminis.

Honey, Peter; Alonso, Catalina y Gallego, José Domingo (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. (7ª Ed.). Ediciones Mensajero.

Hymes, Dell (1962). En Gladwin, T. &; Sturtevant, W.C. (eds) *Anthropology and Human Behavior, Washington, USA: The Anthropology Society of Illinois.* University of Chicago Press.

Jaeger, Werner (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Koch, Richard (2009). *El principio 80/20. El secreto de lograr más con menos*. Paidós.

Libanio, Joao Batista (2003). El arte de formarse. Sígueme.

Mangu-Ward, Katerine (2007). «Wikipedia and beyond: Jimmy Wales' sprawling vision». *Reason 39 (2)*.

Marrou, Henry-Irenee (1998). *Historia de la educación en la antigüedad* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica. Paidós.

Martínez-Boom, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.

Minakata, Alberto (2009). "Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela": Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, Vol. 32: 17-19.

Mlodinow, Leonard (2013). *Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento.* Planeta.

Nisbett, Richard (2016). *Mindware. Herramientas para pensar mejor*. Penguin Random House.

Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.

Novak, Joseph y Gowin, Bob (1988). *Aprendiendo a aprender.* Ediciones Martínez Roca.

Nussbaum, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Paidós.

Nussbaum, Martha (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano.* Paidós.

Pinker, Steven (2018). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*: Planeta.

Polanyi, Michael (1958). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.

Pozo Juan, Ignacio (2017). *Aprender en tiempos revueltos:* Alianza.

Siglitz, Joseph y Greenwald, Bruce (2014) *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Paidós.

Steiner, George (2004). *Lecciones de los maestros*. Siruela.

Tébar, Lorenzo (2003). *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación.* Santillana.

Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento.* Fondo de Cultura Económica.

Torres, José Santos y González, Edith (2018). *El cultivo de las humanidades y las transformaciones en la educación.* Ediciones USTA.

Turkle, Sherry (2001). *La vida en pantalla: la construcción de la identidad en la era de internet*. Paidós.

Veal, Karina (2009). *Overview:* Competencies, Qualifications and Recognition. *International Handbook of Education for the Changing World of Work.*

Vygotsky, Lev Semiónovich (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial.

Tercera Parte

EDUCACIÓN MATEMÁTICA



Imagen generada con IA[1]

La educación matemática se configura como uno de los campos disciplinares con un alto índice de actividad en investigación educativa. Esta disciplina emerge del constante repensar del quehacer profesional de docentes inquietos por conocer las formas de constitución del pensamiento matemático en el ser humano. Los trabajos realizados, de acuerdo con esto, comprenden obras en educación matemática que exhiben una perspectiva de los fenómenos de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas desde una óptica de mayor amplitud, considerando diversas dimensiones de estas prácticas sociales, entre estas se contemplan la dimensión psicológica, política, ecológica, ontológica y otras requeridas para conectar tal conocimiento con un conjunto más complejo de visiones sobre la sociedad, la política y los diversos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

1 https://www.bing.com

4 CAPÍTULO CUATRO

Voces de las investigadoras matemáticas en Colombia: una historia de vida

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupos de Investigación en Álgebra y análisis UPTC & Somos Maestr@s
nelsy.gonzalez@uptc.edu.co

Introducción

Esta investigación se centró en analizar la historia de vida de una investigadora en ciencias matemáticas en la universidad colombiana inmersa en un paradigma de ciencia pura, la cual privilegia el carácter masculino sobre el femenino (*UNESCO*, 1998). Los resultados aquí expuestos hacen parte de los hallazgos encontrados dentro de la tesis doctoral de González, (2017).

El periodo de estudio de esta investigación comprende gran parte de la segunda mitad del siglo XX. Inicia en 1961, por ser este el año en el que se gradúan los primeros matemáticos en Colombia, y finaliza en el 2000, ya que, en ese año, se doctoran en matemáticas las tres primeras mujeres formadas en la universidad colombiana (E. Mantilla, entrevista personal, 22 de enero de 2016). En el siglo XX surge la preocupación por estudios de género en el mundo (Beauvoir, 1975), y entre esos estudios de género un tema especial es el de ciencia y género, particularmente el de matemáticas y género.

Conscientes de la relevancia que tiene la influencia de la sociedad en el desarrollo profesional del ser humano, consideramos que es de vital importancia conocer el entorno social y cultural predominante durante el período de tiempo que comprende esta investigación. Conocer el contexto que rodeó a las primeras investigadoras colombianas de matemáticas

ayudará a comprender por qué los acontecimientos, ocurrieron de la manera en que lo hicieron (*Periódico El Tiempo*, 2000; Cooke, 2005).

Cultura colombiana en la segunda mitad del siglo XX

A menudo, al siglo XX se le considera como la 'puerta a la modernidad'; es en este siglo donde se realizan los logros más admirables para la humanidad, por ejemplo, el inicio de la 'conquista del hombre al espacio', con el alunizaje realizado en 1969; los avances en aviación; el cine; la revolución en las nuevas tecnologías que enriquecerían la percepción del mundo, entre otras maravillas de la ciencia y el ingenio humano. Además, es en el decenio de los años sesenta en el que se marca un cambio importante de las costumbres, por ejemplo, se vive la lucha por implantar una "contracultura", principalmente entre los jóvenes.

Los niños y niñas de la generación de los sesenta en Colombia, fueron los primeros infantes que crecieron en compañía de la televisión. Ésta jugó un papel determinante en dicha década al posicionarse como medio de comunicación e información. Fue a través de las pantallas televisivas que todo el mundo pudo ver los avatares del momento.



Televisión colombiana en familia.[1]

Desde de los televisores de todo el mundo se pudo ver la llegada del hombre a la luna, en 1969, así como los debates que en 1960 dieron la ventaja a Kennedy sobre Nixon en Estados Unidos, o las imágenes de los combates de Vietnam con su secuela de destrucción y muerte, proyectados con la llegada de los ataúdes con los cadáveres de los soldados norteamericanos o, en fin, las marchas de protesta encabezadas por Martin

1 https://razonpublica.com

Luther King y las imágenes de su asesinato el 4 de Abril de 1968, al igual que las del asesinato del presidente John F. Kennedy, en 1963, o del candidato presidencial Robert Kennedy, el 6 de junio de 1968. (*Periódico El Tiempo*, 2014).

Así mismo, fue a través de este medio de comunicación que se pudo evidenciar la lucha dada en Estados Unidos por la igualdad de derechos de la población negra, liderada por Martin Luther King, quien también fue activista en contra de la guerra de Vietnam; razón por la cual su asesinato, por parte de grupos segregacionistas blancos, causó gran impacto en la humanidad. En aquella época, las mujeres empiezan a incursionar en escenarios que les habían estado negados, por ejemplo, en 1963, cuando los rusos envían a la primera mujer al espacio, y en 1968, cuando, por primera vez, una mujer obtiene un puesto en la Bolsa de Valores de Nueva York.

Solo a mediados de siglo la larga lucha de las mujeres para ejercer sus derechos de ciudadanía empieza a dar frutos. Para la época, en lo inherente a la toma de decisiones, las mujeres vivían bajo el dominio total, en primera instancia de su padre o hermanos varones, y luego, al casarse, con dependencia total del esposo (Soto, 2014).

Por otro lado, en el abordaje de los estudios de ciencia versus género, y en particular desde la perspectiva de género en la matemática, surgen tradicionalmente dos vertientes de análisis: la primera, centrada en las trabas que se le presentan a las mujeres para tener una posición en una universidad; y la segunda, en examinar las diferencias entre las habilidades cognitivas entre hombres y mujeres (Figueroa *et al*, 1998). Dentro de estas dos categorías emergen algunos prejuicios que hay frente a las matemáticas: las matemáticas no son para las mujeres (*Diario El País*, 2014); las matemáticas son para hombres jóvenes; los matemáticos trabajan en completo aislamiento; las matemáticas y la política no se mezclan; solamente los blancos hacen matemáticas; las matemáticas son totalmente objetivas; solo por mencionar algunos. Conocer las voces de las mujeres que han vivido estas dualidades permitirá comprender nuestra realidad (Guha, 2002).

Realidades de las investigadoras matemáticas colombianas

Con bastante frecuencia, al llevar a cabo procesos de revisión en la historia de la ciencia, no se vislumbra tácitamente en ella la participación femenina (Alic, 2005). Esto no se debe a que las mujeres se hayan mantenido aisladas de los procesos de generación de conocimiento científico, sino más bien a que hay una historia de la ciencia contada desde la óptica de los hombres (González, 2017a).

Por lo anterior, consideramos muy importante conocer acerca de las cualidades y experiencias de las mujeres que aparecen en esta investigación, debido a que ellas representan al espíritu de la matemática como ciencia y condensan nuestras esperanzas para un futuro en el cual hombres y mujeres se desempeñen en total equidad. Según la Inter-American Network of Academies of Sciences - IANAS (2015), en la actualidad, las mujeres siguen contando con escasa representatividad en el campo de la ciencia, y la sociedad no está reconociendo, por completo, el potencial del talento humano y la creatividad de las mujeres y hombres de ciencia.

Con el propósito de dar visibilidad a las contribuciones que han venido realizando las mujeres en el campo de la matemática en Colombia, hemos realizado una serie de entrevistas semi-estructuradas a científicas colombianas destacadas (Vasilachis, 2006), con la convicción de que sus voces, vivencias, y experiencias, así como su trayectoria profesional, inciten a más mujeres a considerar la elección de su carrera en la ciencia, y en especial en la Matemática (González, 2017a), (González, 2020). Reflexionar en torno a las experiencias vividas por estas investigadoras es una manera de sacar a la luz aquello que se ha ocultado durante mucho tiempo, pues sus voces ayudan a revelar cómo incluso la más 'objetiva' de las disciplinas no puede estar inmune a los prejuicios sociales (Scott, 2008). También, nos conduce a entender la incidencia del género (Scott, 1986) sobre quien se convierte en matemático(a); a vislumbrar cómo roles generizados influyen en la experiencia de los(as) matemáticos(as) e indirectamente a percibir cómo el género influye en la disciplina misma (Herion, 1997).

Asimismo, partimos de la premisa que solo al hacer visibles las barreras invisibles se puede esperar el surgimiento de un cambio real y duradero (De Sousa, 2014). Quizá, hay quienes consideren esto como un imposible, que las dificultades son agotadoras y que se tendrá que sacrificar mucho para tener éxito como matemática, pero al conocer las historias de mujeres activas y brillantes, quienes se han desempeñado con compromiso, perseverancia, años de preparación, confianza en sus capacidades, tenacidad para alcanzar el éxito y capacidad de adaptación a nuevos entornos. Así, se vislumbra un camino que ha sido trazado por ellas, un camino que más mujeres pueden seguir para lograr la recompensa final: una vida plena, gozando del respeto y reconocimiento de sus colegas y comunidad académica en general (Secretaría de Naciones Unidas, 1995).

Para guiar la entrevista se diseñó un cuestionario que contenía algunas preguntas orientadoras básicas (Creswell, 2013). Así mismo, durante el desarrollo de la entrevista se procuró dejar libertad para formular preguntas independientes generadas por la interacción personal, con el propósito de sacar a la luz aspectos que destaquen la individualidad de cada una de nuestras protagonistas (Appel, 2005).

Del análisis realizado a las entrevistas efectuadas se estructuraron las historias de vida de cada una de las investigadoras y, a la vez, a la luz de las categorías establecidas desde la educación comparada, se buscó establecer patrones o hechos de convergencia o divergencia entre ellas. En el presente manuscrito se muestran detalles de la historia de vida de una de las investigadoras participantes como sujeto de investigación.

Las matemáticas entrevistadas fueron tres mujeres formadas profesionalmente en universidades públicas colombianas, en Bogotá D.C. La primera de ellas cursó sus estudios de matemática en los años 60, y podría ser considerada como perteneciente al grupo de pioneras en la matemática en Colombia, pues ostenta el honor de estar dentro de las siete[2] primeras mujeres en obtener un título como *Matemático* en la Universidad Nacional de Colombia (UN) - Sede Bogotá (Universidad

2 La primera matemática colombiana se llama Clara Rodríguez de Takahashi. Acta de grado Nº 15 de 1966. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Su hermana, Fabiola Rodríguez, es la segunda mujer profesional en matemáticas.

Nacional de Colombia, 2014). Por esta y otras circunstancias de trascendental importancia su historia de vida se constituye en el eje central del presente capítulo[3].



Fotografía N.º 1 Edificio de Química Universidad Nacional - Sede Bogotá 1952. Foto | Universidad Nacional

Clara Helena Sánchez Botero: una vida encauzada por su perseverancia

Por su trayectoria académica, Clara Helena Sánchez Botero representa una matemática muy reconocida, no sólo en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, donde ha desempeñado por completo, su vida laboral, sino en toda la comunidad matemática colombiana.

3 En total, para la investigación se entrevistaron tres matemáticas colombianas que gozan de reconocido prestigio entre la comunidad matemática colombiana.



Fotografía N.º 2 Clara Helena Sánchez Botero en la UPTC Tunja[4]

Fuente: Archivo personal

Clara Helena es muy conocida por sus aportes, junto con el profesor Víctor Samuel Albis González (1939-2017), en la reconstrucción de la historia de la matemática en Colombia, a través del proyecto *Programa de Investigaciones Históricas de la Matemática en Colombia*, programa

4 De izquierda a derecha: Nelsy Rocío González Gutiérrez, Clara Helena Sánchez B. en la exposición itinerante de fotografía "Mujeres Matemáticas" realizada en la UPTC de Tunja. 2023.

que fue aprobado por Colciencias en 1974. El propósito del proyecto fue recuperar, recopilar, analizar y realizar un catálogo de la producción matemática de los colombianos.



Fotografía N.º 3 Clara Helena Sánchez Botero
Fuente: Archivo personal

El catálogo fue pensado originalmente para ser realizado de forma impresa, con actualizaciones periódicas, pero dado el avance tecnológico y las bondades de Internet, finalmente se llegó a una base digitalizada de datos que sería puesta en la red para que la comunidad científica nacional e internacional pudiese tener acceso a ella[5].

5 Sitio web del proyecto: http://www.accefyn.org.co/proyecto/conservacion.htm#proyecto

Clara Helena nació en Cartagena el 16 de marzo 1947, mientras su padre, el ingeniero bogotano Gabriel Sánchez Grillo, se encontraba laborando temporalmente en esa ciudad. Su madre, doña Helena Botero Jaramillo, era antioqueña. Aunque Clara Helena nació en Cartagena, creció y se educó en Bogotá. Al respecto ella comenta: "no soy costeña, salvo la fe de bautismo, mi vida ha trascurrido en Bogotá desde que tenía un año y medio. Ahora… me complace mucho haber nacido allá" (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

De la formación académica de sus progenitores, Clara Helena nos cuenta:

> Mi papá era ingeniero arquitecto formado en Europa, en la universidad de Gante en Bélgica. Después hizo un posgrado en París, en urbanismo, y es uno de los primeros urbanistas que vino a Colombia. Le gustaban las matemáticas evidentemente y diría que en mi formación él influyo ayudándome a resolver los ejercicios que me ponían en el colegio. Mi mamá era de un pueblo, Sonsón, y ella, no sé hasta qué curso de bachillerato alcanzó a hacer, se vino para Medellín, y estudió algo en el Central Fe- menino, como de secretaría o algo así. Ella desde muy jovencita, empezó a trabajar, pues era desde niña una persona muy independiente. No la dejaron estudiar, su padre consideraba que las mujeres no deberían hacerlo. Creo que, si ella hubiera podido, hubiera estudiado algo, no sé muy bien qué, pues en la época las oportunidades de estudio para las mujeres eran mínimas. Ella era muy emprendedora, era una mujer muy culta, muy inteligente, hizo muchas cosas, perteneció a la Dirección de Museos y trabajó en la Universidad Jorge Tadeo lozano en relaciones públicas y realizó varios programas de radio en la Radio Nacional, su programa se llamaba Señora Experiencia (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

Clara Helena, es la mayor de seis hermanos, cuatro mujeres y dos hombres. Su hermana, Ester, quien le sigue en orden cronológico, es Antropóloga; Clementina, la siguiente, estudió Diseño Publicitario; Juan Gabriel, el cuarto, terminó sus estudios de bachiller y se dedicó al comercio; los dos últimos, Martha Cecilia y Alejandro, son administradores de empresas.

Desarrolló sus estudios primarios y secundarios en el Colegio Divino Salvador, en Bogotá, un colegio del sector privado, netamente femenino y de tradición católica, fundado en 1951 por hermanas Salvatorianas llegadas de los Estados Unidos. Durante su paso por este colegio, se destacó por su excelencia académica. Dentro de sus asignaturas favoritas siempre estuvieron la matemática y la filosofía, gustos que más tarde se cristalizarían en su admisión como estudiante de la carrera de Matemáticas de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá y en sus estudios de doctorado en Brasil.

Su amor por las matemáticas surgió internamente, nadie influyó en la elección de su carrera profesional, en su familia siempre fueron muy respetuosos de las decisiones de cada uno. Afirma:

> "Cuando yo estudié estaba recién implementado el nuevo programa para los colegios. Habían quitado el latín y el griego y habían puesto la geometría analítica, la trigonometría y el cálculo en quinto y sexto bachillerato. Yo iba a estudiar arquitectura por amor a mi papá, porque soy la mayor, y mi papá era una persona muy especial. En el colegio donde estudié nos hicieron un test de orientación profesional, y yo curiosamente, salí apta para dos cosas solamente, matemáticas y filosofía. Con unas charlas que nos hicieron, y con la del profesor de matemáticas, Carlos Castañeda, un ingeniero de la Nacional –a quien aprovecho la oportunidad para hacerle un reconocimiento- que nos contó que había una carrera de matemáticas en la Nacional, decidí presentarme en la Universidad Nacional y pasé; si no hubiera pasado en la Nacional me hubiera presentado a filosofía en la Javeriana. Pero fíjate que el destino hizo que pasara de una vez, y ahí sigo en la Nacional, desde ese día que me aceptaron" (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

Al preguntarle por la opinión de sus padres en su elección por las matemáticas, agrega:

> "En mi casa, tuvimos el privilegio de que nos dejaron estudiar lo que nosotros quisiéramos, no me influyeron ni para bien, ni para mal [...] Después, muchos, muchos años después, me enteré que la preocupación no era por las matemáticas, era por la Nacional; las presiones familiares

> y sociales eran en el sentido que: ¡Cómo iban a permitir que la niña estudiara en la Nacional! Pero mi papá y mi mamá nunca me lo hicieron saber, simplemente me apoyaron. Mi papá me compró los libros que necesitaba, en inglés y francés, que se usaban en los cursos de la carrera. O sea, apoyo total de mi familia, de eso no me cabe la menor duda" (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

Sobre la experiencia de su ingreso como estudiante de la Carrera de Matemáticas, Clara Helena manifiesta:

> "Yo entré en el año 64. Entramos 25 personas, éramos 19 hombres y seis mujeres. Llamábamos la atención por la cantidad de mujeres que estamos entrando. En esos años 60 estaban entrando las mujeres masivamente a la universidad y la Nacional no fue la excepción. Pero, efectivamente, llamábamos mucho la atención, mucho; pues al frente estaba el edificio de ingeniería, con muy pocas mujeres. Los profesores pasaban por el corredor y miraban al interior de salón de clase. El proceso para cambios de clase se efectuaba como en el colegio, a nosotros nos llegaban los profesores al salón, casi no teníamos que cambiar de salón, únicamente los cursos de humanidades en el Edificio de Filosofía por la entrada de la Calle 26" (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

De las seis mujeres que iniciaron la carrera, junto con Clara Helena, dos desertaron rápidamente, y cuatro de ellas la culminaron exitosamente; de las cuatro, solo Clara Helena llegó a doctorarse. Desde su óptica, el nivel y el rigor académico de la carrera de Matemáticas de la Universidad Nacional eran muy altos, y quizás esta formación recibida influyó para la obtención de su título de doctorado:

> "El nivel era altísimo y el rigor exigentísimo. A mí me tocó estudiar con los libros de Bourbaki, que ya es un indicador de cuál era el nivel […] estudié toda el álgebra con Bourbaki, tres años; y la topología también con Bourbaki, el análisis con el texto de Rudín y con el de Apóstol, de manera que los niveles eran casi de posgrado, mirándolos hoy en día. En general, los contenidos que traían estos textos eran muy difíciles de comprender, por lo menos para mí, me considero una de las sobrevivientes de Bourbaki" (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

Terminar su carrera de matemáticas fue un trabajo muy duro, manifiesta que la línea del análisis siempre le presentó grandes dificultades, incluso hasta el punto de perder materias y tener que repetirlas.

Guarda gratos recuerdos de la mayoría de quienes fueran sus docentes durante esta etapa de su vida, y manifiesta un enorme agradecimiento por la formación integral recibida:

> "Tengo grata recordación del profesor Carlos Federici, porque me impactó con sus enseñanzas en la lógica que uno aprendía con él, y fue justamente el área del posgrado que yo escogí. Además, la lógica es uno de mis temas de investigación favoritos, los fundamentos de la matemática, pero sobre todo desde el punto de vista de su enseñanza. Además, me involucró en un proyecto de investigación para elaborar unos textos para maestros referidos a la introducción de la matemática moderna en el país, y los realizamos bajo su dirección, junto con la compañera Fabiola Rodríguez. Digamos, que puedo decirlo ahora, con cierta sorpresa, que empecé a investigar desde estudiante; como el famoso cuento del 'Chapulín Colorado': 'sin querer queriendo' y sin ser consciente de lo que se estaba haciendo. Siempre agradecida y admiradora del profesor Federici, creador de la carrera de matemáticas en Colombia. Hay otro profesor al que tengo que hacerle un reconocimiento especial, es el profesor Otto Raúl Ruiz, porque, como te decía, a mí me iba muy mal en análisis, desde el cálculo, perdía…, pasaba y seguía..., y al siguiente, 'me volvía a rajar', entonces me estaba yendo realmente muy mal, y un día me tropecé con él en el corredor y me dijo: - Clara Helena: ¿a usted qué le pasa? -¡usted puede!- y esa frase sinceramente, caló. A partir de ese momento, en que alguien, que era mi profesor, me dijo -¡tú puedes!- ¡expresión mágica!, logré sobrevivir, y aquí estoy. Ahora, pues, hay otros docentes que me influyeron positivamente, como Víctor Albis y Alberto Campos, que me mostraron el camino de la historia y la filosofía de la matemática." (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

En lo referente a las relaciones interpersonales con los compañeros varones durante el transcurso de su carrera, Clara Helena relata:

> "Con los compañeros había tensiones, entre las mujeres y los hombres. No había competencia académicamente de manera explícita, pero las niñas estudiábamos juntas y ellos estudiaban juntos, separados por género. Nosotras estudiamos en las casas de las chicas, en alguna de las casas, sobre todo con Fanny Díaz (q.e.p.d.) y con Fabiola, mis compañeras; nos reuníamos, en una de nuestras casas, nos quedábamos a dormir porque había que trasnochar. Los muchachos estudiaban en la cafetería central que existía en la Nacional, incluso podían hablar con nuestros profesores, algunos docentes aún eran estudiantes de grados superiores como Januario Varela nuestro profesor de álgebra. La verdad era que nosotras éramos niñas muy cuidadas en casa, eso hay que decirlo. Alguna vez invité a los compañeros a la casa a estudiar, pero no aceptaron. En otras palabras, nos dijeron: 'ustedes hagan sus cosas por su lado y nosotros por el nuestro'. Fabiola era, entre las mujeres, a la que mejor le iba. A ella le iba divinamente... y, no sé qué pensaban ellos, sería bueno preguntarles, pero nunca los sentimos rivales." (Entrevista a Clara Helena Sánchez, 2016).

Distanciamientos entre hombres y mujeres, como los comentados por nuestra entrevistada, tienen explicación en el hecho de que ellas se encontraban inmersas en un ambiente que tradicionalmente había sido ocupado por el género masculino. Al comportamiento 'celoso' que presentaban los compañeros, se le sumó, en una ocasión, una actitud de menosprecio por el género femenino, por parte de uno de sus profesores, durante el desarrollo de la asignatura de Topología. En aquella ocasión, todos los inscritos en la materia estaban obteniendo malas calificaciones. Fue entonces cuando uno de los estudiantes solicitó al profesor continuar el desarrollo de la asignatura con la metodología de seminario, permitiendo que todos los estudiantes fueran expositores durante las clases. El profesor aceptó la petición realizada, pero a las dos chicas que cursaban la asignatura, Clara Helena y Fabiola, les asignó la tarea de ser las encargadas de tomar las notas de clase, algo así como una especie de secretarias del curso. Ingenuamente, las dos chicas estuvieron de acuerdo con esa labor, sin embargo, al finalizar el curso, las dos reprobaron la asignatura. Clara Helena manifiesta que éste fue el único caso en que se sintió discriminada por su condición de mujer estudiando la carrera de matemáticas, agrega que, por el contrario, siempre existieron docentes que las apoyaban y las animaban a continuar adelante con sus estudios.

Para la época en que ella cursó su carrera en la Nacional hubo contantes cierres, provocando un incremento en el tiempo de desarrollo de las carreras que se ofrecían en la Universidad. Clara Helena termina por graduarse de su carrera a comienzos del año 1972, validando con cuatro compañeros más el curso de Variable Compleja, supervisado por el profesor Takeuchi, siendo la séptima mujer matemática egresada de la Carrera. La obtención de su título profesional la habilitó para vincularse laboralmente y de forma inmediata como docente en la misma universidad. Con relación a su vinculación laboral, manifiesta:

> "Los procesos de vinculación fueron muy fáciles, porque en esa época todavía no había concursos, y simplemente a nosotros nos decían: gradúense que aquí necesitamos profesores. Inmediatamente obtuve el título me contrataron como profesora de tiempo completo y dedicación exclusiva, no sé lo que es buscar trabajo, afortunadamente". (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

La Fotografía N.º 4 muestra el diploma por medio del cual la Universidad Nacional de Colombia le otorga del título de 'Matemático' a nuestra entrevistada. Por aquel entonces, la Maestría en Matemáticas ya se encontraba en actividad en la Universidad Nacional, razón por la cual ella decide ingresar inmediatamente al Programa, obteniendo su título de Magister Sciencie en Matemáticas en 1975 (ver Fotografía N.º 5). En este programa fue la tercera mujer en obtener dicho título en la Universidad Nacional.


UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La Universidad Nacional

confiere el título de Matemático

a Clara Helena Sánchez Bolero

En testimonio de ello expide el presente diploma en Bogotá,

el día 17 del mes de Marzo del año de 1972 y le

responde con el sello respectivo.

No: 46

Fotografía N.º 4 Título de Matemático
Fuente: Archivo personal

En enero de 1978 es admitida en Universidade Estadual de Campinas para iniciar sus estudios de doctorado en Lógica e Filosofia da Ciência, obteniendo su título de Doctor en 1988, con una tesis titulada: Aspectos da eliminabilidade dos operadores nominais. En este periodo de formación, contó con la comisión de estudios que le dio la Universidad Nacional y con una beca que le otorgara el Conselho Nacional de Desenvolvimiento Científico e Tecnológico (CNPQ), en Brasil. Sobre sus condiciones de ingreso al programa de doctorado menciona:

> "Me fui con mis propios medios, porque a mí me aceptaron en Brasil, inicialmente de manera condicional en el sentido de que yo no fui a presentar los tradicionales exámenes que usualmente presentaba la gente; como yo tenía ya el título de maestría, me aceptaron de manera condicional en el doctorado; me dijeron: entre a la maestría y si le va bien, la pasamos al doctorado y le damos beca... (había cursos de

filosofía y de epistemología). Como realmente a mí me fue muy bien, en el segundo semestre ingresé oficialmente al doctorado y me otorgaron una beca de doctorado que tuve hasta que me devolví." (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS

LA UNIVERSIDAD NACIONAL, TENIENDO EN CUENTA QUE

Clara Helena Sanchez Bolero.

CUMPLIO SATISFACTORIAMENTE TODOS LOS REQUISITOS REGLAMENTARIOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA GRADUADOS, LE CONFIERE EL TITULO DE

MAGISTER SCIENTIAE
MATEMATICAS

DADO EN BOGOTA, D. E., A LOS 24 DIAS DEL MES DE Marzo DE 1975

RECTOR

SECRETARIO GENERAL

DECANO

Nº 21

Fotografía N.º 5 Título de Magíster en Ciencias Matemáticas
Fuente: archivo personal

En aquella época, la cultura de hacer doctorados en matemáticas no se encontraba aún desarrollada, el hecho de viajar al exterior del país a continuar con esos estudios generalmente era un impulso provocado por iniciativa propia (Castro, 2009). El caso de Clara Helena nos ratifica este aspecto:

"Siempre tuve en mente que yo iba a hacer la carrera completa, en el sentido de hacer posgrado y toda la carrera académica en la Nacional, quiero decir, llegar hasta el último escalafón, a un ritmo lento, pues yo lo hice todo a un ritmo bastante lento, el motor era esencialmente interno. Una persona que me ayudó mucho fue Víctor Albis, con quien ya hacía algunas cuestiones del proyecto de historia y sabía de mi gusto por la

> lógica. Él conocía del recién fundado Centro de Lógica y Epistemología de la Universidad de Campinas (CLE); fue él quien me presentó este programa en Brasil y me dio la recomendación que se necesitaba. Así que, Víctor Albis, quien fuera mi profesor en cálculo avanzado, fue otro de los profesores de la Carrera que en su momento me estimuló a continuar con mis estudios, -él lo fue… lamentable él falleció el pasado 10 de junio, pero fue la persona que me estimuló a estudiar lo que quería y para involucrarme en la investigación de la historia de las matemáticas en Colombia. Por otro lado, en el posgrado, el profesor Alberto Campos, quien orientó el curso de Historia de las Matemáticas, me integró a su grupo de lógica y matemáticas para los cuatro cursos de la carrera de filosofía, un reto interesantísimo en el que trabajamos por treinta años con Carlos Vasco, María de Losada y Hernando Pérez (Pelusa) (q.e.p.d.). En estos cursos aprendimos de historia de las matemáticas y de filosofía de las matemáticas desde Tales hasta Bourbaki. Son dos profesores que confiaron en mí, y que me involucraron en sus proyectos especiales. Volviendo a mi partida para Campinas, cuando me iba a ir me hicieron una despedida, y algunos me dijeron: - Clara Helena en tres meses está acá-, yo sabía que no. Aunque fue muy duro, muy difícil, porque yo era realmente una niña muy consentida, de la casa, en la familia; pero, cuando uno se va, toma el reto y si lo golpean se levanta. Es que, en la Nacional, mi camino no fue de rosas, pero no por problemas con los profesores, sino porque yo no era la estudiosa número uno, y había muchas inquietudes del paso de un colegio femenino a la UN, era muy jovencita, prácticamente saliendo de la adolescencia, y el paso a la universidad fue difícil, no fue fácil. Pero el motor estaba prendido, o sea, como en el viacrucis: ¡levántese hermana!, y bueno, me levanté muchas veces.” (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

Clara Helena tiene un enorme sentido de pertenencia con la Universidad Nacional, institución en la que ha laborado durante toda su vida profesional, y manifiesta que jamás ha sentido discriminación en su entorno laboral:

> “En la Universidad Nacional la carrera académica la hace uno, con uno, con sus retos, con sus miedos, con sus inseguridades, con sus potenciales, con lo que sea. De manera que, desde el punto de vista profesional, yo

> no tengo, sinceramente, sino agradecimiento con la Universidad, con los jefes que he tenido, con todos los directores, coordinadores, colegas, estudiantes... todo el mundo me ha apoyado en las empresas que me he metido, comenzando porque como he trabajado en historia, en temas que no son los usuales en matemáticas, siempre me han apoyado para que haga lo que se me ocurre que debo hacer. O sea, que ahí tengo que agradecer a cada uno, no los voy a nombrar a todos porque han sido muchos". (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

En lo que refiere al manejo del tiempo para la investigación versus los juegos de roles tradicionales existentes entre hombres y mujeres, respecto de las responsabilidades sobre la crianza de los hijos y la organización del hogar (Chodorow, 1978), Clara Helena tiene un punto de vista contundente:

> "Bueno, soy soltera, pero eso no quiere decir que yo no haya tenido responsabilidades familiares, que las he tenido por ser la hija mayor, y fue necesario asumir responsabilidades por cuestiones familiares que no es del caso mencionar aquí. Por ello, puedo afirmar que las mujeres tenemos ante las responsabilidades familiares una actuación particular. Creo que si yo tuviera un hijo y estuviera enfermo, no dudaría en atender a mi hijo, o a mi marido, o a las personas de mi casa, y dejaría la investigación, mientras tanto. Creo que un hombre no hace eso. Si el hijo está enfermo, pues la mujer lo cuida, entonces, creo que ahí sí hay una diferencia de género fuerte. Aunque ahora las cosas están cambiando y veo muchos colegas jóvenes atendiendo las responsabilidades con sus hijos. Ahora, eso no quiere decir que las mujeres no logren sus objetivos, como hablábamos antes, pero creo que la mujer es multitareas, y los hombres no lo son tanto; creo que esa es la diferencia entre un hombre y una mujer. Y en la investigación se tiene que reflejar eso, el concentrarse en un solo tema". (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).



Universidade Estadual de Campinas

UNICAMP

Paulo Renato Costa Souza, Reitor da Universidade Estadual de Campinas, no uso de suas atribuições legais, confere o título de

Doutor em Filosofia

na área de Lógica e Epistemologia

Clara Helena Sánchez Botero

colombiana, natural [illegible] Colômbia, nascida a 16 de março de 1947, [illegible] 3016.992-6 - MJ,

de acordo com a defesa de tese realizada em 12-09-88, homologada pelo Conselho Universitário em 04-10-88, e para constar, manda expedir-lhe o presente Diploma.

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", 16 de novembro de 1988

Diretor da Unidade

Reitor

Fotografía N.º 6 Título de Doctor en Lógica y Epistemología.
Fuente: Archivo personal

Por otra parte, las trayectorias académica y profesional de Clara Helena, la han hecho merecedora de la más alta distinción que otorga la Universidad Nacional a sus docentes activos: La Orden Gerardo Molina, en 2008, y recientemente, en junio 14 de 2017, ser reconocida como Miembro Correspondiente en la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; una de las primeras matemáticas, al lado de Tatiana Toro, en ser nombrada en 80 años de existencia de esta corporación. De la Universidad siempre ha recibido estímulos para seguir adelante con sus proyectos: "Por ejemplo, en apoyos para ir a eventos, organizar eventos, apoyo para publicar, apoyo para hacer cosas nuevas... He participado en muchos eventos, en varias partes del mundo, y generalmente la Universidad me ha patrocinado, esos son incentivos." (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

Clara Helena es una persona muy inquieta. A la par de sus funciones como docente e investigadora se ha caracterizado por desempeñarse en varios cargos de tipo administrativo. Por ejemplo, apenas por mencionar algunos, fue directora curricular de la carrera de Matemáticas; directora curricular del posgrado; asesora de la Vicerrectoría Académica; directora de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; trabajó en Divulgación Cultural como asistente de la dirección; en la

Biblioteca Central también como asistente de la dirección. Además, fue secretaria de la Sociedad Colombiana de Matemáticas durante aproximadamente diez años, siendo su presidente Alonso Takahashi, de quien ella afirma: "fue mi compañero de oficina por muchos años, y a su lado aprendí en largas tertulias sobre música, literatura, gestión administrativa y, claro está, matemáticas" (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

En cuanto a las aportaciones científicas de las mujeres, Clara Helena considera que la mujer ha participado en la construcción y desarrollo del conocimiento matemático en Colombia desde dos vías: primero, como profesoras que han formado a los matemáticos que hay en el país, y segundo, en lo que se refiere a la producción de nuevo conocimiento, aun cuando es de esperar que los hombres tengan mucha más producción matemática que las mujeres, pues en proporción, hay más hombres que mujeres en matemáticas. Recientemente, ha estado indagando sobre el tema de matemáticas y género, y sobre ciencia y género, al respecto tiene algunas publicaciones, ha participado en algunos eventos (SCM, 2015) y se ha propuesto visibilizar a las colombianas pioneras en matemáticas, particularmente a aquellas que, como ella, decidieron hacer un doctorado cuando no era una exigencia académica para ser profesor universitario (Sánchez, C. H, 2017). Ese fue el tema de disertación para su posesión en la Academia Colombiana de Ciencias y la publicación de su trabajo aparecerá pronto.

Respecto a las expectativas de la comunidad matemática, sobre lo que es la matemática y quién es un matemático, Clara Helena expresa:

> "Cuando entramos a estudiar matemáticas, hace 50 o 60 años, nos formaban para ser profesores universitarios de matemáticas, aunque algunos de los pioneros obtuvieron sus doctorados en el exterior. Los matemáticos colombianos empezaron a publicar en revistas nacionales a partir de la década de 1950, y hasta los años 90 son muy escasas las publicaciones en revistas internacionales. A partir de esta década, las publicaciones internacionales han crecido substancialmente, es más, te voy a contar esta anécdota: yo una vez reuní a algunos reconocidos profesores de matemáticas de cierto nivel en mi casa, por estas cuestiones de historia de la matemática en Colombia, y recuerdo que les pregunté

> a dos que son bien conocidos, Carlos Vasco y Guillermo Restrepo, que cuál era la diferencia entre ser matemático y ser profesor de matemáticas, y los dos me respondieron, sorprendentemente, que no había diferencia entre el uno y el otro, es más, yo recuerdo de manera especial la respuesta de Carlos Vasco, que es muy estimulante: 'todo el que resuelve un ejercicio de manera autónoma, de alguna manera está haciendo matemáticas, así ese ejercicio lo haya resuelto todo el mundo antes que él'. Ahora bien, hoy, ser matemático sí exige, de alguna manera, ser algo más que profesor. Por lo menos en la Nacional y en las universidades de cierto nivel, el que es profesor tiene que publicar, tiene que hacer investigación. Pero en Colombia, eso no ha sido así toda la vida. Por eso te digo, hoy a comienzos del siglo XXI, matemático es el que realmente investiga, el que produce conocimiento en matemática, pero eso no está totalmente desligado con el de ser profesor de matemáticas, sea cual sea el nivel". (C.H. Sánchez, entrevista personal, enero de 2016).

Como ya se ha mencionado antes, los temas de interés investigativo de Clara Helena se encuentran enmarcados dentro de las áreas de lógica, particularmente la lógica informal y de historia y filosofía de la matemática. Su tesis de doctorado fue desarrollada desde la perspectiva de la lógica, sin embargo, en la línea de la filosofía y la historia de la matemática en Colombia, cuenta con una producción bastante nutrida. Entre sus productos, fácilmente, se cuentan más de 40 artículos, cinco libros, cinco capítulos de libro y participación en más de 70 eventos académicos tanto a nivel nacional como internacional. También ha aportado desde la dirección de monografías y trabajos de grado a nivel de pregrado y maestría, las más recientes del Programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.

Finalmente, al preguntarle a Clara Helena ¿dónde te ves dentro de cinco años? responde:

> "Bueno, en cinco años sí creo que ya estaré jubilada, ¿y qué estaré haciendo? ¡uy, no sé! Ese es un punto difícil de responder, pero, pues el día que me jubile, me imagino que me dedicaré, a la fotografía, a la lectura, a aprender a pintar, yo no sé qué voy a hacer muy claramente, será seguir trabajando en historia de las matemáticas en Colombia, porque tengo muchas cosas entre el tintero para hacer. Todo este trabajo

de historia de las matemáticas en Colombia y estas cuestiones de enseñanza de la lógica me siguen interesando, seguiré hasta que diga: ¡uy ya me saturé!, y no sé cuándo será eso, pero todavía siento energía. Pero jubilada de la Nacional dentro de cinco años sí estaré".



Fotografía N.º 7 Clara Helena Sánchez Botero. Collage
Fuente: Archivo personal

Conclusiones

El principal propósito de esta investigación fue develar, de viva voz de sus protagonistas, las realidades de las profesionales que deciden dedicar su vida al estudio de las ciencias 'duras', específicamente, de las matemáticas, área tipificada de dominio masculino (Herion, 1997; Padrón y Timón, 2017). Por esta razón, mediante un muestreo no probabilístico de

bola de nieve, se identificó un grupo de científicas colombianas que gozan de gran reconocimiento entre sus pares, mujeres valerosas y generosas que nos permitieron conocer sus experiencias vividas como investigadoras matemáticas en un ambiente hostil culturalmente (Diario El País, 2014). Con ellas se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas que revelarían las circunstancias que vivieron para llegar a tener la formación científica con la que hoy cuentan (Clair, 1994). Para el microanálisis de las entrevistas se contemplaron cuatro categorías de análisis: 1. El ambiente familiar (entorno socio-económico y cultural), 2. La formación académica: licenciatura o carrera de matemáticas, 3. Producción e impacto académico teniendo en cuenta el *índice h* de Hirsch, y 4. Aspectos de la vida cotidiana laboral. Para las técnicas de análisis se consideró la perspectiva de Appel (2005) y Wolcott (1994), haciendo énfasis en tres componentes principales: la descripción, el análisis y la interpretación de los hechos tal cual fueron narrados por las protagonistas, entendiéndolos como un discurso narrativo que intenta contar una historia real, sin perder de vista la importancia de tener siempre presente la diacronía y la cronología de los sucesos.

Las entrevistas fueron efectuadas durante las diferentes etapas de la investigación, haciendo evidente que la principal característica dentro del proceso de interpretación de identidad de las participantes entrevistadas radicó en que su proceso formativo tuvo lugar bajo circunstancias que pudieron obstaculizarlo, por ejemplo, los modelos inflexibles de la sociedad patriarcal en que se desarrollaron o la constante desconfianza hacia sus capacidades científicas (González, 2017). De esta forma, entre los factores que las animaron para que, a pesar de los inconvenientes encontrados, hubiesen podido desarrollarse tanto personal como profesionalmente, encontramos: su capacidad de desarrollar una forma conveniente de enfrentarse a los obstáculos que les surgían, llegando incluso a distanciarse de los patrones tradicionales y modificándolos en beneficio propio (The New York Times, 1994), posibilitándoles desarrollar más confianza en sí mismas y abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje; la posibilidad de realizar estudios posgraduados (maestría y doctorado), que les permitió interactuar con figuras de reconocido prestigio dentro de la comunidad matemática nacional y mundial, motivando su proyección como científicas reconocidas en ésta misma área; el conocimiento de culturas distintas a las de la sociedad colombiana les posibilitó ver desde

fuera la cultura local en que crecieron, esto potenció en ellas un proceso de cambio sociocultural; finalmente, la influencia de las condiciones generacionales, en cuanto a la percepción y la forma de enfrentarse a la vida, les facilitó sobreponerse a las dificultades y lograr el empoderamiento requerido en su acontecer diario.

En particular, la historia de vida aquí exhibida muestra que los prejuicios de género en la matemática estuvieron latentes en el acontecer de la científica entrevistada (Harding, 1986). Así mismo, se hizo evidente que el ambiente académico no era el propicio para proyectar la actividad científica de las mujeres (Frías, 2001). Uno de los méritos que tuvo la protagonista de esta historia de vida radicó en que en la década de los 60 no era normal que se cursaran estudios de doctorado en matemáticas; para quienes asumían el reto el impulso era interno, propio, muy diferente a la realidad actual, hoy en día el título de doctor se convierte en un requisito indispensable para aplicar a un puesto en cualquier universidad reconocida (Periódico El Tiempo, 1997). Sin lugar a dudas, la historia de vida aquí mostrada se convierte en un ejemplo a seguir para las chicas que consideren su dedicación a la ciencia como proyecto de vida, aunado a iniciativas mundiales que motivan a las féminas a estudiar carreras científicas (Organización de Naciones Unidas, 2015). Un evento que llamó la atención en los relatos de las tres investigadoras entrevistadas fue que todas se proyectaron como docentes jubiladas en un lapso de cinco años, suceso que pareciera indicar que su profesión les causa algún tipo de agotamiento que las motiva a querer pensionarse y cambiar de actividad 'prestamente'. Futuras investigaciones en este campo nos permitirán develar la existencia o no de tensiones que motiven a que dicho fenómeno se presente (SCM, 2015).

Bibliografía

Fuentes primarias

Entrevistas

Beauvoir, Simone (1975), *'Entrevista con Simone de Beauvoir, para Rare TV, televisión francesa, en el programa Questionnaire, en 1975.', Entrevistada por presentador del programa*

Questionnaire. Recuperada de https://www.youtube. com/watch?v=VmEAB3ekkvU&t=45s.

Mantilla Prada, Eduardo. Entrevista personal. Conducida por Nelsy Rocío González Gutierrez, 22 de enero de 2016.

Sánchez Botero, Clara Helena, Entrevista personal. Conducida por Nelsy Rocío González Gutiérrez, 01 de febrero de 2016.

Sánchez, C. H (2017, 9 de junio) '*Mujeres matemáticas en Colombia. Algunos testimonios' [Conversatorio]. XXI Congreso Colombiano de Matemáticas, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.* https://scm.org.co/scm2017/2017/07/18/conversatorio-mujeres-matematicas-en-colombia-algunos-testimonioso-lineal-y-ecuaciones-diferenciales-parciales-2017-2/.

Prensa

Por primera vez en la historia, una mujer gana la medalla Fields de Matemáticas. La iraní Maryam Mirzakhani, de 37 años, recibe el que se considera el Nobel de estas ciencias. Entre los otros tres galardonados, un brasileño: primer latinoamericano en obtener la distinción. (13 de agosto de 2014). *Diario El País*. https://elpais.com/sociedad/2014/08/13/actualidad/1407915530_921490.html

Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, 11 de febrero. (2015) *Organización de Naciones Unidas*. http://www.un.org/es/events/women-and-girls-in-science-day/**.**

Padrón, E. y Ágata A., T (8 de marzo de 2017), '¿Dónde están las mujeres matemáticas?', Día Internacional de la Mujer. Sección Café y Teoremas. http://elpais.com/elpais/2017/03/07/ciencia

Doctorado de Matemáticas. Con cuatro líneas de investigación, la Universidad Nacional de Colombia ofrece en Bogotá desde 1993 el primer doctorado de matemáticas en el país (9 de marzo de 1997). *Periódico El Tiempo* http://www.eltiempo. com/archivo/documento/MAM-553220.

Gallo, G. (20 de julio del 2000). *Periódico El Tiempo* (2000). Mujeres. http://www.eltiempo.com/ archivo/documento/MAM-1270739.

Tirado, A. (3 de septiembre de 2014) *Periódico El Tiempo* (2014), 'Los intensos años sesenta. Capítulo del libro de Álvaro Tirado Mejía', https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14481235.

Brooke, J. (15 de junio de 1994). Women in Colombia Move to Job Forefront. *The New York Times*. http://www.nytimes.com/1994/07/15/world/women-in-colombia-move-to-job-forefront.html?pagewanted=all.

Informe de la cuarta conferencia mundial sobre la mujer. (1995). *Secretaría de Naciones Unidas*. http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf.

Word science report. (1998). 'Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura' UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112616

Herrera, M. y Padilla, X. (2020). Proyecto Educativo del Programa de Matemáticas. *Universidad Nacional de Colombia. http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_2_3.pdf*

Fuentes secundarias

Alic, M. (2005), *El Legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la antigüedad hasta fines del siglo XIX*, primera edición, Siglo XXI editores, s.a. de c.v.

Appel, M. (2005), 'La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México [127 párrafos]', *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6(2), 1–35. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160.

Castro B., Sol M. (2009), *La mujer docente universitaria en Colombia. Formación e inserción laboral en la segunda mitad del siglo XX*,

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC, RUDECOLOMBIA, Tesis doctoral, Doctorado Ciencias de la Educación.

Chodorow, Nancy. (1978), *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, University of California Press.

Clair, Rene. (1994), *La Formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?*, Ediciones UNESCO.

Cooke, Roger. (2005), *The History of Mathematics, A Brief Course*, John Wiley & Sons, Inc.

Creswell, J. W. (2013), *Qualitative inquiry research desing. Choosing among five approaches*, first edn, SAGE Publications, Inc.

De Sousa Santos, B., Meneses, M. y Bonet, A. (2014), *Epistemologías del Sur*, Cuestiones de antagonismo, Ediciones Akal.

Figueroa, L., Molero, M., Salvador, A. y Zuasti, N. (1998) Género *y Matemáticas*, Síntesis.

Frías Ruiz, V., ed. (2001). Presencia de las mujeres científicas en la sociedad del siglo XXI. En *Las Científicas y el techo de cristal* (pp. 163–228.). Instituto de Investigaciones Feministas, Editorial Complutense S.A.

González G. Nelsy R. (2017). *Investigadoras en Ciencias Matemáticas en la universidad colombiana. 1961 – 2000,* Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Doctorado en Ciencias de La Educación. RUDECOLOMBIA.

González G. Nelsy R. (2017a). 'Investigadoras Matemáticas en Colombia: desafíos, retos y oportunidades', *Revista de Historia de la Educación colombiana, 20*, (20). 41-64. DOI: https://doi.org/10.22267/rhec.172020.2

González G. Nelsy R. (2020). *Mujeres en investigadoras matemática, escenarios de visibilización*, Editorial UPTC.

Guha, Ranahit. (2002), *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Editorial Crítica.

Harding, S. (1986), *The Science Question in Feminism*, Cornell University Press.

Herion, Claudia. (1997), *Women in Mathematics: The Addition of Difference Race, Gender, and Science*. Indiana University Press.

Inter-American Network of Academies of Sciences - IANAS (2015), '*Jóvenes científicas: Un futuro brillante para las Américas* (S. Stephens, trans). Iap. https://www.interacademies.org/publication/jovenes-cientificas-un-futuro-brillante-para-las-americas

SCM (21-24 de julio de 2015), L*as Matemáticas en Colombia* [foro]. Universidad Nacional de Colombia sede Manizales y Sociedad Colombiana de Matemáticas. SCM, XX Congreso Colombiano de Matemáticas.

Scott, Joan. W. (1986), 'Gender: A useful category of historical analysis', *The American Historical Review* **91**(5), 1053–1075. https://racismandnationalconsciousnessresources.

Scott, Joan. W. (2008), *Género e Historia*, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Soto Arango, Diana Elvira. (2014), '*La escuela rural en Colombia: historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*', *Historia de la Universidad Latinoamericana.* pp. 51– 58.

Vasilachis et al. (2006), *Estrategias de Investigación cualitativa*, Gedisa, S.A.

5 CAPÍTULO CINCO

Visión histórica y epistemológica de la Educación Matemática Crítica.

Omaida Sepúlveda Delgado
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de investigación Álgebra y Análisis Uptc.
omaida.sepulveda@uptc.edu.co

Edwin Holman Díaz Abahonza
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de investigación Álgebra y Análisis Uptc.
edwinholmandiaz@gmail.com

Mientras haya un reino de la necesidad habrá suficiente penuria, también una cultura no afirmativa tendrá el lastre de la transitoriedad y de la necesidad: será un baile sobre un volcán, una risa en la tristeza, un juego con la muerte. En este caso también la reproducción de la vida será una reproducción de la cultura: organización de anhelos no realizados, purificación de instintos no satisfechos.
Herbert Marcuse, "*Acerca del carácter afirmativo de la cultura*", en Cultura y Sociedad, 1967.

Introducción

El estudio del origen, principios y fundamentos de la Educación Matemática Crítica (EMC), como objeto didáctico matemático de estudio, en la perspectiva de Skovsmose y Valero (1999), es importante para proponer desde esta perspectiva, como meta de investigación, el establecimiento de un modelo del Conocimiento del profesor de matemáticas denominado: El Conocimiento Matemático Didáctico Crítico (CMDC)

del profesor de básica Primaria; considerado necesario para el desarrollo de prácticas pedagógicas matemáticas críticas idóneas, al momento de implementar procesos de enseñanza de los objetos matemáticos en la búsqueda del logro de una buena comprensión por los alumnos de básica primaria. En esta dirección, se presenta el estudio de unos significados de la EMC en diversos componentes, y en relación con la descripción de un proceso crítico de enseñanza de las matemáticas en educación básica primaria, especialmente, como propuesta metodológica para la enseñanza de la matemática en regiones especiales de Colombia, como son las zonas rurales, las cuales, como establece la Fundación Compartir (2014), presentan diferencias marcadas en los perfiles y formación de los profesores de estas zonas, lo cual constituye un factor determinante; sin olvidar otros aspectos como los geográficos, sociales, económicos y políticos, que también influyen en la educación en básica primaria de estas regiones (Díaz, 2019).

Un factor que influye en la enseñanza de las matemáticas, surge del estudio de la relación existente con la democracia, que según la propuesta filosófica y didáctica de Skovsmose y Valero (2012), es propuesto como un paradigma para el desarrollo de un conocimiento crítico del profesor y del alumno, que conlleva a transformar la realidad que se vive, es decir, no basta solo con el conocimiento matemático que se plantea en el currículum, sino que este conocimiento del profesor debe ir más allá de solo la enseñanza de los objetos matemáticos sin el estudio de la relación con un contexto. Por tanto, para el desarrollo de la propuesta presentada por Díaz (2019), se reconstruye el camino histórico en la emergencia de la EMC, lo cual permitirá reconstruir los propósitos que fueron dando los diversos enfoques que contribuyeron al desarrollo de la propuesta filosófica, y con el fin de establecer unas configuraciones en el marco del Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS), las cuales permiten caracterizar la práctica pedagógica enmarcada en la EMC.

Génesis de la EMC

En la búsqueda de una perspectiva democrática para la enseñanza de la matemática, que la haga accesible a todos y que tenga presente el estudio de las necesidades de los sujetos, donde se integre la cotidianidad

y las tecnologías contemporáneas, se llegó a identificar como corriente orientadora para la puesta en marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la EMC, la cual propone, entre otros aspectos, resaltar el valor del contexto subjetivo como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. En particular, es tratar de realizar una adaptación o transposición de este contenido disciplinario al contexto, según las propuestas de Boisvert (2004), en relación con la formación y desarrollo de pensamiento crítico (Boisvert, 2004). El estudio de la relación entre la educación matemática y la matemática, tiene un fin común que para Rico, Sierra y Castro (2000), corresponde al estudio de los sistemas del conocimiento y de instituciones, con el propósito social de fomentar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

La EMC, se considera una corriente filosófica dentro de la investigación en didáctica de las matemáticas, que se aboca al estudio de la matemática y la educación matemática desde una perspectiva en la que se destaca su rol en la sociedad, así como su relación con la justicia social, la equidad y la democracia (Skovsmose y Valero, 1999). Skovsmose y Valero (2012), establecen la EMC como una perspectiva que privilegia la conceptualización del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas y la investigación, como prácticas sociopolíticas, las cuales se sustentan en la democracia. Por tanto, la EMC recalca el hecho de que las matemáticas no son simplemente una materia que debe enseñarse y aprenderse, sin importar si los procesos de aprendizaje se organizan de acuerdo con los principios de los enfoques constructivistas o socioculturales del aprendizaje (Skovsmose y Valero, 1999). La educación matemática, al estar relacionada con los procesos del conocimiento y la sociedad, constituye un área de las matemáticas que está en contacto con distintas áreas de las ciencias sociales, como la sociología, la psicología y la filosofía. Esta relación puede profundizarse para crear lazos intrínsecos y fomentar la aparición de teorías propias en aspectos específicos que permiten abordar las diferentes problemáticas que se presentan en la enseñanza de la matemática (Rico et al. 2000). Bajo esta perspectiva, se presentan y analizan los orígenes de la EMC, desde sus inicios, hasta llegar a la visión de Skovsmose y Valero (2012), para identificar los significados que se deducen de cada momento de estudio (Díaz, 2019).

Periodo cero: Teoría Crítica Clásica: filosofía de la libertad (1847-1930)

El concepto de Crítica tiene sus orígenes en la obra de Kant (1928): *Critique of Pure Reason* -Crítica a la razón pura-, en la cual se explican las condiciones generales y trascendentales para obtener cierto conocimiento basado en las realidades presentes de cada individuo. Estos *juicios a priori* son necesarios y universales, su verdad es conocida independientemente de la experiencia, inclusive es previa a la misma y, en última instancia, condición de posibilidad de la experiencia; como las matemáticas; pero también se da importancia a los *juicios a posteriori*, que constituyen el conocimiento sobre hechos particulares y contingentes. Es así como Kant (1928) sostiene que los principios científicos y matemáticos son conocimientos sintéticos a priori, por ejemplo, el hecho que 7+5=12, es un juicio a priori porque es una verdad necesaria y universal, a la vez que es sintético ya que el concepto 12 no está contenido en el sujeto 7+5.

En esta dirección, Marx y Engels (1847), hacen una interpretación materialista de la noción de crítica presente en la obra de Georg Wilhelm Hegel (1821). En la visión de Marx, la crítica, debe tratar de aclarar las condiciones políticas y económicas del desarrollo de las ideas, para evitar la explotación de las clases dominantes. Hegel (1821) fue consciente de que una pedagogía mal enfocada o aplicada en ciertos casos, podía tener efectos contraproducentes y hasta desastrosos, por tanto, propone una educación pública financiada por el estado para que sea una herramienta que genere un cambio social, y evite que no sean solo los burgueses los que pueden acceder a ella. Esta crítica estaba relacionada con la abolición de la esclavitud, el proletariado y la burguesía, y con la capacidad de que los hombres (o ciudadanos) vivan libres y piensen en su futuro combatiendo el presente.

Se puede determinar que la libertad era un principio en este momento histórico, dicha libertad se basaba en la búsqueda de la equidad de clases sociales, pero se resalta el hecho de los cambios que se presentaron a nivel mundial en el sistema político, económico, derivados de la Revolución Francesa, Revolución Industrial, y de la inestabilidad de los gobiernos, lo que permitió que emergieran planteamientos críticos a los sistemas capitalistas presentes. Por tanto, fue necesario el planteamiento de sistemas

donde la libertad se estableciera como un principio y que los ciudadanos fueran los principales actores del desarrollo. Este planteamiento fue la piedra angular de una nueva propuesta después de las revoluciones Industrial y Francesa, donde se fundamentaron cambios sociales y se propiciaron movimientos emancipatorios de acuerdo con la ideología marxista, reconociendo la libertad individual que favorecía a la persona en concreto, pero siempre en perjuicio de la mayoría de la población. La verdadera libertad era posible sólo por medio de la eliminación de la clase explotadora. El éxito de la revolución consistió en el anuncio de una nueva era de la libertad del hombre (Hegel, 1821).

Estos cambios dieron pie al planteamiento de la búsqueda de la emancipación como un principio para nuevos autores, propiciando la conformación de la Escuela de Frankfurt, a principios del siglo XX. Se resaltan, de igual forma, los fenómenos mundiales presentes en este siglo, los cuales motivaron cambios en el orden global. Uno de ellos, la Primera Guerra Mundial, la cual tuvo como una de sus secuelas la conformación de ideales patrióticos en grupos radicales franceses, los cuales motivaron, la Segunda Guerra Mundial. Estos conflictos fueron transcendentales y motivaron a personajes que tenían el ideal de la búsqueda de un cambio social o la emancipación como un eje transformador de la sociedad; a esta filosofía se la denominó *La Teoría Crítica*, la cual fue una escuela de pensamiento e investigación unificada, pero que aún en ese momento o período, se puede decir que carecía de planteamientos que pudieran mediar entre la reflexión filosófica, la investigación empírica y los grupos de teóricos.

Periodo uno: escuela de Frankfurt (1931-1949)

De acuerdo con los cambios presentados en las sociedades a comienzos del siglo XX, aparece un periodo de transición del *"periodo cero"* (Teoría Crítica Clásica) al desarrollo y consolidación de una Teoría Crítica con la Escuela de Frankfurt, debido a las realidades presentes de la época, en la cual en Europa se realizaban cambios en la industria y el desarrollo de la tecnología en las fábricas y, de igual forma, se establecía la consolidación de estados después de las conquistas o cruzadas de los imperios, propiciando guerras como la Primera y Segunda Guerra Mundial. Estos eventos originaron nuevos cambios políticos, económicos, sociales y

religiosos sobre la sociedad, afectando los procesos educativos de las naciones, cambiando el sentido de la educación, pasando de un interés técnico con un enfoque empírico-analítico a un interés emancipatorio con un enfoque crítico social (Grundy, 1987).

Durante este periodo (1931-1949), el interés de la educación toma un rumbo diferente en razón de los acontecimientos sociales, políticos y económicos que se desarrollan. La teoría crítica, originalmente se definió en oposición a la teoría tradicional. Los autores de la teoría crítica, Benjamín Walter (1921), Max Horkheimer (1931), Herbert Marcuse (1941), y Theodor Adorno (1966), parten de la asunción de que tanto los objetos observados como los objetos observadores de la ciencia estaban constituidos socialmente y, por tanto, debían ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social (Günter, 2011), guiados por sus objetivos interdisciplinarios, metodológicos y por su teoría materialista; así identificaron y criticaron mecanismos, estructuras y relaciones que impedían al hombre alcanzar su potencial, en contra de las prácticas de exclusión: inicialmente, defendieron una organización razonable del proceso del trabajo, para luego defender la protección del *Lebenswelt* (mundo de la vida) contra las incursiones de los destructivos imperativos burocráticos y económicos (Günter, 2011).

En este camino empieza a adquirir una connotación el término de crítico, y adquiere más importancia con su aplicación. En la Teoría Crítica, como la presentan Benjamín Walter (1921), Max Horkheimer (1931), Herbert Marcuse (1941), y otros pensadores que propiciaron la creación de escuelas como la de Frankfurt, cuyo fin fue la búsqueda de la emancipación como su principal objetivo, se propone la creación de una teoría unificada que promueva cambios sociales, económicos y políticos. Para establecer dichos cambios, Benjamín (1921) escribe: '*Para una crítica de la violencia'*, donde establece que la violencia se origina cuando causas efectivas intervienen en una relación social y pueden ser catalogadas como legales o éticas. Es aquí donde se le da importancia a los fenómenos sociales que afectan o motivan cambios a partir de las realidades presentes. Ello se comprueba, sobre todo, en la lucha de clases, bajo la forma de derecho a la huelga, oficialmente garantizada a los obreros. Estas ideas se basaban en la filosofía marxista. Sus trabajos fueron compartidos con

su amigo Theodor Adorno, quien posteriormente propone su teoría en la década de los sesenta.

De igual forma, Horkheimer (1931), en su discurso, manifiesta que la interdisciplinariedad debía incluir a la filosofía, sociología, economía, historia y psicología, para interpretar la vida social con el fin de encontrar oportunidades para hacer una mejora radical al *sistema político y educativo de Alemania*, lo que se conformó como una teoría del capitalismo tardío totalitario. Ante esta situación, fue necesario incluir a la filosofía en la formación de los ciudadanos como cátedra obligatoria, para que se relacionara con el Instituto de Investigación Social, para entender los fenómenos sociales y llegar a vislumbrar sociedades del futuro con mejores condiciones de vida. Horkheimer (1931), dio las primeras puntadas para conformar la *Escuela de Frankfurt*, con investigaciones que estaban enfocadas en tres áreas: la primera fue la economía política, basada en el comunismo soviético para abordar el término *capitalismo de estado*, el cual es un análisis económico del capitalismo; la segunda, fue el *desarrollo del individuo* como fuerza de trabajo para el proletariado; y la última era la *cultura*, como una fuerza de cambio social. En este mismo sentido, esta teoría recibió apoyo de Herbert Marcuse (1941) y Theodor Adorno (1966).

En 1941 Marcuse, publica '*Reason and Revolution'*, (Razón y Revolución). En esta obra, pretendía rescatar a Hegel de las interpretaciones conservadoras de su pensamiento, lo que incide en el potencial crítico y emancipatorio de la dialéctica transformada en Teoría de la Sociedad (Esteban, 2014). Herbert Marcuse, marca el vínculo intrínseco entre libertad y razón. Su obra es una confrontación con el pensamiento de Hegel a la luz del surgimiento, en el siglo XIX, de las diversas corrientes de Teoría Social, desde la sociología positivista hasta las formas de Teoría Dialéctica de la Sociedad, las cuales pusieron las bases de la Teoría Crítica. En su libro: '*El hombre unidimensional'*, publicado en 1964, motiva a los movimientos izquierdistas estudiantiles de los años 60. Para Marcuse, el régimen capitalista debía ser derribado y transformado en el capitalismo avanzado, generando a través de los estados de bienestar, una leve mejora en el nivel de vida de los obreros, pero que fue insignificante a nivel real (Esteban, 2014). Además, en este periodo, un aporte teórico que da los cimientos a la Teoría Crítica es el proporcionado por los argumentos

de Adorno y Horkheimer (1947), cuyos trabajos se profundizaron en el exilio al tener que salir de su país con un régimen nacional-socialista.

Su trabajo de la '*Ilustracióm Dialéctica'*, el cual fue escrito con Max Horkheimer durante el exilio en Los Ángeles (EE.UU.), en 1944, pero publicada en 1947 en una pequeña editorial de Ámsterdam llamada Querido Verlag, presentó el objetivo teórico de la obra, reflejado en su prólogo: "Lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie" (p. 51), por lo cual se proponen unas ideas de liberación y de dominación. Para lograr este objetivo eran necesarias unas *abstracciones*, que corresponden a llevar a la realidad lo que se piensa y así combatir el sistema fascista que se vivía en aquella época, dejando un legado para luchar por la *libertad* del yugo *dominante*, organizando a las personas en *Sociedades en Masas* (Adorno y Horkheimer, 1947).

Se puede concluir que, los estudios de la sociología fueron muy importantes en la formulación de nuevos estudios relacionados con las interacciones sociales para formular posibles cambios a futuro, partiendo de la comprensión, análisis de las realidades presentes, como el régimen nacional-socialista que estaba irrumpiendo en toda Europa. Dichos trabajos teóricos fueron fundamentales para acentuar las bases de las teorías que posteriormente propiciaron la educación crítica en la década de los años cincuenta.

Desarrollo de la Educación Crítica en Europa y EE. UU. (1949-1975)

La Educación Crítica tiene sus orígenes después de la Segunda Guerra Mundial, cuando termina el régimen nacional socialista con la toma de Berlín por parte de fuerzas Soviéticas y los aliados. Sin embargo, a pesar de terminar la guerra, se inician procesos sociales, políticos y económicos como consecuencia para restablecer cambios y evitar nuevos conflictos bélicos. Uno de esos procesos fue el *educativo*, vinculando nuevas teorías o nuevos postulados a los procesos educativos, entre ellos el concepto de '*Crítica'*, unido a la educación con una concepción emancipadora con enfoque crítico (Grundy, 1987). El educador alemán

Klaus Mollenhauer, en 1959, promueve los orígenes de la Pedagogía Social, para intervenir socio-educativamente una sociedad en crisis, promoviendo la protección juvenil, ejerciendo una gran influencia en el desarrollo físico y psíquico de todos los jóvenes; para ello, fue necesario hacer un análisis de la sociedad y de la educación, proponiendo estrategias que dieran respuesta a la interrogante: ¿cómo se puede contribuir a resolver los conflictos planteados en sus ámbitos comunes? debido a que no se estaba educando bien en la familia (Pérez, 2002). Para ello, se debía tener en cuenta el análisis de los factores económicos, políticos y sociales y la forma como influían en la formación de los ciudadanos. Para Klaus Mollenhauer (1959), la educación tiene relación con asuntos democráticos, por tener relación con la sociedad. Esta relación se puede estudiar desde la *Pedagogía Social Crítica*, cuyo fin es el de ser autónoma, es decir, en su efecto independiente de la iglesia, el estado, la política y los contextos ideológicos que quieren tomar la educación por sí mismos y hacer que sus intereses sean efectivos a través de ellos (Pérez, 2002).

En esta línea de tiempo, Habermas (1961), desarrolla su Teoría Crítica, la cual presenta en su escrito: *Historia y Crítica de la Opinión Pura*, donde expone la teoría de la existencia de distintos tipos de conocimiento que constituyen diferentes intereses, dando gran importancia a las ciencias sociales, debido a que podían desarrollar procesos emancipatorios, los cuales consistían en la revelación al sistema en que viven los ciudadanos, para esto, la educación jugaba un papel determinante, debido a que podía llegar a cambiar el interés técnico, en el cual la educación era un sistema de reproducción del sistema, a un interés emancipatorio, donde la educación cumpliera con la función de trasformación social (Grundy, 1987). De igual forma, Habermas, en el año 1981, dio un gran paso más allá de las ideas originales de la Teoría Crítica, al formular una Teoría de la *Acción Comunicativa*. Habermas (1981), observó cómo la nueva concepción de sociedad, estaba integrada por los paradigmas de sistemas y mundo de la vida, además, logró consolidar en su obra una teoría comprehensiva de la sociedad y de la comunicación social, para concluir con una Teoría crítica de la modernidad, sugiriendo nuevas vías para reconstruirla. Se establece que Habermas no fue el creador del término: '*mundo de la vida*', ya que este, fue introducido por Edmund Husserl, quién fue el primero que escribió sobre el mundo de vida en

el decenio de 1920, relacionado con el espacio físico donde se realizan acciones, es decir, donde se realiza la práctica.

Para Habermas (1981), la acción comunicativa corresponde a toda acción social orientada al *entendimiento*. Si la acción no es social y está orientada al éxito, se trata de una acción instrumental. La acción comunicativa actúa sobre todas las funciones del lenguaje, su objetivo es el entendimiento e influye sobre los tres mundos: físico, intersubjetivo y objetivo-colectivo. El mundo físico, es el mundo de los objetos físicos o de los estados físicos; el mundo intersubjetivo es el mundo de los estados de conciencia o de los estados mentales, o quizá de las disposiciones comportamentales para la acción; y el tercer mundo es el de los contenidos objetivos de pensamiento, en especial del pensamiento científico, poético y de las obras de arte (Habermas, 1981). Dichos mundos hacen parte del *Mundo de la Vida*, los cuales son objetos de estudio para las distintas ramas de la educación y permiten proponer cambios o modificar cualquiera de estos mundos.

En esta etapa aparecen los aportes de Adorno (1966), quien le da a la educación una posición de *fuerza social* y política. En su trabajo '*la Dialéctica Negativa'*, sostiene que la primera demanda a la que debe atender la educación es la de evitar que un exterminio como el del holocausto Nazi suceda nuevamente. En este sentido, propone que los aspectos críticos y educativos debían estar en sinapsis para que la educación no se convirtiera tan solo en una trasmisión de información (Adorno, 1966). Y en este momento, cuando se integran crítica y educación, se obtiene una visión problemática de la realidad. Solo con la crítica se abre una nueva mentalidad de un realismo sobrevalorado en el que viven las personas, y la única alternativa que quedaba era la de adaptarse, pero la crítica no continúa con esta adaptación, sino que cambia y transforma la realidad; es así como la educación debía ser la responsable de la lucha por validar los derechos humanos en cualquier sociedad (Adorno, 1966).

El auge de teorías de mitad del siglo XX, llevó a la aplicación de nuevas ramas de la educación, para comprender, desde diferentes ámbitos, los factores que influyen en los aspectos educativos, estas ramas se denominaron: *Ciencias de la Educación*, que de acuerdo con Zambrano (2004), emergen a partir de 1957 en algunos países de Europa, después de la

Segunda Guerra Mundial. Esto da pie a que se asocien disciplinas para tratar de comprender los fenómenos educativos desde las ciencias sociales y las humanidades. En este camino, el psicólogo Dewey (1975), inicia sus estudios a partir de la concepción del aprendizaje de acuerdo a las ideas previas, es decir, desde aspectos cognitivos de los niños: basados en experiencias vividas, lo cual también forma un saber. Dewey (1975) daba gran importancia a la educación como una herramienta de cambio social, y de esta manera, propone una relación entre la educación y la democracia:

> Ya que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, debe encontrarse un sustituto en la disposición e interés voluntarios; estos sólo pueden crearse a través de la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es en primera medida un modo de vida en comunidad donde hay una experiencia comunicativa conjunta. (p. 87).

Para Dewey (1975), la formación del carácter del niño, el programa moral y político, se pueden y se deben trabajar desde la escuela y se puede realizar con un *programa oculto*. No dudaba en afirmar que la *formación de un cierto carácter* constituía *la única base verdadera de una conducta moral*, e identificó esta *conducta moral* con la práctica democrática. Las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, razón por la cual, la función principal de la educación en toda sociedad democrática es la de ayudar a los niños a desarrollar un *carácter*, entendido como el conjunto de hábitos y virtudes que les permitan realizarse plenamente. Por tanto, Jhon Dewey abogaba por una opinión pública plenamente informada mediante la comunicación efectiva entre ciudadanos, expertos y políticos, con estos últimos siendo plenamente responsables ante la ciudadanía por las políticas adoptadas. Estos aportes son referentes educativos que influyen en la aplicación de nuevos métodos para mejorar los procesos educativos en las escuelas y los cambios en los currículos, de acuerdo a las políticas educativas implementadas y a la visión que los gobernantes le den al sistema educativo (Díaz, 2019). Los aportes de Frankfurt, con sus máximos representantes: Benjamín Walter (1921), Max Horkheimer (1931), Herbert Marcuse (1941), y Theodor Adorno (1966), fueron esenciales para la consolidación de la Educación Crítica,

relacionando la educación con los fenómenos sociales en los cuales se desarrollan los procesos educativos, y estudiada desde las áreas de humanidades y de sociología. En este surgir de la educación crítica, se plantea un objetivo, el cual era evitar catástrofes sociales para las nuevas generaciones, acompañando desde perspectivas diferentes de aproximación a la realidad en que se vive. Este enfoque de Educación Crítica, fue apoyado por la Teoría Crítica Clásica, con representantes como Emanuel Kant y Georg Hegel, con criterios utópicos de sus teorías, que fueron la base de la Pedagogía Alemana después de la Segunda Guerra Mundial, estableciendo como producto la Educación Crítica, la cual tenía como objetivo, la lucha por la ilustración y la libertad de las clases populares de su país en contra de la opresión (Pérez, 2002).

De acuerdo con los nuevos intereses de la educación, Grundy (1987) afirmaba que esta planteaba nuevos retos, lo cuales tenían un fin emancipatorio, buscando la trasformación social. Fue así como de los estudios teóricos iniciaron a surgir nuevas teorías desde las diferentes disciplinas. Estos cambios iniciaron en Europa, y llegaron a Latinoamérica, donde se encontraba uno de los teóricos más representativo: el brasileño Paulo Reglus Neves Freire, con la Pedagogía Crítica, lo cual dio paso a un nuevo enfoque en educación.

Periodo dos: la Pedagogía Crítica en Latinoamérica: escuela de Paulo Freire (1969-1990)

La Escuela de Paulo Freire plantea *la Pedagogía Critica*, la cual proporciona grandes aportes a la Educación Matemática Crítica. Esta tiene un interés emancipatorio en el contexto latinoamericano. En la obra de Freire (1969) *La Educación Como Práctica De Libertad*, considerada en el contexto de la Pedagogía Crítica, se plantea la educación y la enseñanza como herramientas de cambio social, donde estas partes deben construir sociedad desde la conciencia de los problemas sociales que se viven a diario y afectan de manera directa e indirecta a las aulas de clase. Freire (1969), plantea que la educación en cada país debe convertirse en un proceso político; cada sujeto hace política desde cualquier espacio donde se encuentre y el aula de clase no puede ser indiferente frente a este proceso. Para el proceso crítico de la educación, se debe construir el conocimiento desde las diferentes realidades que afectan a los dos

sujetos políticos en acción, aprendiz y maestro. En esta visión, para Freire (1972) la educación es un quehacer político, para, de esta manera, formar nuevos ciudadanos libres con un criterio y con amor a lo público. Igualmente, dio gran importancia a la matemática, en particular en los primeros niveles de educación, considerando que los contenidos eran inadecuados desde el punto de vista de la dificultad, desvirtuados de la cotidianidad del docente, cuestión que les impide apreciar el valor verdadero de la matemática y llegar a los estadios de la abstracción. Por tal razón, la educación es opresora en los primeros niveles donde se impone una matemática rigurosa, estricta y abstracta, como series numéricas sin sentido, que están desligadas de las actividades cotidianas del niño y de sus juegos, y como consecuencia, la educación en la universidad presentaba la misma línea de opresión. Por tanto, la matemática no es neutral a lo que sucede en la sociedad y, por tanto, esta debía ser parte de ella (Freire, 1972).

En esta perspectiva, Freire, McLaren y Giroux (1988), en el libro: '*Los profesores como intelectuales, Hacia una Pedagogía Critica del Aprendizaje'*, proponen que la escuela debe formar ciudadanos críticos, preparados para correr riesgos, desafiar y creer que sus acciones pueden marcar una diferencia en la sociedad en general y que la escuela se constituye en esferas públicas democráticas, donde la participación ciudadana es fundamental para el desarrollo de una nación. Freire et al. (1988), planteaban: "enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa" (p. 50), es decir, se da un gran protagonismo al maestro, porque es un integrante de los sujetos que intervienen en los procesos educativos y, en su praxis, puede llevar al estudiante a despertar habilidades críticas. En esta dirección, la educación matemática, no solo debe tener objetivos de reproducción de contenidos, sino que debe tener una dimensión política, como parte esencial en su enseñanza; para lograr esto, plantean: la alfabetización, como la principal estrategia (Freire et al., 1988). Esta *alfabetización*, significaba potenciación, la cual puede desarrollar condiciones para que los seres humanos se ubiquen en la historia, y reconozcan su posición en la sociedad para participar en ella.

La alfabetización propuesta por Freire (1981) presenta tres componentes: a) Palabra generadora: los animadores escogían una palabra relacionada con la vida cotidiana de los alfabetizandos, esto para descomponerla en sílabas que eran recombinadas por los alfabetizandos para formar nuevos grupos silábicos y luego nuevas palabras. Era importante que estas palabras generadoras tuvieran algún tipo de relación con la vida de los alfabetizandos, esquivando parcialmente el peligro de que el proceso de alfabetización se convirtiese en simple dominación letrada. b) Codificación o representación de la realidad en la que viven los alfabetizandos: a veces se refería a una parte de esa realidad, y otras a su totalidad. Una posible codificación de la palabra pesca podía ser una fotografía de un barco pesquero faenando, otra podía ser la palabra árbol representando todo tipo de árboles. c) Descodificación: se analiza la codificación dando paso a leer la realidad y analizarla críticamente. Así, y través del debate auspiciado por los animadores culturales, el alfabetizando podía leer y escribir, pero sobre todo leer su realidad e intervenir, o inscribirse en ella. A través de este proceso, que por su naturaleza crítica debía adaptarse al contexto cultural y social en el que se llevase a cabo el proceso, los alfabetizandos alcanzaban no sólo un cierto nivel de alfabetización que podría irse afinando en el futuro, sino también un grado de concientización de su lugar en el mundo y entre aquellos que le rodean (Freire, 1981), un primer paso hacia la libertad contra el autoritarismo e ideologías del momento, que convirtió el pensamiento de Paulo Freire en un testimonio tan necesario entonces como ahora. Este principio toma una gran importancia en la enseñanza de ciertas áreas específicas, entre ellas la matemática, para lo cual sirvió de inspiración a la nueva era de la Educación Critica y la relación con la matemática.

Período tres: Etnomatemática (1984)

Ante la necesidad de encontrar respuestas al problema de la comprensión de los procesos de enseñanza que se presentan en la práctica social, se presenta otro enfoque en el que se apoya la EMC. Corresponde a la propuesta del brasileño Ubiratan D´Ambrosio, la cual surge de la necesidad de reflexionar sobre el papel de las matemáticas y su influencia en la práctica de ciertos grupos culturales, quienes la utilizan de acuerdo a un conocimiento empírico que ha sido trasmitido por generaciones (D´Ambrosio, 1985;1986). D´Ambrosio (1997), relaciona la matemática

con la antropología al estudiar las matemáticas de los grupos étnicos. Esta *Etnomatemática*, nace de la imposibilidad de las matemáticas y la antropología de explicar las prácticas matemáticas de grupos sociales bien diferenciados, cada una por su lado. Es decir, las matemáticas, con su metodología de investigación, no logran capturar los aspectos socioculturales, que circundan el desarrollo matemático de las personas. De otra parte, la antropología, a pesar de ser una disciplina enfocada en el estudio de la cultura, a menudo se encuentra limitada por su escasa formación en matemáticas, lo cual le impide reconocer los conceptos matemáticos presentes en la vida cotidiana de las comunidades (Blanco, 2006). De aquí que, la Etnomatemática mantenga una relación simbiótica de las matemáticas con la antropología, desarrollando su propia metodología de investigación y una teoría propia (Blanco, 2017). D´Ambrosio (2008) parte desde el estudio etimológico *etno* como un ambiente natural, social, cultural e imaginario; *matema* entendido como aprender, explicar, lidiar, y conocer; y *tica* como los modos, estilos, técnicas y artes. Esto hace referencia a que le Etnomatemática presenta diferentes dimensiones del ser humano y sus diferentes interacciones con el contexto. Estas dimensiones son recopiladas en: conceptuales, histórica, cognitiva, educativa, política y epistemológica (D´Ambrosio, 2006), las cuales son necesarias para desarrollar un conocimiento matemático a partir del estudio de las prácticas sociales, en el cual se desarrolla ese conocimiento.

Las dimensiones de la Etnomatemática son los ejes fundamentales de la teoría de D´Ambrosio (2006), para tener una práctica idónea. Dichas dimensiones se caracterizan por: a) La dimensión conceptual: que define a la Etnomatemática como un programa de investigación en filosofía e historia de la matemática, con muchas implicaciones pedagógicas, donde cada individuo presenta su propia realidad. (Blanco, 2006). b) Dimensión histórica: para Blanco (2017), corresponde al estudio histórico de la educación y del momento cultural que viven los jóvenes y los cambios que debe tener el currículo escolar para atender esos cambios. c) Dimensión educativa: D´Ambrosio (2006) contempla hacer de la matemática algo vivo, aportando con situaciones reales en el espacio y tiempo, a través de la crítica. Al lograrlo se pueden explorar las raíces culturales y se práctica la dinámica cultural. d) Dimensión política: “hacer de la matemática una disciplina que preserve la diversidad y elimine la desigualdad discriminatoria” (D´Ambrosio, 2006, p. 52). e) Dimensión cognitiva: la

Etnomatemática permite analizar los procesos de aprendizaje y analizar las lógicas del conocimiento matemático (Blanco, 2017). f) Dimensión epistemológica: esta dimensión le permite estudiar la naturaleza de las matemáticas, para entender la existencia de los diferentes juegos de lenguaje y formas de vida, como a su vez las gramáticas que le dan el sentido al conocimiento matemático como producto de una práctica social (Blanco, 2017).

Esta perspectiva de la matemática de D´Ambrosio (2006), tiene unas bases sólidas para ser estudiadas con una metodología establecida que permite realizar un estudio de acuerdo a los parámetros de la Etnomatemática, para analizar los fenómenos que ocurren en las prácticas de ciertos grupos culturales con el fin de comprenderlos, preservarlos y reproducirlos. Es así como la Etnomatemática, con una metodología definida y unas teorías aprobadas, han sido de vital importancia para que la EMC, fundamente sus objetivos, para proponer un marco filosófico y acentuar las bases de futuras investigaciones, donde se busca plantear un marco metodológico que soporte sus postulados. Por tanto, la Etnomatemática, tiene un papel fundamental en las nuevas perspectivas en educación matemática desde la década de los noventa, donde se propiciaron espacios para la investigación en nuevas ramas para mejorar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Por tanto, se conjetura que este periodo no tiene una fecha final establecida, debido a que han surgido nuevas investigaciones en este campo en distintos países que han llevado a fortalecer la teoría de la Etnomatemática.

Periodo cuatro: Educación Matemática Crítica en la visión de Skovsmose (1994)

De acuerdo con los aportes presentados como referentes que permiten introducir nuevas alternativas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en Estados Unidos, la profesora Marilyn Frankenstein (1983), propone en su libro: *Educación Matemática Crítica*: *Una aplicación de la epistemología de Paulo Freire* una teoría con la premisa que todos pueden aprender matemáticas de una manera no opresiva, que pueda servir para interpretar las experiencias cotidianas. Las nociones de antirracismo, antisexismo y antiimperialismo tienen un lugar especial en esta propuesta, con el fin de ayudar al desarrollo de una nación con

principios democráticos, económicos y políticos. Se basa en la teoría de la Educación Crítica de Paulo Freire, quien *reinventa* en el contexto un plan de estudios de matemáticas para adultos de la clase trabajadora urbana (Freire, 1972), para explorar como llevar a cabo sus planteamientos desde el área de matemáticas, para hacerla operativa, y desarrollar un conocimiento matemático que permita la lucha por un cambio social liberador en una avanzada sociedad tecnológica. Con los aportes de Marilyn Frankenstein, se puede hablar concretamente de EMC como un término ya definido y con el objetivo claro de relacionar la matemática con el contexto político, acción que puede realizarse desde las aulas. Estos aportes fueron esenciales para empezar un nuevo campo de investigación, el cual tenía como objetivo, estudiar o comprender la relación de la educación matemática con aspectos políticos; este principio es inspiración para Vithal (1992), quien muestra que el concepto de Etnomatemática, tiene que desarrollarse en nuevas direcciones que sirvan como una fuerza progresiva en la educación matemática, pensando en una situación como la de Sudáfrica después del *Apartheid*. Este referente es utilizado para plantear la estrecha relación de la matemática y la política, lo cual puede emplearse para intervenir o actuar en los sistemas políticos de un país con un fin determinado. La complementariedad entre conflicto y diálogo en la educación matemática, permite abrir espacios para una democratización con crítica social, basada en las matemáticas (Vithal y Skovsmose, 2012).

Las matemáticas, operan en una variedad de prácticas culturales y sociopolíticas. Son parte del diario vivir, manejan parte de una racionalidad técnica distribuida a nivel mundial, que se puede analizar en términos de matemáticas en acción en la vida cotidiana de cualquier ciudadano. De acuerdo con los enfoques: de la Teoría Crítica, la Escuela de Frankfurt, Pedagogía Crítica y Etnomatemática, Skovsmose (1980) plantea posibles relaciones entre la matemática y la Pedagogía Crítica, y en su artículo: '*Matematikundervisning og kritisk pædagogik'*. (Enseñanza de las Matemáticas y Pedagogía Crítica), establece que la educación matemática es sincrónica con la Teoría Crítica propuesta por la Escuela de Frankfurt, por lo que propone enseñar matemática y desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes. Los trabajos de Ole Skovsmose en su país Dinamarca, en los años ochenta, fueron la base para sus primeros artículos en inglés publicados en el libro: *Hacia Una Filosofía De La Educación Matemática Crítica*, que sale a la luz en 1994 y es traducido

al español por Paola Valero en el mismo año. En esta mirada, la EMC se relaciona con la *Educación Matemática y Democracia*. Dicha relación es concretada en Skovsmose (1999), para quien la democracia no puede existir sin la competencia crítica de los ciudadanos. Para la educación matemática, esto significa poder ir más allá de asumir que una buena educación matemática, que lleva a la apropiación del contenido matemático, es intrínsecamente democrática. Es en este sentido, es que la relación entre la matemática y la educación matemática promueven un conocimiento matemático poderoso, en un sentido psicológico, social y cultural (Skovsmose y Valero, 2012). Esta propuesta, permitió replantear la investigación y la forma de comprender los fenómenos de la educación matemática, sus problemáticas y las relaciones existentes entre la educación matemática, la sociedad, la democracia y la justicia social. Como consecuencia, la EMC, desde sus comienzos, se fundamentó en la sociedad como eje de estudio de la matemática, y en las implicaciones de las matemáticas como parte de las prácticas pedagógicas.

Aguilar y Zavaleta (2012), encuentran una relación directa entre estos dos conceptos de Educación Matemática y Democracia: en primer lugar, la educación matemática puede proporcionar a los estudiantes habilidades matemáticas para analizar críticamente su entorno social, y para identificar y evaluar los usos correctos e incorrectos de las matemáticas en la sociedad; el segundo enlace, se relaciona con el hecho de que la educación matemática que reciben los estudiantes en el aula puede promover o inhibir valores y actitudes esenciales para construir y sostener sociedades democrática; el tercer enlace es el reconocimiento que la educación matemática puede funcionar como un tipo de filtro social que restringe las oportunidades de desarrollo y participación cívica de algunos estudiantes (Sánchez y Molina, 2012).

La *Educación matemática* y la *democracia*, tienen una relación directa, la cual se basa, muchos países del mundo, en erradicar el analfabetismo. Países como Dinamarca enfrentan las dificultades educativas de los países postindustrializados, estos problemas tienen que ver con la provisión de una educación que pueda sustentar la participación de los ciudadanos en una sociedad donde las decisiones tomadas por los dirigentes se hacen cada vez más complejas. En este contexto, el papel de las matemáticas es fundamental para el desarrollo económico, social, político, y educativo

de una nación, por tal razón, se presentan nuevas alternativas, y la EMC es una de ellas, basada en teorías que nacen de las nuevas relaciones existentes en la enseñanza de las matemáticas como una actividad social, lo que permite que aparezcan nuevas necesidades, donde la educación matemática debe desarrollar mecanismos innovadores que permitan ir de la mano con el desarrollo de la sociedad y estar a la vanguardia de dichas necesidades, permitiendo entablar relaciones intrínsecas (Skovsmose y Valero, 1999).

Según los argumentos expuestos en este apartado, los aportes de los diferentes teóricos han contribuido a que la educación matemática abarque nuevas necesidades para la enseñanza de la matemática, teniendo presente que es una práctica social y por tanto es de su competencia solucionar, explicar, comprender y responder a las diferentes problemáticas que surgen dentro de una sociedad, entre ellas, el estudio de la relación de la matemática con la política, como producto de una práctica social. Es así como desde la Teoría Crítica Clásica, pasando por diferentes enfoques, se llega a la EMC. En este sentido, se pretende presentar un aporte teórico para comprender, explicar, analizar, interpretar, y proponer nuevas e innovadoras estrategias, metodologías y teorías que ayuden a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática (ver diagrama No. 1); sin embargo, la EMC es una teoría que tiene un interés emancipatorio, que busca a través de la relación existente entre la educación matemática y la democracia un cambio o trasformación de la sociedad, donde se encuentren ciudadanos críticos de su realidad (Skovsmose y Valero, 2012).

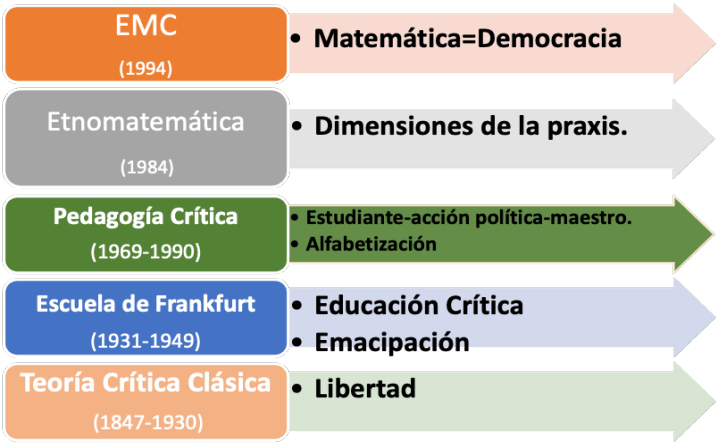


Diagrama No. 1. Evolución de la EMC de acuerdo a los diferentes enfoques teóricos
Fuente: (elaboración propia)

Se puede deducir que la EMC se sustenta en bases teóricas aceptadas por la comunidad educativa y la sociedad en general, porque sus teorías han sido fruto de propuestas compartidas y aceptadas por importantes teóricos, quienes han alimentado diferentes enfoques de acuerdo a sus a realidades vividas en un momento histórico y que buscan una mejor sociedad que pueda ser transformada por el pensamiento y acciones del educando y del educador. Dichas teorías han construido los cimientos de nuevas investigaciones en educación, especialmente en educación matemática, permitiendo ampliar nuevos campos investigativos y el estudio de la relación que tienen estos con la educación matemática. En consecuencia, la EMC es fruto de estas innovaciones y de la necesidad de encontrar relaciones entre la educación matemática y los aspectos políticos que ocurren en la sociedad.

Propósitos de la Educación Matemática Crítica –EMC

De acuerdo a la génesis de la EMC, se pueden establecer algunos significados que en su momento fueron los ejes que justificaron las teorías que propiciaron ideales emancipatorios. Dichos significados corresponden a los planteamientos de la Teoría Crítica Clásica, Escuela de Frankfurt, Pedagogía Crítica y la Etnomatemática, y corresponden a los principios formulados en cada enfoque, los cuales se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla No. 1. Propósitos de los de los enfoques del desarrollo de la EMC.

Teoría	Propósitos
Teoría Crítica Clásica	• El interés de la educación se basa en el desarrollo de habilidades técnicas y prácticas (Grundy, 1987). • Desarrollar la conciencia de la libertad; reconocer tendencias autoritarias, y conectar el conocimiento con el poder y la capacidad de emprender acciones constructivas para evitar clases dominante (Hegel, 1821). • Los hombres son libres, y se debe abolir la esclavitud, el proletariado y a burguesía (Marx y Engels, 1847).
Escuela de Frankfurt	• El interés de la educación presenta un tinte emancipatorio, promoviendo herramientas cognitivas a los estudiantes para entender, comprender y transformar su contexto (Grundy, 1987). • Estudiar las interacciones sociales para comprender la educación y actuar según las necesidades que se presenten en ella (Adorno, y Horkheimer, 1947). • Desarrollar una idea liberal positivista. La emancipación social viene de la mano del progreso social y económico; progreso que, a su vez, se sustenta en el desarrollo de una ciencia objetiva (conocimiento universal). • Promover la protección juvenil, ejerciendo una gran influencia en el desarrollo físico y psíquico de todos los jóvenes, con la Pedagogía Social de Mollenhauer, en 1959 (Pérez, 2002). • Estudiar el *mundo de la vida* a través del conocimiento científico, poético, subjetivo, intersubjetivo para cambiar los mundos que propone Habermas (1981). • Evitar que un exterminio como el del holocausto Nazi suceda de nuevo, para ello, los aspectos críticos y educativos deben estar en sinapsis para que la educación no se convierta en solo trasmitir información (Adorno, 1975). • La educación debe validar los derechos humanos en cualquier sociedad. (Adorno, 1966). • Establecer que las ideas previas que hacen parte de la experiencia vivida son una forma del saber (Dewey, 1975).

Teoría	Propósitos
Pedagogía Crítica	• Transformar la educación, en un proceso político y la escuela debe ser un espacio para ello, y así se construirá un verdadero conocimiento (Freire 1969). • Convertir a la educación en un quehacer político, donde el aprendiz y el maestro interactúan con un criterio libre y con amor a lo público (Freire, 1972). • Defender la capacidad de los estudiantes a pensar críticamente acerca de su situación educativa; esta forma de pensar les permite reconocer las conexiones entre sus problemas individuales, las experiencias y el contexto social en el que están inmersos, además de los principios de una escuela pública para todos, basados en la experiencia y el mundo que cada estudiante posee (Freire 1972). • Hacer una matemática asequible a los estudiantes, para que puedan entender el mundo que los rodea, y evitar así que sea utilizada para oprimir a los ciudadanos (Freire 1972).
Etnomatemática	• Reflexionar sobre el papel de las matemáticas y su influencia en la práctica de ciertos grupos culturales, los cuales la practican de acuerdo a un conocimiento empírico que ha sido trasmitido por generaciones (D´Ambrosio, 1985-1986). • Capturar los aspectos socioculturales que circundan el desarrollo matemático de las personas, para identificar los conceptos matemáticos que circulan en la cotidianidad de las comunidades (Blanco, 2006). • Desarrollar un conocimiento matemático a partir del estudio de las prácticas sociales, donde es desarrollado (D´Ambrosio, 2006). • Caracterizar la práctica pedagógica en dimensiones para describir y comprender las matemáticas que desarrollan los grupos culturales (D´Ambrosio, 2006). • Establecer un marco teórico, con una metodología definida, para describir las matemáticas que existen en las prácticas de grupos diferenciados (D´Ambrosio, 2006).

Teoría	Propósitos
Educación Matemática Crítica	• Contribuir a la emancipación de la sociedad por medio de una educación enfocada en la transformación de la realidad (Skovsmose y Valero, 1999). • Diseñar e implementar escenarios de investigación con la aplicación de ambientes de aprendizaje, donde la matemática formula espacios de interacción con el mundo real (Skovsmose y Valero, 1999). • Desarrollar habilidades matemáticas, reflexivas y tecnológicas con el uso de ambientes de aprendizaje (Skovsmose y Valero, 2012). • Abolir el paradigma del ejercicio (Skovsmose y Valero, 2012) como única actividad en la práctica pedagógica de los profesores. • Brindar al estudiante (ciudadano), en el aula de clase (microsociedad), herramientas que le permitan transformar su entorno, lo que le permitirá analizar situaciones de la vida real (ambientes de aprendizaje) y no solo situaciones simuladas (paradigma del ejercicio), para llegar a tomar las mejores decisiones, que ayuden al desarrollo de la comunidad o entorno (Skovsmose y Valero, 2012).

Fuente: (elaboración propia)

En la Tabla No.1, se deducen los propósitos de las escuelas que dieron origen a la EMC, los cuales se convierten en los cimientos de la propuesta de Skovsmose (1994). Estos propósitos ayudan a plantear un marco teórico pensado en el logro de los objetivos con la aplicación de unos ambientes de aprendizaje en el salón de clase de matemática, fomentando la investigación con el uso del conocimiento matemático como un elemento del conocimiento reflexivo que se puede desarrollar en el marco de la EMC.

Consideraciones finales

El estudio epistemológico de la evolución de la EMC, es necesario para tener aproximaciones de la historicidad, evolución y transformación que han llevado a conformar un marco filosófico en el contexto de la EMC. En este sentido, el estudio evidencia que la EMC contempla bases consolidadas, producto de investigaciones en Didáctica de la Matemática, con el fin de mejorar los procesos que se presentaban en ciertos momentos de la historia. El resultado de este estudio determina unos enfoques teóricos de los cuales se derivan las configuraciones epistémicas en el marco de la EMC. Estas configuraciones son herramientas que permiten la evaluación

de la pertinencia, idoneidad, y adecuación, de elementos en las prácticas operativas de los profesores, porque ellas pueden determinar las bases conceptuales que los profesores utilizan en sus prácticas (White-Fredette, 2009; Charalambous, Panaoura y Philippou, 2009).

Las configuraciones epistémicas, que se derivan del estudio histórico-epistemológico, establecen que la EMC contempla fundamentos epistemológicos que acentúan sus bases teóricas como propuesta filosófica que pueden llevarse a la práctica pedagógica con la aplicación dentro de la dimensión epistémica crítica (conocimiento matemático, reflexivo y tecnológico), también de la dimensión didáctica del modelo del Conocimiento Crítico Matemático y Didáctico (CCMD) propuesto por Díaz (2021), y que brinda unos criterios de idoneidad didáctica, los cuales son los referentes a tener en cuenta para realizar prácticas pedagógicas en el marco de la EMC.

El modelo del CCMD propuesto por Díaz (2021), contempla relaciones entre los elementos de la configuraciones y elementos epistémicos de la Educación Matemática Crítica (EMC) propuesta por Skovsmose (1994). Estas relaciones permiten establecer la pertinencia de la EMC como una alternativa a las nuevas necesidades de la sociedad, al relacionar la enseñanza de las matemáticas con los aspectos sociales y políticos que ocurren en una comunidad (Skovsmose y Valero, 2012). Las relaciones también permiten establecer que la educación matemática es producto de interacciones sociales, lo cual tiene como fuente de estudio al contexto real del profesor, que se constituye en su objeto de estudio, reflexión y análisis (Skovsmose, 1994) para establecer la matemática como un método emancipatorio que promueve un cambio social y de transformación de la realidad.

Bibliografía

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1947). *Dialéctica de la ilustración*. Traducción Sánchez, J. Editorial Trotta. 1998.

Adorno, T. (1966). *Dialéctica negativa*. Versión en Castellano de Ripalda, J (1975), Editorial Taurus.

Aguilar, M. y Zavaleta, J., (2012). *On the links between mathematics education and democracy. Journal of The Association for Mathematics Education of South Africa.* Recuperado de: https://pythagoras.org.za/index.php/pythagoras/article/view/164/264

Benjamín, W. (1921). *Para una crítica de la violencia*. Universidad ARCIS.

Blanco, H. (2006). *La Etnomatemática en Colombia. Un Programa en construcción*. Universidad del Valle.

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Pedagogía y educación.*

Charalambous, C., Panaoura, A., y Philippou, G. (2009). *Using the history of mathematics to induce changes in preservice teachers' beliefs and attitudes: insights from evaluating A teacher education program.* Educational Studies In Mathematics. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/226176148_Using_the_history_of_mathematics_to_induce_changes_in_preservice_teachers'_beliefs_and_attitudes_Insights_from_evaluating_a_teacher_education_program.

Dewey, J. (1975). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía*. Tercera Edición. Edición Morata.

Díaz, H. (2021). *El conocimiento crítico matemático y didáctico de los profesores de básica primaria: un estudio de caso con profesores de zonas rurales del municipio Pasto*. Tesis de Doctorado. Universidad de Nariño.

D´Ambrosio, U. (1986). *Socio-cultural bases for mathematical education*. Springer Science Business Media New York. Universidad de Campiñas. Brasil.

D´Ambrosio, U. (1985). *Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics.*

D´Ambrosio, U. (2006). *Ethnomathem*atics. *Link between tradiction and modenity*. Rotterdam: Sense Publishers.

D´Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemática entre las tradiciones y la modernidad*. Limusa.

Esteban, J. (2014). *Teoría crítica (1930-1950): de la filosofía social a la interpretación genealógica de la modernidad*. Universidad Autónoma de Madrid.

Frankenstein, M, (1983). *Critical mathematics education: An application of paulo freire's epistemology*. The Journal of Education. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/42772808?seq=1#page_scan_tab_contents

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer. Congreso Brasileño de Lectura*. Sao Paulo. Brasil. Recuperado en: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf

Freire, P., Giroux, H., y McLaren, P. (1988). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía critica del aprendizaje*. Recuperado de: http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de libertad*. Editorial Silo XXI.

Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente. Como mejorar la educación para los colomb*ianos.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata, S.L.

Günter, F. (2011). Teoría crítica. *Academia, Revista sobre enseñanza del derecho*, n (17) 67-84.

Habermas (1961). *Historia y crítica de la opinión pura*. II edición.

Habermas, J. (1976). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus.

Habermas, (1981). *Teoría de la acción comunicativa. racionalidad de la acción y racionalización soc*ial. Editorial Taurus. Traducido al castellano por Redondo Manuel en 1992.

Hegel, H. (1821). *Fundamentos de la filosofía del derecho, libertarias/ prodhufi*.

Horkheimer, M. (1931). *La situación actual de la filosofía social y las tareas de un instituto de investigación social*. Traducido por John Torpey, 2009.

Kant, I, (1928). *Crítica de la razón pura*. Edición Digital.

Marx, K. y Engels, F. (1948). *Manifiesto comunista*. Editado por elaleph. com, Inglaterra, 2000. Recuperado de: https://sociologia1unpsjb. files.wordpress.com/2008/03/marx-manifiesto-comunista.pdf

Pérez, G., (2002). *Origen y evolución de la pedagogía social. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, Universidad de Educación a Distancia*. Recupera de: https://www.redalyc.org/ pdf/1350/135018332011.pdf

Sanches, M. y Molina, J., (2012). *Sobre los vínculos entre la educación matemática y la democracia: una revisión de la literatura*. Journal of the association for mathematics education of south Africa.

Vithal, R. (1992). *The construct of ethnomathematics, and implications for curriculum Thinking In South A*frica. Tesis de maestría, Facultad de Educación, Universidad de Cambridge, Reino Unido.

Vithal, R. y Skovsmose, O. (2012). *Mathematics education, democracy and development: a view of the landscape*. Pythagoras.

Skovsmose, O. (1980). *Forandringer i matematikundervisning*. Gyldendal.

Skovsmose, O. (1994). To*wards a Philosophy of Critical Mathematics Education.* Dordrecht: Kluwer Springer.

Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). *Educación Matemática critica, una visión sociopolítica del aprendizaje de las matemáticas*. Universidad de Los Andes. Bogotá.

White-Fredette, K. (2009). *What is Mathematics? an exploration of teachers´ Philosophies of matemathics during a time of curriculum reform*. Universidad del estado de Georgia.

Zambrano, L. (2004). *El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación en Francia*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

SOBRE LOS AUTORES

Currículum Vitae Dra. Nelsy Rocío González G.



Formación: Doctora en Ciencias de la Educación por la Red de Universidades Estatales RUDECOLOMBIA, CADE Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Tunja. Magister en Ciencias Matemáticas por la Universidad Nacional de Colombia – Bogotá. Licenciada en Matemáticas y Física por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Tunja.

Docente Titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Tunja. Facultad de Ciencias. Par evaluador reconocido por Minciencias. Investigadora categorizada en Colciencias.

Grupos de investigación: Grupo de Investigación en Álgebra y análisis UPTC & Grupo Somos Maestr@s, ambos categorizados en Minciencias.

Líneas de investigación: Álgebra conmutativa; Epistemología e historia de la matemática; Saberes, conocimientos y prácticas en la formación de profesores de matemáticas; Género y matemáticas; Historia y prospectiva de la educación latinoamericana.

CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000394556

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-5710-6063

Publicaciones recientes:

- Apuntes de estructuras algebraicas. Editorial UPTC. 2023.
- Análisis histórico de las necesidades de agua del cultivo de la papa en la región central de Boyacá. Editorial UPTC. 2022.
- La arqueología matemática, estudios históricos, epistemológicos y fenomenológicos. Editorial UPTC. 2021.
- Aconteceres en el aula de matemáticas. Editorial UPTC. 2020.
- Mujeres en la investigación matemática, escenarios de visibilización. Editorial UPTC. 2020.

Currículum Vitae Dra. Omaida Sepúlveda Delgado



Formación académica:

Formación: Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Maestría en Ciencia Matemáticas. Universidad Nacional de Colombia. Ingeniera de sistemas. Universidad Antonio Nariño. Especialización en Computación para la Docencia. Universidad Antonio Nariño. Licenciada en Matemáticas. Universidad Industrial de Santander. Bachiller Comercial. Colegio Nuestra Señora de Fátima (Bucaramanga). Profesor Titular - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). Líder Grupo Álgebra y Análisis Uptc.

Líneas de investigación:

- Álgebra Abstracta (Teoría de Grupos, anillos, Lineal).
- Didáctica de la Matemática (Conocimiento didáctico matemático del profesor universitario - Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS)).
- Investigador Junior.

CvLac

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000320056

ORCID iD

https://orcid.org/0000-0002-2950-8137

Publicaciones recientes:

Libros:

- El conocimiento didáctico matemático del profesor universitario. Colombia: Editorial Uptc, 2018. ISBN: 978-958-660-306-5

- La arqueología matemática. Estudios históricos, epistemólogicos y fenomenológicos. Colombia: Editorial UPTC, 2021. ISBN: 9789586604956
- Análisis histórico de las necesidades de agua del cultivo de la papa en la región central de Boyacá. Colombia: Editorial Uptc, 2022. ISBN: 978-958-660-666-0

Artículos:

- Formación matemática en Colombia: una mirada desde una perspectiva de género. R*evista De Investigación, Desarrollo E Innovación, Vol. 8 (2018):* 251 – 264. ISSN: 2027-8306 DOI: 10.19053/20278306.v8.n2.2018.7519
- Estudio de las cónicas en algunas métricas: propuesta para el desarrollo del pensamiento espacial". *Boletín redipe 803* Vol. 11 (2020): 110 – 129. ISSN: 2256-1536. doi:10.36260/rbr.v9i11.1116
- Modelo matemático para estimar curvas de intensidad, duración y frecuencia de lluvias extremas en Tunja, Colombia. *Información Tecnológica* 31, (2020): 193-206. ISSN: 0718-0764. DOI: 10.4067/S0718-07642020000100193
- La comprensión del movimiento rectilíneo a través de las representaciones semióticas. Boletín Redipe 803, Vol.10 (2021): 185-194. ISSN: 2256-1536 doi:10.36260/rbr.v10i1.1173

Currículum Vitae Dra. Edith González Bernal



Formación: Profesora titular en la Pontificia Universidad Javeriana, actualmente directora de publicaciones y editora de la Revista Theologica Xaveriana. Profesora Ordinarius por la Congregatio de institutione catholica. Doctora en Teología. Título civil y eclesiástico. Pontificia Universidad Javeriana. Magistra en Teología. Título civil y eclesiástico. Pontificia Universidad Javeriana. Teóloga, Bachiller en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica. Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Par Académica del Ministerio de Educación Nacional desde 2006 a la fecha. Par Internacional nombrada por el Ministerio de Educación Nacional de Costa Rica SINAES, Chile y Brasil. Par evaluadora de proyectos de investigación en Minciencias para las convocatorias de maestrías y doctorados. Par evaluadora de proyectos y artículos de las universidades Nacional, Distrital, Antioquia, UIS, Valle, Cauca, Pedagógica y UPTC.

Grupo de Investigación:

Directora del grupo de investigación Academia, categoría A Minciencias 2023 y categoría Asociada como investigadora. Líneas de investigación: Teología y educación.

CvLac https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000140686

ORCID iD

https://orcid.org/0000-0002-5143-1068

Publicaciones recientes:

Libros:

- La teología y lenguaje de la fe: una conversación con Juan Luis Segundo. Editorial Javeriana. ISBN 9789587817782 de 2022. (coautoría).
- Retórica y Lenguaje. Apuntes para una formación humanista. En coedición: Ediciones USTA y Editorial Javeriana. 2020. (coautoría).
- Retórica y competencia comunicativa. Configuración discursiva de la formación humanista. En coedición: Ediciones USTA y Editorial Javeriana. 2020. (coautoría).
- Reino de Dios y Kénosis en el Maestro Eckhart. Editorial Javeriana. ISBN 9789587814095, 2019.
- El cultivo de las humanidades y las transformaciones en la educación. Editorial Universidad Santo Tomás. ISBN 9789585471146, 2018. (coautoría).

- Místicas medievales. El rostro femenino de la Teología. Editorial Javeriana. ISBN 9789957811094, 2017.
- Mujeres mística y política. (Capítulo del libro) ISBN: 978-84-9073-281-6. Madrid: Verbo Divino, 2016.

Artículos en revistas indexadas:

- The God of Julian of Norwich: A Christological reading in a follow-up key. Verbum et Ecclesia | Vol. 44, No 1 | a2893 | DOI: https://doi.org/10.4102/ve.v44i1.2893 | © 2023 Edith González-Bernal |
- The art of interpreting God's action in the theology of three medieval women mystics Verbum et Ecclesia | Vol. 42, https://doi.org/10.4102/ve.v42i1.2177 | © 2021.
- "Trazos pedagógicos del Maestro Eckhart en la conducción del ser humano hacia la unión en Dios". Theologica Xaveriana (2020): 1-22. https://doi.org/10.11144/ javeriana.tx70.tpmec.
- Eckhart: la condición humana y su camino de transformación hacia una existencia en Dios. Revista Vèritas No 43, 2019. https://www.redalyc.org/jatsRepo/2911/291160577008/html/index.html.
- La kénosis del ser dejado en el Maestro Eckhart. Revista Teología y Vida. Vol 59 No 4, 2018. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6901471.
- El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros. Revista brasilera de pesquisa sobre formación de profesores, 2018.
- La experiencia de Dios en personas que viven con vih/Sida. Revista Franciscanum, No 169, Vol LX 2018.
- El lenguaje teológico en los místicos: éxtasis y kénosis". Theologica Xaveriana 182 (2016): 371-393. http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.tx66-182.ltmek.
- La experiencia mística en la Sagrada Escritura. Theologica Xaveriana 180 (2015): 353- 380. http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.tx65-180.emse.

Currículum Vitae Dr. Jorge Enrique Duarte Acero



Formación: Licenciado en Administración Educativa Universidad de la Sabana. Especialización en Gerencia Educacional UPTC. Tunja. Maestría en Investigación y Docencia Universitaria. USTA Bogotá. Doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia UPTC. Tunja 2016.

Docente de planta. Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de Psicopedagogía. Por nombramiento desde 1995-2023 actual. Escalafón docente categoría asociado. Área: Historia de la Educación y la Pedagogía

Educadores Departamento de Boyacá. Historia de la UPTC 1953-2023. Autoría de la crónica histórica: Especialización en Gerencia Educacional y Licenciatura en Psicopedagogía. (Reconocimiento por Resolución de la Asamblea Departamental de Boyacá). Miembro de Número de la Academia Boyacense de Historia. Actual Director de la biblioteca Academia Boyacense de Historia.

Grupo de Investigación: HISULA- ILAC Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana. Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia Tunja.

Investigador Colciencias (Mintic), categoría Junior.

Investigador SHELA Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana.

Líneas de investigación: Historia de la educación y la universidad latinoamericana. Enseñanza de la religión católica en las universidades oficiales de Colombia. Tesis Doctoral: “La enseñanza de la educación católica durante la Regeneración. La universidad colombiana de finales del siglo XIX y comienzos siglo XX”.

CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000586072

Publicaciones recientes:

Libros:

- Obra educativa Jesús Casas Rojas. Fundador instituciones educativas. Primer boyacense Ministro de Instrucción 1888-1890. Durante el periodo de la Regeneración del Presidente Rafael Núñez. Academia Boyacense de Historia. Tunja. ISBN 978-958-8424-70-5 (2022) Reconocimiento puntaje productividad académica. Resolución número 5748 de 2023 (noviembre 23) Comité Docente y Asignación de puntaje UPTC.
- Enciclopedia Historia General de Boyacá. Tomo VI. ISBN: 978-958-8424-23-1. Boyacá en el contexto histórico del siglo XX. Publicación Academia Boyacense de Historia. Tunja, Boyacá, Colombia, 2021.
- Capítulo 10: "Relaciones Iglesia-Estado en el Gobierno del Presidente Rojas Pinilla 1953-1958". P. 455-489.

Artículos:

- Aproximación a los ideales y pensamiento educativo del presidente Rojas Pinilla. Las universidades colombianas de la segunda mitad del siglo XX (1953-1957). *Revista Repertorio Boyacense*, No. 363 (2023): 237- 275. ISSN: 0034-4605.
- Aportes fundamentales para la construcción del proyecto educativo de la primera Facultad de Ciencias de la Educación en la ciudad de Tunja 1922-1935. *Revista Prospectiva Científica* No. 10 (2014): 197-224. ISSN 1794-7774.
- Conmemoración de los 70 años de la Uptc. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Fundación de la primera universidad pedagógica de Colombia. Ciudad de Tunja. Aportes en la formación de profesionales liderazgo regional, nacional e internacional". Revista Repertorio Boyacense. Revista Prospectiva Científica No. 10 (2014): 197-224. ISSN 1794-7774.
- La generación del movimiento estudiantil en Colombia 1910-1924. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 20, No. 30 (2018): 217-241. ISSN: 0122-7338.

Currículum Vitae Dr. Edwin Holman Díaz



Formación: Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño; Magister en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales y Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Nariño y estudiante de la Especialización en Didáctica matemática de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC.

Grupo de investigación: Algebra y análisis de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) categoría A.

Líneas de investigación: Didáctica matemática, en nuevas corrientes de la enseñanza de las matemáticas escolares.

CVLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000033144

ORCID iD:

https://orcid.org/0000-0002-1708-0663

Publicaciones recientes:

Libros:

- La Arqueología matemática; estudios históricos, epistemológicos y fenomenológicos, editorial UPTC.

Artículos:

- “Estrategia pedagógica para reducir la contaminación ambiental por residuos sólidos de la quebrada Pilvisito del resguardo indígena Awá de Inda Sabaleta”. En: Colombia, Ciencia Latina.

- “Estrategia de sensibilización de cuidado y conservación del afluente del río Nembí en el corregimiento de Altaquer, municipio de Barbacoas, Nariño- Colombia”. En: Colombia, Ciencia Latina.
- “Estrategia Pedagógica para el Fortalecimiento del Cuidado del Medio Ambiente a través del Área de Derecho Propio con los Estudiantes del Grado Séptimo”. En: Colombia, Ciencia Latina.
- “Estrategia lúdica para fortalecer la cultura de reciclaje en los estudiantes del grado 5º de la sede educativa N° 5, km 92, corregimiento del Diviso, municipio de Barbacoas, Nariño, Colombia”. En: Colombia, Ciencia Latina.
- “Alternativa Pedagógica para Contribuir a la Preservación del Medio Ambiente, Mediante la Producción de Biofertilizante, con el grupo Inkal Awá, de la Institución Educativa Bilingüe Agroindustrial Sindagua, Resguardo Indígena Palmar, Ricaurte, Nariño”. En: Colombia, Ciencia Latina.
- “Aula Ecológica Propuesta Pedagógica Transversal para el Correcto Manejo de Residuos Sólidos en la Institución Educativa Bilingüe Agroindustrial Sindagua”. En: Colombia, Ciencia Latina.
- “Estrategias didácticas para mitigar el impacto ambiental generado por la quema de llantas en desuso como combustible fósil en los trapiches paneleros de la vereda San Isidro, del municipio de Ricaurte-Nariño Colombia”. En: Colombia, Ciencia Latina.

Currículum Vitae Dr. Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga



Profesor Titular Depto. Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Coordinador Académico Doctorado en Educación Universidad de Caldas. Investigador Asociado. Director Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Ph. D. en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Narrativa y Ciencia. Investigador y escritor de libros y artículos científicos en temas afines al campo educativo; así mismo, docente invitado en Universidades nacionales y extranjeras.

Grupo de investigación: Líder del Grupo de Investigación Maestros y Contextos (A Colciencias).

Líneas de investigación: Historia y Formación de Maestros. Motricidad Y Mundos Simbólicos. Talentos Y Cognición. Pedagogía Y Cultura. Historia y formación de Educadores. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Desarrollo del Pensamiento Social.

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4215-2267

CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000185175

Publicaciones recientes:

Libros:

- Realidad virtual inmersiva y aprendizaje basado en problemas: un estudio de caso con linieros de la central hidroeléctrica de Caldas Chec. Colombia: Universidad de Caldas, 2023. ISBN: 978958759434-8
- Concepciones y prácticas de los docentes de la educación media frente a la construcción curricular por competencias. Colombia: Editorial Universidad De Caldas, 2022. ISBN: 978-958-759-277-1.

Artículos:

- Tendencias investigativas en los estudios sobre Alfabetización Mediática Informacional y Digital (AMID) en el campo educativo. *Revista Complutense de Educación*, 33(2) 2022: 225-236. ISSN: 1988-2793.
- La práctica pedagógica y el Juego educativo en la escuela rural multigrado-unitaria. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, Vol. 18, 1(2022): 187-2011. ISSN: 2500-5324 DOI: 10.17151/rlee.2022.18.1.10.
- El maestro en el desarrollo de las experiencias de paz de los niños y niñas en la escuela. *Revista Encuentros*, Vol. 20, 2(2022): 70-83. ISSN: 2216-135X.

Currículum Vitae Dr. William Orlando Arcila Rodríguez



Docente de la Universidad de Caldas, Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte; Magíster en Educación, Doctor en Educación -Profesor de la Universidad de Caldas. Escritor de Artículos Científicos en temas de Educación, Paz, Formación de Maestros, entre otros.

Grupo de investigación: Integrante del Grupo de Investigación Maestros y Contextos.

Líneas de investigación: Formación de maestros; construcción de paz.

CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001404869

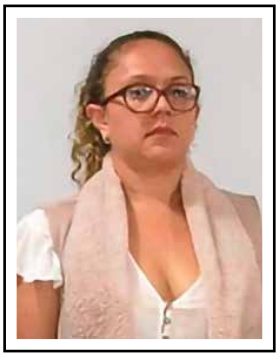
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-6665-1883

Publicaciones recientes:

Artículos:

- Tendencias investigativas en los estudios sobre Alfabetización Mediática Informacional y Digital (AMID) en el campo educativo. *Revista Complutense de Educación*, 33(2) 2022: 225-236. ISSN: 1988-2793.
- El maestro en el desarrollo de las experiencias de paz de los niños y niñas en la escuela. *Revista Encuentros*, Vol. 20, 2(2022): 70-83. ISSN: 2216-135X.
- Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos.* Vol. 18, (2022): 213-239. ISSN: 1900-9895 DOI: 10.17151/rlee.2022.18.1.11.
- Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. Revista Retos, Vol. 44 (2022): 77-86. ISSN: 1988-2041 DOI: 10.47197/retos.v44i0.88630.

Currículum Vitae Paula Tatiana Pantoja Suárez



Doctora en Educación, Magíster en Educación con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales y Licenciada en Ciencias Sociales. Docente Departamento de Estudios Educativos y Directora del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Investigadora de Minciencias.

Grupo de investigación: Maestros y Contextos (Categoría A).

Líneas de investigación: Entre sus intereses de investigación se destacan la categoría de Conciencia Histórica, la formación y desempeños docentes, procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, las Ciencias Sociales y la formación ciudadana. Ha desarrollado proyectos de publicación de materiales escolares para el Departamento de Caldas con el área de Educación del Comité de Cafeteros y la Fundación Luker y el proyecto de Lineamientos de Educación Rural del MEN, para el área de Ciencias Sociales.

CVLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001430449

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-0093-4164

Publicaciones recientes:

Artículos:

- Tejidos de Clío construidos en regiones que transforman el espacio a través del tiempo: relaciones entre la enseñanza y la historia regional. *Anuario De Historia Regional y de Las Fronteras*, Vol. 26 (2020): 251-272. ISSN: 0122-2066.
- Inicio y roles del quehacer pedagógico: el maestro de las escuelas normales en Caldas 1963-1978. *Revista Palobra*, Vol. 16 (2016). ISSN: 1657-0111.

- Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, Vol. 53 (2017): 59-71. ISSN: 0719-2681.

Libros:

La formación de la conciencia histórica desde la enseñanza de la historia regional: Un reto inspirado en Clío. Colombia: Editorial Universidad de Caldas, 2015. ISBN: 978-958-759-098-2.

APÉNDICE

RESÚMENES TESIS DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UPTC

Tendencias Investigativas. Doctorado Ciencias de la Educación. UPTC, Rudecolombia, 1996-2023

Diana Elvira Soto Arango
Nelsy Rocío González Gutiérrez
Omaida Sepúlveda Delgado

Presentación

El Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que a su vez fue el primero de esta institución y del Departamento de Boyacá, inició sus actividades académicas en el año 1998 por la aprobación que se había obtenido por parte del Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 2333 de julio 3 de 1998. Este programa en su tendencia investigativa presenta dos periodos diferenciados. El primero de 1998 hasta 2008. La primera fecha por la creación y la segunda cuando se establecen 2 líneas de investigación y de formación en este programa de la Uptc.

En este primer periodo la tendencia se enmarcó en la "Historia de la Educación Latinoamericana", debido al hecho que esa era la línea de fortaleza de formación e investigativa de la mayoría de los docentes fundadores del programa. Además, el proyecto del doctorado se sustentó en la investigación "Reformas universitarias 1774-1992", que fue avalada y apoyada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y un tercer elemento es que se apoyaba en las investigaciones de la Maestría e Historia de la Uptc. Es dentro de este contexto, que el CESU aprobó en sus inicios está línea de formación doctoral para que se iniciará en la Uptc. El segundo periodo corresponde a 2008-2023. El primer año porque el Consejo Académico expidió la Resolución 14 del 8 de abril de 2008 para el sustento de las dos Áreas de formación con sus respectivas líneas: 1. Área con la línea de formación doctoral "Currículo e interculturalidad y formación docente y se aprobó la apertura de 15 cohorte de RUDECOLOMBIA y 2. Área de "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana" con la línea de formación doctoral: "Universidad y Nación" para la cohorte 16 de RUDECOLOMBIA y en esta universidad de la Uptc, correspondieron a la 5 y 6 cohorte.

Finalizamos en el 2023 cuando se aprueba en el CADE-Uptc la actualización de las líneas de formación que se institucionalizan con la Resolución 14 del 28 de febrero de 2024.

Corrientes historiográficas. Primer periodo: 1998-2007, la Uptc, abrió cuatro cohortes en el Área de "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana" donde se graduaron 47 estudiantes. Estas investigaciones se caracterizan por el marco de referencia teórico histórico con temas prioritarios hacia la universidad, formación de docentes, Escuelas Normales. Se iniciaron temáticas sobre: afrodescendientes, pueblos originarios y educación rural.

En el segundo periodo de 2008 a 2023, las Áreas de formación se excluyeron y dentro del proceso de auto-evaluación se organizaron líneas de formación como estrategias curriculares y en la actualidad han ingresado estudiantes de 17 cohortes. Dentro de la modalidad de las tres líneas se han graduado 64 doctores, hasta diciembre de 2023, para un total de 114 graduados. La temática que sigue prevaleciendo es la de la universidad. Está línea de investigación consideramos que va a cambiar por los nuevos perfiles de ingreso de los estudiantes de las cohortes 15 y 16 quienes ingresaron con beca y por lo tanto, la orientación de las investigaciones van dirigidas a las instituciones educativas de educación básica y media en Colombia.

RESÚMENES TESIS DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Graduados por cohorte, del Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

UPTC-RUDECOLOMBIA 2003-2023

Primera Cohorte (Octubre 1998)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

N°	Nombre y Apellido	Año de Grado y Calificación	Título de la Tesis
1	Miryam Báez Osorio	2003 Laureada	Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia, en el periodo radical, 1870 – 1886 Director: Javier Ocampo López
2	Néstor Roberto Cardoso Erlam	2003 Honorífica	Representaciones en texto de lectura en Colombia. 1872-1931. Análisis de contenido e iconografía. Director: Miguel Ángel Gómez Mendoza
3	Jorge Tomas Uribe Ángel	2004 Honorífica	La formación de la generación de independencia en Santafé a través de la ilustración, 1774-1810 Directora: Diana Elvira Soto Arango
4	Carlos Ramiro Bravo Molina	2005 Honorífica	La formación en antropología, sociología, geografía e historia en Colombia de los años 40 – 70 del siglo XX Director: Carlos Augusto Sicard Medina
5	María Teresa Álvarez Hoyos	2005 Honorífica	Élites intelectuales en el sur de Colombia, Pasto 1904-1930 Director: Gerardo León Guerrero Vinueza

N°	Nombre y Apellido	Año de Grado y Calificación	Título de la Tesis
6	Dora Piñeres de la Ossa	2005 Laureada	Historia de la Universidad de Cartagena. Reforma y modernidad 1920-1946 Director: Roberto González Arana
7	Carlos Hernando Valencia Calvo	2005 Laureada	Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio, primera mitad del siglo XX Director: Albeiro Valencia Llano
8	Luis Evelio Álvarez Jaramillo	2005 Laureada	Transformación de los estilos de conocimiento en los estudios de comunicación mediática en Colombia. Años 1962-1990 Director: William Fernando Torres
9	Martha Lucía Barriga Monroy	2005 Honorífica	La educación musical en Bogotá 1880 - 1920 Director: Guillermo Carbó Ronderos
10	Norman Estupiñán Quiñones	2005 Honorífica	Colectivos de Educación Popular en Colombia 1972-1996. Práctica y representaciones sociales Directora: Clara Inés Guerrero García
11	Daniel Garcés Aragón	2005 Laureada	La educación afrocolombiana, escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000 Director: Rafael Antonio Díaz Díaz
12	Bárbara Yadira García Sánchez	2005 Laureada	De la educación doméstica a la educación pública en Colombia, transiciones de la Colonia a la República. Director: Javier Ocampo López
13	Morelia Pabón Patiño	2005 Laureada	Institucionalización de la educación ambiental en la Universidad Estatal del Centro de Occidente, 1972-1999 Director: Ricardo Castaño Zapata

Segunda Cohorte (2001)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

14	Edith González Bernal	2006 Laureada	Formación de tutor en la educación a distancia universitaria en Colombia, 1974-2002 Directora: Diana Elvira Soto Arango
15	Nidia Díaz Díaz	2006 Honorífica	Pensamiento político sobre desarrollo de la universidad colombiana periodo, 1940 - 2000 Director: Guillermo Hoyos Vásquez
16	José Edmundo Calvache López	2006 Honorífica	Las facultades de educación en Colombia durante el Frente Nacional, 1958 – 1974. Balance y prospectiva Director: Javier Ocampo López
17	Margoth Guzmán Munar	2006 Honorífica	Etnoeducación y cambio en las etnias Inga y Cofan del Putumayo,1975-2000 Director: Carlos Múnar Pabón
18	Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga	2006 Honorífica	Sabio o erudito- el maestro de las escuelas normales del Departamento de Caldas.1963-1978 Director: Albeiro Valencia Llano
19	Lina Adriana Parra Báez	2006 Honorífica	La formación de maestrías universitarias colombianas entre 1950-1960 Directora: Diana Elvira Soto Arango
20	Eduardo Gómez Cerón	2007 Satisfactoria	La Universidad del Cauca y los derechos de los pueblos indígenas -una investigación histórica y curricular acerca de la construcción de relaciones de sentido Director: Elio Fabio Gutiérrez
21	Martha Patricia Pérez Herrera	2007 Satisfactoria	Ambientes escolares en torno a la creatividad desde un estudio comparativo de siete instituciones de Colombia en el periodo 1991-2006 Director: Marcos González Pérez

22	Josué Norberto Ramón	2007 Satisfactoria	Historia y sentido de la escuela rural, de la escuela unitaria a la educación media 1960-2005 Director: Carlos Arturo Londoño Ramos
23	Luz Marina Henao Restrepo	2008 Satisfactoria	El uso de la metáfora en la estructura universitaria en el eje cafetero,1983-2002 Director: Julián Serna Arango
24	Reinaldo Mora Mora	2009 Satisfactoria	Historia de las prácticas curriculares en los procesos de formación de licenciados en Ciencias Sociales .1973-1998 Directora: Elvira Diana Lago Carazo

Tercera Cohorte (2004)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

25	William Leguizamón Acosta	2009 Satisfactoria	Formación de abogados en la Nueva Granada durante los últimos años de la colonia y primeros de la república. De la ilustración al utilitarismo, 1774-1842. Director: Jorge Tomás Uribe
26	Rodrigo de Jesús Ospina Duque	2009 Honorífica	Calidad de la educación desde la convergencia de criterios en modelos de evaluación de la educación superior 1996-2006. Directora: Diana Elvira Soto Arango
27	Alba Nidia Triana Ramírez	2009 Honorífica	Historia de la educación primaria rural en Colombia 1946-1994. Director: Carlos Arturo Londoño Ramos
28	Sol Mercedes Castro Barbosa	2009 Satisfactoria	La mujer docente universitaria en Colombia, proceso de formación académica e inserción laboral en la universidad, 1935-1975. Directora: Diana Elvira Soto Arango

29	Antonia Agreda	2009 Honorífica	La dimensión histórico-filosófica desde donde se estructura la educación en el pueblo indígena Inga del Valle de Sibundoy, Putumayo-Colombia ,1950-2006. Director: Carlos Sicard
30	Segundo Alfonso López Vega	2009 Laureada	Maestría en literatura hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo,1970-2005. Historia de la primera maestría colombiana en literatura Directora: Margoth Guzmán
31	Carlos Hernán Pérez Gómez	2010 Satisfactoria	Origen de los programas de administración en Bogotá (1960-1980). Planes de estudio y consolidación profesional. Director: Álvaro Acevedo Tarazona
32	Jaime Mejía Gutiérrez	2011 Satisfactoria	La universidad republicana y laica en Colombia 1886-1924 Director: Javier Ocampo López
33	Miguel Ángel Sierra Baena	2009 Satisfactoria	Interacción con minorías socio culturales (desplazados y homosexuales) en el contexto universitario en transición de Medellín (1980-2005) lectura desde historias de vida. Director: Olmedo Vargas Hernández
34	Cecilia Garzón Daza	2013 Satisfactoria	La formación técnica profesional en la educación superior colombiana: caso la formación en el área contable 2002-2010 Director: Rodrigo Ospina Duque
35	Jorge Humberto Castillo Silva	2013 Honorífica	Maltrato y desnutrición en la primera infancia de Boyacá, secuelas en el cerebro e implicaciones en la educación Director: Norman Estupiñán Quiñones

Cuarta Cohorte (2006)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

36	Doris Lilia Torres Cruz	2010 Laureada	Política educativa y enseñanza de la Lengua Castellana en la educación elemental en Colombia en las tres primeras décadas del siglo XX. Directora: Miryam Báez Osorio
37	Ana Hercilia Hamón Naranjo	2010 Honorífica	Las mujeres docentes en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,1961-1980 Directora: Diana Elvira Soto Arango
38	José Herson Mejía Ramírez	2010 Honorífica	La renovación de la iglesia católica en el Concilio Vaticano II y su influencia en la formación del clero en el seminario conciliar de Tunja,1953-1978 Director: Javier Ocampo López
39	Luis Abraham Sarmiento Moreno	2010 Honorífica	Presupuestos pedagógicos de acción cultural popular subyacentes en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia,1947-1986 Director: Norman Estupiñán Quiñones
40	Jorge Arturo Martínez Ávila	2011 Satisfactoria	Formación de ingenieros de minas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,1961-2001 Director: Jorge Tomás Uribe Ángel
41	Pedro Alfonso Sánchez Cubides	2012 Honorífica	Las políticas públicas de educación superior en Colombia y su incidencia en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ,1980-2005. Directora: Nubia Agudelo Cely
42	William Pacheco Vargas	2012 Honorífica	Las misiones extranjeras en la financiación de la educación superior pública. Universidad Pedagógica de Colombia 1953-1957, un estudio de caso. Director: Jorge Tomás Uribe Ángel

43	Claudia Figueroa	2012 Honorífica	La Escuela Normal Superior de Colombia y los institutos anexos, 1936-1951 Director: Carlos Arturo Londoño Ramos
44	Carlos Alberto Molina Rodríguez	2013 Honorífica	FUN - ASCÚN en la historia del sistema universitario colombiano, 1958-1968 Director: Álvaro Acevedo Tarazona
45	Fredy Yesid Mesa Jiménez	2014 Honorífica	Las TIC en la docencia universitaria, historia comparada entre la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 2000-2008 Directora: Aracely Forero Romero
46	Mario Gabriel Torres Calixto	2015 Honorífica	La dirección de tesis en la formación de RUDECOLOMBIA, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ,1998-2011 Directora: Diana Elvira Soto Arango
47	Nelly Isabel Ramírez Angarita	2016 Honorífica	Formación docente prescolar Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ,1976-2006 Director: Norman Estupiñán Quiñones

Quinta Cohorte (Octubre 2008)

Línea de investigación: Currículo e interculturalidad

48	Edgar Orlando Caro	2015 Honorífica	La formación de sujetos sociales en ambientes virtuales de aprendizaje Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely
49	Jaime Andrés Torres Ortiz	2015 Satisfactoria	Tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados en Educación Básica, modalidad a distancia y virtual. Director: Julio Enrique Duarte

50	Juan Antonio Malaver Rodríguez	2015 Satisfactoria	El horizonte formato de la tradición oral llanera Director: Carlos Arturo Londoño Ramos
51	Ángela María Soler Fonseca	2017 Laureada	La confianza, eje del capital social en la escuela Directora: Doris Lilia Torres Cruz

Sexta cohorte (2008)

Línea Historia y Prospectiva de la Universidad. Universidad y Nación

52	Luz Nelly Novoa Vargas	2016 Honorífica	Concepciones de infancias en la formación de maestras (os) de preescolar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely
53	Claudia Liliana Sánchez Sáenz	2016 Laureada	Una mirada desde la pedagogía crítica a la incorporación de las TIC en la formación docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC Directora: Aracely Forero Romero
54	Néstor Rafael Perico	2017 Honorífica	La formación y el desempeño de los docentes de Ingeniería Civil en Colombia: caso Universidad Santo Tomás, Tunja Director: Carlos Arturo Londoño Ramos
55	Luis Fredy Sosa Quintero	2018 Laureada	La formación de ingenieros en perspectiva de CTS: un estudio de caso en los circuitos eléctricos Director: Julio Enrique Duarte

Sexta Cohorte (2008)

Línea: Historia y Prospectiva de la Universidad

56	Esaú Ricardo Páez Guzmán	2016 Laureada	Políticas públicas, calidad, servicios educacionales y universidad en Colombia 2002-2011 Directora: Diana Elvira Soto Arango
57	Gloria Cristina Arce Narváez	2015 Satisfactoria	Impacto de las relaciones de poder en la creación de la universidad privada, 1890-1923 caso de la Universidad Libre, seccional Bogotá Directora: Margoth Guzmán
58	Oscar Pulido Cortés	2016 Laureada	Modernización de la universidad colombiana,1950-1972 Directora: Olga Yaneth Acuña Rodríguez

Séptima Cohorte (2011)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

59	Ruby Lisbeth Espejo Lozano	2017 Honorífica	Subjetividades generalizadas en formadores y formadoras, experiencias de licenciados/as en educación Directora: Celina Trimiño Velásquez
60	Nubia Yaneth Gómez Velasco	2017 Honorífica	La investigación en ciencias básicas en la universidad colombiana. una mirada desde la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Directora: Diana Elvira Soto Arango
61	Nelsy Rocío González Gutiérrez	2017 Honorífica	Investigadoras en ciencias matemáticas en la universidad colombiana 1961- 2000 Directora: Diana Elvira Soto Arango
62	Jimmy Yordani Ardila	2018 Satisfactoria	La movilidad estudiantil en la educación superior colombiana. Caso de la Uptc, sede Tunja. 2005 – 2014 Directora: Martha Pardo Segura

63	Adriana Judith Nova	2018 Honorífica	Límites y alcances de la formación integral en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja. 2009-2013 Director: Wilson Alcides Valenzuela
64	Mary Luz Báez Suescun	2021 Satisfactoria	Modernización del estado, políticas públicas educativas y formación de docentes en Colombia (1968-1980) Directora: Miryam Báez Osorio

Séptima Cohorte (2011)

Línea de investigación: Universidad y Nación. Formación de docentes e interculturalidad

65	Omaida Sepúlveda Delgado	2016 Honorífica	Conocimiento didáctico-matemático del profesor universitario para la enseñanza del objeto grupo Director: Jorge Tomas Uribe Ángel
66	José Esneider Agudelo Arango	2020 Satisfactoria	El papel pedagógico de los museos universitarios en Colombia, 1940 - 1962: el inicio de un proceso de autorreflexión nacional. El caso de las Universidades Nacional, sede Bogotá; y Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Boyacá Director: Andrés Ospina Enciso

Séptima Cohorte (2011)

Línea: Currículo e interculturalidad

67	Víctor Miguel Ángel Burbano Pantoja	2016 Honorífica	Conocimiento didáctico del contenido sobre probabilidad, estudio de casos con profesores de la educación media Director: Jorge Tomas Uribe Ángel
68	Zagalo Enrique Suárez Aguilar	2017 Laureada	La composición del concepto diferencial de una función en varias variables Director: José Ángel Chacón

69	José Francisco Leguizamón Romero	2017 Laureada	La evolución de los patrones de interacción comunicativa de los docentes de Matemáticas. Caso UPTC. Director: Alfonso Jiménez Espinosa
70	Lida Esperanza Riscanevo Espitia	2017 Laureada	Aprendizaje, experiencia y formación investigativa del profesor de Matemáticas: tejiendo historias Director: Alfonso Jiménez Espinosa
71	Doris Jeannette Morales Jaime	2019 Laureada	Estrategias meta cognitivas de los docentes de primaria, en la resolución de problemas de fracción parte - todo Directora: Celina Trimiño Velásquez
72	Publio Suárez Sotomonte	2018 Laureada	Formación inicial y pertinente de profesores de Matemáticas con ambientes virtuales para la enseñanza de las geometrías Director: Alfonso Jiménez Espinosa
73	Elsa Georgina Aponte Sierra	2020 Satisfactoria	Educación de “anormales”: perspectivas educativas y pedagógicas en Colombia Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely
74	Jaime Cuadros Dávila	2020 Satisfactoria	Propuesta pedagógica integral para la Institución Educativa Agropecuaria Santa Bárbara, del municipio de Cómbita, Boyacá 2006-2019 Director: William Pacheco Serrano

Octava Cohorte (2013)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

75	María Teresa Rodríguez de Pinilla	2017 Satisfactoria	La Escuela Normal Superior de Colombia: la formación de maestros e institucionalización de la investigación en Ciencias Sociales (1936 - 1953) Directora: Miryam Báez Osorio

76	Nelson Barrera Lombana	2018 Honorífica	El modelo T - pack en la caracterización del conocimiento profesional del profesor universitario que enseña Lógica Digital en la Escuela de Ingeniería Electrónica de la Uptc Director: Jorge Tomás Uribe Ángel
77	Jorge Enrique Duarte Acero	2016 Laureada	La educación católica durante la regeneración de la universidad colombiana de finales del siglo XIX (1886-1898) Director: Javier Ocampo López
78	José Arturo Molina Bravo	2016 Honorífica	La enseñanza de la Economía Política en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá ,1934-1945. Cátedra, Universidad, Sociedad. Director: Jorge Tomás Uribe Ángel

Octava Cohorte (2013)

Línea de investigación: Universidad y Nación. Formación de docentes e interculturalidad

79	Liliana Paola Muñoz Gómez	2019 Honorífica	Estrategias pedagógicas de empoderamiento en habilidades sociales para universitarios víctimas del conflicto armado - Boyacá Directos: Carlos Arturo Londoño Ramos
80	Jaime Antonio Álvarez Soler	2020 Honorífica	Estudio fenomenológico de la educación médica en la Universidad del Cauca, periodo 2003 a 2016 Directora: Alba Nidia Triana
81	Claudia Esperanza Tamayo	2020 Honorífica	La práctica docente en la enseñanza de la lectura académica de la educación básica secundaria Directora: Luisa Amézquita Aguirre
82	Nélida Cárdenas Vergaño	2020 Honorífica	Tensiones curriculares en el desarrollo de la identidad cultural para la formación de licenciados en Lengua Extranjera – inglés, de universidades regionales colombianas Directora: Marlén Rátiva Velandia

Octava Cohorte (2013)

Línea: Currículo e Interculturalidad

83	Marlén Rátiva Velandia	2017 Laureada	La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010 Director: Alfonso Jiménez Espinosa
84	Bertha Ramos Holguín	2018 Laureada	Los sentidos de la formación de educadores en idiomas modernos en Colombia. El caso en la Uptc Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely
85	Alejandro Bolívar Suárez	2019 Honorífica	La física forense en la enseñanza de la mecánica y la promoción de actitudes científicas Directora: Nidia Torres Merchán
86	Martha Beatriz Ramírez González	2019 Honorífica	Encadenamiento pedagógico para la formación por competencias del químico upetecista, una innovación mediada por aprendizaje basado en proyectos ecoeficientes Directora: Nidia Torres Merchán
87	Darwin González Sierra	2019 Laureada	Trayectoria e itinerarios de la comunicación/educación en Bogotá: aproximación a una historia intelectual del campo Directora: Nidia Torres Merchán

Novena Cohorte (2015)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

88	Sara Cristina Guerrero	2020 Laureada	Deserción estudiantil en Ingeniería de Sistemas, la licenciatura y carrera de Matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 2010 - 2017. Políticas y vivencias Directora: Diana Elvira Soto Arango

89	Galo Cristhian Numpaque Acosta	2021 Satisfactoria	La Universidad Santo Tomás, Tunja, ajustes y transformaciones académicas y administrativas 1996 - 2015 Director: Esaú Ricardo Páez Guzmán

Novena Cohorte (2015)

Línea de investigación: Universidad y Nación. Formación de docentes e interculturalidad

90	Wilmar Ángel Ramírez Valbuena	2020 Honorífica	La educación inclusiva en la Provincia de Márquez del Departamento de Boyacá, Colombia: el primero del salón, el último de la fila Directora: Luisa Amézquita Aguirre
91	José Edilson Soler Rocha	2020 Satisfactoria	La educación rural emancipadora desde la teoría habermasiana: una aproximación teórica Directora: Claudia Figueroa
92	Henry César Bernal Campos	2021 Honorífica	El laboratorio de empresa como modelo didáctico de formación multidisciplinar Director: Carlos Arturo Londoño Ramos

Novena Cohorte (2015)

Línea: Currículo e Interculturalidad

93	Diego Fernando Acevedo León	2020 Honorífica	Experiencias, valoraciones y significados de la escuela en jóvenes adolescentes de educación básica y media en una institución pública de Boyacá, voces y relatos de vida Directora: Nohora Elisabeth Alfonso Bernal
94	Astrid Núñez Pardo	2020 Laureada	Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely

95	María Fernanda Téllez	2022 Honorífica	Prácticas pedagógicas de los maestros de inglés en la educación básica y media: la auto confrontación para la reflexión. Directora: Bertha Ramos Holguín
96	Oscar Gilberto Vesga Pérez	2022 Honorífica	Génesis y procesos de las escuelas audiovisuales comunitarias en Colombia Directora: Aracely Forero Romero

Décima Cohorte (2016)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

97	Yurani Stella Ardila Franco	2021 Laureada	Políticas de financiación en la universidad colombiana, 1992- 2012 Directora: Diana Elvira Soto Arango
98	Diana María Dueñas Quintero	2023 Laureada	Interpretación de procesos de transferencia y apropiación de conocimiento tradicional y científico en territorios turísticos Director: Alba Nidia Triana Ramírez

Décima Cohorte (2016)

Línea de investigación: Universidad y Nación. Formación de docentes e interculturalidad

99	Ana María Guzmán Mora	2021 Laureada	Función social y práctica pedagógica en la escuela pública secundaria de Bogotá Directora: Luisa Amézquita Aguirre
100	Claudia Esperanza Saavedra Bautista	2021 Laureada	Integración disciplinar de las TIC en la formación de educadores para el área de Tecnología e Informática de la Uptc (1994-2015) Directora: Claudia Figueroa
101	Ricardo Andrés Franco Moreno	2023 Honorífica	Institucionalización de la formación de licenciados en Química en Colombia: 1970 – 2019. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional Directora: Diana Elvira Soto Arango

102	Flor Deisy Arenas Castro	2023 Satisfactoria	Importancia de la educación en el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres con discapacidad: una perspectiva de género en Tunja y Bogotá. Directora: Celina Trimiño Velásquez

Décima Cohorte (2016)

Línea: Currículo e Interculturalidad

103	Myriam Fernanda Torres Gómez	2022 Laureada	Discursos de interculturalidad en la formación de trabajo social: lecturas desde la construcción de la paz Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely
104	Fredy Nelson Ramírez Espinosa	2022 Laureada	Pensamiento crítico y videojuegos en estudiantes de educación básica secundaria: un aporte hacia una cultura para la paz Director: Fredy Yesid Mesa Jiménez
105	Alba Matilde Chávez Otálora	2022 Laureada	Enseñanza universitaria del área contable en programas de turismo en Colombia: estilos y prácticas. Directora: Nohora Elisabeth Alfonso Bernal

Cohorte Undécima (2018)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

106	William Ernesto Condiza Plazas	2022 Honorífica	Educación y prácticas de memoria: voces de mujeres sobre el conflicto armado en Boyacá, Colombia 2005 – 2018 Directora: Celina Trimiño Velásquez

Cohorte Undécima (2018)

Línea de investigación: Universidad y Nación. Formación de docentes e interculturalidad

107	Nidia Yasmín Gómez Niño	2021 Satisfactoria	El cine en el desarrollo de habilidades culturales creativas y críticas en niños, niñas y adolescentes Directora: Alba Nidia Triana
108	Andrés Gómez Barrera	2023 Honorífica	Vagos y Caspas. Entre la confrontación, la negociación y la formación ciudadana en un colegio público de Bogotá D.C. Directora: María Angélica Garzón
109	Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo	2023 Honorífica	Prácticas de Educación en Emergencia en San José del Guaviare, periodo 2002 – 2018 Directora: José Pascual Mora García
110	Laura Marcela Caballero León	2023 Honorífica	El colegio no es como lo pintan: Violencia Escolar, Discursos y Subjetividad en la Escuela. Directora: María Angélica Garzón

Cohorte Duodécima (2020)

Línea de investigación: Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana

111	Antonio Sillau Pérez	2023 Honorífica	Propuesta política, social y educativa del nacional-catolicismo en Córdoba (Argentina) (1880-1943) Directora: Diana Elvira Soto Arango

RESÚMENES

1. Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia, en el periodo radical, 1870 - 1886

Miryam Báez Osorio

Director: Javier Ocampo López

El objeto de este trabajo se centró en analizar la formación de maestros en las escuelas normales superiores en el periodo radical (1870-1886), a partir de la organización de las escuelas normalistas, que se encargaron de formar maestros para la educación primaria, normalista y secundaria. Así mismo, presenta un análisis del pensamiento educativo liberal de la época, conocida como periodo radical; en este sentido, presenta un aporte a la comprensión de las ideas educativas de Jeremías Bentham, Stuart Mill, Charles Hampden-Turner, entre otros intelectuales que inspiraron la reforma de los años setenta del siglo XIX, que se caracterizó por tener una concepción integral del problema educativo, ya que incluía, desde la formación del maestro, pasando por una política educativa gubernamental, hasta la formulación de una concepción pedagógica coherente con el desarrollo de las ciencias y la aprehensión de los fines del Estado, incluyendo espacio físico, que se tuvo en cuenta para la construcción de los edificios escolares. Las fuentes se localizaron en archivos de Colombia, en particular, de la Biblioteca Nacional, Archivo del Ministerio de Educación Nacional y archivos regionales de las escuelas normales superiores. En conclusión, se logró demostrar que, en Colombia, igual que en los demás países hispanoamericanos, se consideró importante culminar la revolución de independencia con la emancipación mental y la revolución cultural.

Palabras clave: escuelas normales superiores, formación de maestros, liberal, nación, radicalismo.

2. Representaciones en texto de lectura en Colombia. 1872-1931. Análisis de contenido e iconografía.

Néstor Roberto Cardoso Erlam

Director: Miguel Ángel Gómez Mendoza

El objetivo central de la investigación fue generar conocimientos de tipo histórico educativo, sobre los textos de lectura producidos entre 1870 y 1931 en Colombia. Se analizaron, a través de los contenidos narrativos e iconográficos, las diferencias ideológicas y políticas subyacentes en seis textos escolares, que circularon en tres periodos de políticos, a saber: el primero, que corresponde a la reforma educativa liberal de 1870 hasta 1886; el segundo, el período conservador, conocido como de la "Regeneración", y el tercer periodo, que incluye los primeros años del siglo XX, hasta el surgimiento del libro icónico "La Alegría de Leer", cuya primera edición data de 1930. Como fuentes, se estudiaron dos textos o cartillas de lectura por cada periodo, para lo cual, se determinaron cuatro categorías, así: religión, social, progreso y conocimiento. Se aplicó un diseño combinado de tipo cuantitativo y cualitativo, con el objeto de determinar si existían diferencias en cuanto a la forma de representar los temas expuestos, según las tendencias ideológicas. En conclusión, la investigación constituye dos niveles de nuevo conocimiento: de una parte, el proceso de surgimiento de los primeros textos de lectura producidos en Colombia, y la comparación, mediante el análisis de contenido, según las dos tendencias ideológicas. De igual manera, se somete a prueba, como alternativa metodológica para la manualística en Colombia, la combinación de la prueba de hipótesis, recurriendo a la estadística inferencial. Se destaca que, a pesar de ser cartillas de lectura para primeros años, se evidencian e infieren importantes diferencias narrativas e iconográficas en el manejo de las cuatro categorías propuestas.

El autor agradece al Dr. Miguel A. Gómez, director; al Dr. Gabriel Restrepo y a la Dra. Diana Soto A, y a la U. del Tolima.

Palabras clave: Análisis de contenido, análisis iconográfico, ideología, representaciones, textos escolares.

3. La formación de la generación de independencia en Santafé a través de la ilustración, 1774-1810

Jorge Tomas Uribe Ángel
Q.E.P.D.

Directora: Diana Elvira Soto Arango

El objetivo de la investigación se centró en reflexionar y demostrar cómo la incorporación del pensamiento científico y del ideario liberal a una formación fundamentalmente abierta a los dictados de la escolástica, en un mundo sometido a abruptas diferencias de carácter cultural, social y económico, si bien permitieron la separación de la metrópoli, no arrojaron, desde el principio, los resultados que se esperaban de un discurso que prometía la felicidad, la libertad, la igualdad y el progreso. El estudio se aproxima, desde la perspectiva de la historia de la educación, al proceso de formación intelectual de la generación que participó en el proceso de Independencia, no sólo como un proceso luminoso, en el cual los próceres se pusieron en contacto con un ideario de dimensión universal, sino como un proceso lleno de obstáculos, carencias, y que permite observar la imposibilidad en que se vieron los ilustrados criollos para llevar a cabo el arraigo de un movimiento surgido en un contexto diferente al de las posesiones españolas en este lado del Atlántico. Las fuentes se localizaron en archivos de Colombia y España, principalmente los planes de estudio y documentos oficiales, relacionados con la formación educativa en el periodo de estudio. Como conclusión general del trabajo, se establece que los saberes ilustrados, si bien fueron incorporados, no lograron desmontar los sistemas de enseñanza tradicional.

Palabras clave: Criollos, formación, ilustración, independencia.

4. La formación en antropología, sociología, geografía e historia en Colombia de los años 40 – 70 del siglo XX

Carlos Ramiro Bravo Molina

Director: Carlos Augusto Sicard Medina

La investigación presenta, como objetivo, reconstruir los procesos históricos de los licenciados en Ciencias Sociales en la Escuela Normal Superior de Colombia (1936), la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad de Caldas, la Universidad Tecnológica de Pereira, y los contextos políticos educativos, que han servido de escenario de las Ciencias Sociales en Colombia, analizando las tradiciones, las tendencias, los paradigmas, los enfoques y modelos desarrollados en la formación pedagógica y disciplinar de los licenciados en Ciencias Sociales en la universidad colombiana, identificando las fortalezas y debilidades que han incidido en la calidad de la formación en el curso de los procesos. El enfoque de la investigación es el histórico-hermenéutico, crítico sobre las fuentes, principalmente planes y programas de estudio de las instituciones seleccionadas en la muestra del estudio, para establecer similitudes y diferencias en la estructura académica curricular y profesional. El análisis permitió establecer tendencias innovadoras e inercias curricular-pedagógicas a lo largo del tiempo histórico de la academia de las Ciencias Sociales, con el fin de constatar la permanencia o innovación de los modelos académicos de formación de Licenciados en Ciencias Sociales. Como conclusión del estudio, se presentan orientaciones sobre el "deber ser" de la formación en Ciencias Sociales, el cual debe estar orientado a la formación de un sujeto social crítico, con visión de mundo cultural, portador de ideal democrático civilizador, con visiones políticas de relación sujeto-sociedad-civil-estado, que implica una red de relaciones integradoras entre el saber social, el saber pedagógico, como saber hermenéutico crítico, la investigación pedagógica y disciplinar con práctica cultural, contextualizadas, local, regional, nacional e internacionalmente.

Palabras clave: Ciencias sociales, tendencias disciplinares, tradiciones disciplinarias.

5. Élites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto, 1904-1930

María Teresa Álvarez Hoyos

Director: Gerardo León Guerrero Vinueza

Este trabajo investigó el proceso de constitución de una generación de intelectuales que había surgido en Pasto en las últimas décadas del siglo XIX, quienes compartieron el interés por introducir un proyecto modernizador en un poco accesible espacio de los Andes. Esta generación se dedicó a pensar la región, a explicarse su desencaje con el resto del país, a raíz del proceso independentista, mediante la escritura de obras de tipo histórico, a construir los argumentos que les permitieran desligarse del Departamento del Cauca, y a fortalecer la educación, ya que ésta sería la llave para acceder a los beneficios del progreso.

La generación de 904, integrada por precursores, gestores y continuadores, en la primera década del siglo XX, implantó nuevas instalaciones de corte positivista, como la universidad, escuela normal, enseñanza del sombrero, escuela de artesanía y ornamentación, junta de ornato, y todo aquello que permitiera introducir transformaciones civilizatorias, tanto en el campo material como en el campo intelectual.

En el estudio de la historia de la cultura local, el concepto de "configuración", propuesto por Norbert Elías, fue iluminador, para comprender el mundo en que vivían los sujetos en estudio, y el concepto de generación permitió ordenar la realidad de la cultura intelectual, de modo que se pudieran percibir las tendencias dominantes y aquellos aspectos que pasaban inadvertidos. El método de análisis fue la prosopografía o biografía colectiva, que estudia conjuntamente variables relativas a lo colectivo y lo personal, para establecer las características comunes a un grupo de protagonistas históricos.

Palabras Clave: Cultura local, élites intelectuales, generación, prosopografía, proyecto modernizador.

6. Historia de la Universidad de Cartagena. Reforma y modernidad. 1920-1946

Dora Piñeres de la Ossa

Director: Roberto González Arana

El objetivo central de la investigación es comprender los proyectos de reformas universitarias que se generaron durante las primeras décadas del Siglo XX, pues, retomando a estudiosos del tema, como Carlos Tunnerman, José Vicente Bonilla, María Egilda Castellanos, Darcy Ribeiro, entre otros, se hace necesario considerar el carácter social y político de toda reforma universitaria a través del tiempo. Es, desde ese frente modernizador, que deben interpretarse los discursos y las prácticas de reformas universitarias del periodo señalado. Respecto a las fuentes, es de vital importancia señalar que no fue posible encontrar en los archivos información alguna sobre la Facultad de Filosofía y Letras o del bachillerato, que funcionaba anexo a la universidad desde su fundación, hasta 1949. Para la construcción de la fuente oral, se eligió una muestra representativa de egresados y administrativos del período de estudio de las tres facultades existentes en ese momento: Medicina, Derecho y Filosofía y Letras, con edades, en promedio, entre los 70 y 80 años. Como conclusiones del estudio, se establece que las pocas reformas, orientadas hacia la modernización de la Universidad de Cartagena, no pasaron de ser "paños de agua tibia", y la constante, al final del período, fueron las continuas protestas de los movimientos estudiantiles y la prensa local contra la falta de iniciativa e inercia de las autoridades departamentales en la administración de la institución, a la que describió como una universidad en decadencia, que necesitaba un mayor estímulo económico y una mejor dotación de material pedagógico, como bibliotecas y laboratorios para el fomento de la investigación, y la relación de la universidad con la realidad social de sus diversas regiones. Elementos de reformas que, se consideraba, elevarían el nivel intelectual de este centro universitario, con su paralelo, y ejemplo a imitar, la Universidad Nacional de Bogotá.

Palabras clave: Historia de la educación, modernización, reforma, Universidad de Cartagena.

7. Las escuelas normales de Manizales y la formación del magisterio, primera mitad del siglo XX.

Carlos Hernando Valencia Calvo

Director: Albeiro Valencia Llano

El objetivo de este trabajo es analizar la función formativa y social desempeñada por las escuelas normales de Manizales, y su incidencia y contribución al desarrollo social, cultural y educativo de la región en la primera mitad del siglo XX; para esto, se precisa considerar políticas y reformas educativas que institucionalizaron las escuelas normales de Manizales para la formación del magisterio primario en el contexto local y nacional, así como estudiar e interpretar los niveles de inclusión y apropiación de las pedagogías activas en los planes de estudio.

Para esto, el autor realizó un recorrido histórico sobre el desarrollo y evolución de la educación normalista, que progresaba paralelamente a la instauración del modelo educativo; este método histórico, y el trayecto, como fundamento, tiene el propósito de exponer la evolución y el desarrollo alcanzado por las normales de Manizales, sin desconocer los antecedentes, ni el contexto educativo, cultural y político de la región.

Para realizar esta reconstrucción histórica, fue necesario acudir a las disposiciones legislativas, reglamentos, planes de estudio, informes de labores, actas, cartas, circulares, tesis, oficios, resoluciones, diarios oficiales, y textos de la época, así como algunos testimonios escritos y orales proporcionados por maestros, graduados en los últimos lustros del periodo. Durante esta indagación, se evidenció la intromisión de los partidos hegemónicos de la época, liberal y conservador, en la formación y reglamentación de la enseñanza en las instituciones, así, pues, en el trabajo se evidencian las circunstancias y condiciones que relacionaron el desarrollo de la enseñanza con la misión encomendada a las escuelas normales de Manizales y su compromiso con la educación primaria en la región.

Palabras Clave: Educación, escuelas normales, formación, reconstrucción histórica.

8. Transformación de los estilos de conocimiento en los estudios de comunicación mediática en Colombia. Años 1962-1990

Luis Evelio Álvarez Jaramillo

Director: William Fernando Torres

El presente estudio pretende explicar las razones por las cuales, la temática y el modelo de investigación de carácter difusionista de las décadas del sesenta y setenta, orientados hacia la educación, cambió en los años ochenta, hacia los estudios de la comunicación mediática desde la cultura. En la parte metodológica, se apela a procedimientos de la historia de las ciencias, historia intelectual, historia de los conceptos e historia de las instituciones-entidades. Se construye un lugar para la interpretación de las fuentes primarias, en donde dominan las memorias de simposios, congresos y encuentros de las comunidades académicas en estudio. Para hacer evidentes los procesos de institucionalización, se estudian tres tipos de entidades: una, corresponde al sector modernizante de la iglesia católica, ACPO. La segunda, se refiere al Fondo de Capacitación Popular, y, la tercera, el CINEP, como entidad en donde tuvo influencia el socialismo. Para el estudio de las instituciones, se procedió mediante el constructo teórico de los conceptos de entidad, autores, investigaciones, prácticas investigativas, el papel de la cooperación internacional y la política estatal sobre comunicación mediática.

Se concluye que los estilos de conocimiento tienen tres caras: lo que obliga a decir, lo que obliga a pensar, por medio de las nociones suministradas, y, otra, es lo que omite, la ceguera que produce; pero, también, el conocimiento útil que provee. Por ejemplo, en el difusionismo, los procedimientos para realizar las campañas de divulgación y el conocimiento sobre la percepción de la imagen en los sectores populares; en las propuestas de la iglesia católica, sobre el análisis crítico de mensajes, el lenguaje total y la religiosidad popular, y, en el caso del socialismo, al visibilizar al pueblo y a las culturas populares y los estudios sobre concentración de la propiedad de los medios de comunicación.

Palabras clave: Comunicación mediática, comunicación social, difusión de innovaciones, investigación en historia intelectual.

9. La educación musical en Bogotá. 1880 – 1920

Martha Lucía Barriga Monroy

Director: Guillermo Carbó Ronderos

La investigación se abordó desde un enfoque mixto, de corte longitudinal, de seis semestres (2015-2017), desde el microcurrículo de la química industrial, y está soportado por cinco pilares: la didáctica de las ciencias experimentales, el aprendizaje por investigación (mediado por el Aprendizaje Basado en Proyectos Ecoeficientes ABP-E), para la producción de conocimiento innovador, la química verde, el emprendimiento y la educación científica hacia la sostenibilidad. Se partió de las 19 competencias genéricas proclamadas en el Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica (PTAL 2013), y 8 competencias específicas, desarrolladas en la tesis, con base en 40 características competenciales identificadas, las cuales concatenan con los 12 principios de la química verde, los 7 principios de la ecoeficiencia y los 5 principios de política en ciencia e innovación transformativa, proclamados por Colciencias, para la sostenibilidad de los procesos en tecnología, en este caso, la química industrial. El proceso de formación en competencias fue evaluado de forma cuantitativa y cualitativa: la cuantitativa, bajo el criterio de evaluación auténtica y análisis estadístico, y, la cualitativa, mediante categorías analíticas soportadas en técnicas pre-test vs. post-test, con Focus Group y con la evaluación de la comunidad académica de la Escuela de Química, UPTC. Los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos permitieron validar el proceso interna y externamente, evidenciados con la producción semestral de 10-15 productos ecoeficientes con proceso de emprendimiento, que merecieron importantes reconocimientos académicos y galardones, otorgados por el sector productivo, los inversores y las organizaciones cofinanciadoras de desarrollos innovadores de alto valor agregado; como resultado del conocimiento innovador generado en las áreas estratégicas ecoeficientes de agroindustria, productos naturales, alimentos y biotecnología, promisorias para futuras empresas de base tecnológica.

Palabras clave: ABP ecoeficientes, categorías de análisis, evaluación auténtica, focus group.

10. Colectivos de educación popular en Colombia, 1972-1996. Práctica y representaciones sociales.

Norman Estupiñán Quiñones
Q.E.P.D.

Directora: Clara Inés Guerrero García

El objetivo de esta investigación, busca retomar, organizar y atender todo el acumulado que ha venido circulando en forma de sistematización y fundamentaciones de la educación popular, para reconstruir su pasado, retomando los elementos que todavía le son válidos, y, con ellos, poder dar el salto hacia adelante en la reconstrucción del tejido social, que tanto se necesita. Como fuentes del estudio, se analizaron los archivos del CINEP, DE y CEPECS; a su vez, se aplicaron entrevistas a una veintena de personaje de orden nacional y de la comunidad latinoamericana, en países como Cuba, Costa Rica, Ecuador y Perú. Como conclusiones de la investigación, se establece que el Movimiento de la Educación Popular es una propuesta de América Latina, que se inscribe, en una perspectiva mucho más amplia, en la cultura de la posguerra. Esta, se puede decir, fue una cultura global, espacial y de dimensiones planetarias. Así mismo, se logró establecer que la gran preocupación de la educación popular, desde sus albores, con Paulo Freire, hasta la actualidad, es la de la dignidad humana. Es la búsqueda de la inclusión, y, por ende, el rechazo a toda forma de exclusión. Es la de pretender por una ética que defiende y fomenta los valores humanos. Es una educación que proclama y valora la interculturalidad y la pluralidad de subjetividades en la construcción de la identidad colectiva. Pero, es, sobre todo, una educación que reconoce que, uno de los sujetos privilegiados del proceso, son los mismos educadores populares, los cuales necesitan ser renovados, profundizando en marcos conceptuales, en nuevos métodos, en la necesidad de afirmarse como actor social, que debe desarrollarse en espacios múltiples de la expresión humana, del mundo cultural, y en la plasticidad de los códigos simbólicos.

Palabras clave: Colectivos, dignidad, educación popular, interculturalidad.

11. La educación afrocolombiana, escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000

Daniel Garcés Aragón

Director: Rafael Antonio Díaz Díaz

La investigación busca señalar la importancia de explorar y desarrollar una línea de trabajo investigativo, que permita alimentar la construcción de nuevos paradigmas en el desarrollo de la educación, diferentes a los que se han venido generando en la formación homogenizante, y se considera necesario el estudio y análisis de diferentes visiones educativas, como forma de llevar a la práctica el reconocimiento de la diversidad cultural en la educación. La revisión bibliográfica, relacionada con la construcción y explicación del problema de esta investigación, identificó un vacío sobre investigaciones, que dieran cuenta de situaciones y procesos históricos de la educación en la etnia y comunidades afrocolombianas. Se tuvo en cuenta la metodología de investigación etnográfica, articulada con el método de investigación histórica, los cuales fueron útiles en la búsqueda de aspectos de significación social en el contexto de las comunidades.

Los resultados, son una contribución al estudio de la historia de la educación en las comunidades afrocolombianas, que incorporan un nuevo conocimiento sobre la realidad educativa étnica afrocolombiana en el ámbito nacional. Está asociado a la necesidad de enfatizar el desarrollo internacional y consistente del trabajo por la reivindicación de los derechos étnicos y culturales de los afroamericanos, tomando, como eje, la etnoeducación y su articulación a procesos sociales, académicos y culturales. Se hace evidente una práctica etnoeducativa, que no había sido señalada por los historiadores de la educación. En síntesis, se hace una valoración de los procesos de educación en las comunidades afrocolombianas, considerando que es un aspecto básico y fundamental para entrar a plantearse la continuación y nuevas opciones en políticas públicas, según las necesidades de cada una de las regiones y comunidades afrocolombianas o afro latinoamericanas. Las conclusiones muestran un panorama de desafíos investigativos, que permiten la continuidad en la construcción de conocimiento sobre este campo.

Palabras clave: Educación afrocolombiana, etnoeducación, historia de la educación.

12. De la educación doméstica a la educación pública en Colombia, transiciones de la Colonia a la República.

Bárbara Yadira García Sánchez

Director: Javier Ocampo López

Los objetivos, planteados en este libro, partieron de la necesidad de reconstruir históricamente las relaciones familia-escuela, en el proceso de transición de la educación doméstica colonial a la educación pública republicana en Colombia. Para la realización del trabajo, se revisó la base bibliográfica de la Biblioteca Nacional de Colombia, el Archivo General de la Nación, y las fuentes secundarias, disponibles sobre el período de estudio, en la Biblioteca del Colegio de México y la Biblioteca Luis Ángel Arango. En fuentes primarias, se rastreó exhaustivamente la legislación, la prensa, la correspondencia, manuales de enseñanza, manuales de padres y madres, discursos, memorias, catecismos políticos y de moral, reglamentos de policía, quejas, representaciones, actas y libros de familia. Para el caso de la prensa, se consultaron 151 periódicos de la época. En las fuentes secundarias, se consultaron biografías, artículos y libros sobre educación, familia, historia de Colombia y de América Latina, pensamiento colombiano y latinoamericano, padres de familia, instituciones educativas e ilustración, entre otros temas. Este realizó aportes historiográficos a la comprensión del sistema educativo colombiano en el contexto nacional, en torno a los orígenes de la relación de la familia con la institución escolar, mostrando cómo muchas de las contradicciones iniciales se mantienen entre los dos actores educativos: padres y maestros, lo que obstaculiza la comunicación familia/escuela, los tipos de vinculación entre ambas e incide negativamente en los procesos de socialización de la infancia. Está planteado en dos partes y cuatro capítulos: la primera parte, contempla la educación colonial, tanto pública como doméstica, y, la segunda, la educación republicana, ofrecida por el Estado, y las relaciones que los padres de familia generaron ante el nuevo sistema educativo.

Palabras clave: Colonia, educación doméstica, educación pública, república, transiciones.

13. Institucionalización de la educación ambiental en la Universidad Estatal del Centro de Occidente, 1972-1999

Morelia Pabón Patiño

Director: Ricardo Castaño Zapata

El objeto de este trabajo, se centró en analizar el proceso de institucionalización de la educación ambiental en las universidades estatales del centro-occidente colombiano (Caldas, Nacional de Manizales, Quindío, Tecnológica de Pereira y Tolima), a través de la configuración del proyecto educativo ambiental en Colombia, constituido por un componente cognitivo interdisciplinario, y un componente actitudinal de valores y prácticas; el proceso de recepción e instauración de esta formación en la universidad colombiana discurre diacrónicamente durante las tres últimas décadas del siglo XX. La génesis y desarrollo de este proceso educativo en el país responde, tanto a la estrategia internacional acordada por la sociedad global, a partir del reconocimiento de la crisis ambiental de carácter planetario, como también al proceso endógeno de construcción del proyecto educativo ambiental en el país.

A partir de una primera etapa, de recepción e inserción de la conciencia sobre la crisis ambiental y la iniciación del proceso educativo ambiental, acaecidas desde comienzos de los setenta hasta finales de la década del ochenta; una segunda fase entre 1990 a 1995, con la instauración de la acción educativa, vinculada con la normatividad constitucional ambiental y educativa, la acción colectiva del movimiento social ambiental, y los desarrollos académicos endógenos que posibilitaron la instauración de unidades académicas de conocimiento ambiental, los programas curriculares de formación ambiental e inclusión de otras modalidades educativo ambientales, en el contexto de las universidades estatales del centro-occidente; una tercera etapa, caracterizada por la institucionalización y fortalecimiento de la formación ambiental, mediada por la constitución del campo de estudios ambientales, a través de conformación de comunidades académicas interdisciplinarias, estructuras universitarias y proceso académicos integrados, la práctica investigativa sobre problemas ambientales locales e interacción con el medio social, y el diálogo con los saberes populares, fortalecen a función educativa ambiental, durante el último lustro de la década del noventa.

Palabras clave: Educación ambiental, institucionalización, formación ambiental.

14. Formación de tutor en la educación a distancia universitaria en Colombia, 1974-2002

Edith González Bernal

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Esta investigación se propuso indagar sobre, ¿qué modelos pedagógicos han orientado la formación del tutor para la educación a distancia en las universidades Javeriana y Antioquia, durante el período de 1974-2002? Para dar respuesta a la pregunta, fue necesario hacer un mapa de la travesía, el cual consistió en delimitar el campo de estudio (Universidad Javeriana y Universidad de Antioquia), acudir a preguntas que permitieron orientar cada uno de los momentos de la investigación, trazar el objetivo general de la investigación, los objetivos específicos, el método, las categorías de análisis, y una atenta y cuidadosa revisión bibliográfica, que mostrará, en primer lugar, el estado del arte, así como la producción literaria y el estudio de campo sobre la formación del tutor para la educación a distancia en Colombia.

El interés por el tema de la formación del tutor, para la educación a distancia en la universidad colombiana, responde a la necesidad de aportar a la comunidad científica, y a la historia de la educación colombiana, referentes conceptuales que permiten prospectar la formación del tutor en la era de las grandes comunicaciones, de los cambios profundos, de los sueños y las realizaciones personales y colectivas. Se espera que los resultados del estudio puedan orientar investigaciones posteriores, de múltiples enfoques teóricos y metodológicos, y programas de formación y promoción del tutor, apropiados a diferentes contextos universitarios.

Igualmente, se espera que esta investigación tenga un fuerte impacto, principalmente en las universidades estudiadas, y en otras que, por su interés en el tema, busquen nuevos horizontes para la formación de los tutores, desde los resultados que han sido sistematizados, analizados e interpretados, con base en teorías aceptadas por la comunidad científica y las prospectivas que se aportan para la construcción de un modelo pedagógico para la formación.

Palabras clave: Educación a distancia, formación del tutor, modelos pedagógicos.

15. Pensamiento político sobre desarrollo de la universidad colombiana, periodo_ 1940 – 2000

Nidia Díaz Díaz

Director: Guillermo Hoyos Vásquez

¿Cuáles fueron las principales ideas y tendencias del "Pensamiento Político y sobre Desarrollo", presentes en la concepción y dinámica de la universidad colombiana, en la mitad del siglo XX, (1940-2000)?. Para responder a esta pregunta, se ha realizado un esfuerzo por inferir las ideas expuestas sobre el tema, tanto por los hacedores de la política pública de la educación superior, como por quienes la dinamizan, desde la comunidad universitaria, representada en los directivos, profesores y estudiantes.

Siguiendo el método de la historia sociocultural, el trabajo junta y analiza elementos sobre concepción y lineamientos de la educación superior en Colombia, compilados en memorias e informes de ministros de educación, que representan la fuente oficial del gobierno. Así mismo, se consideran fuentes de información no oficiales, como la música de la época (principalmente, canciones del período), debates que salen a la luz pública en periódicos estudiantiles, boletines y panfletos, entre otros.

La investigación llega a la conclusión de reconocer que, en el período objeto de estudio, el comportamiento de la universidad colombiana, en lo que respecta a su relación con el desarrollo del país, no estuvo lo suficientemente orientado por políticas públicas significativas de la educación superior, como tampoco, guiado por planes de largo, o siquiera mediano plazo, adoptado por su propia comunidad académica. Una forma adecuada de describir este fenómeno puede ser: "durante los últimos sesenta años del siglo XX, existió una brecha persistente entre la "Universidad Pensada" y la "Universidad Vivida", en sus expresiones de "Pensamiento Político y sobre Desarrollo".

Palabras clave: Desarrollo, pensamiento político, universidad colombiana, universidad pensada, universidad vivida.

16. Las facultades de educación en Colombia durante el Frente Nacional, 1958 – 1974. Balance y prospectiva.

José Edmundo Calvache López

Director: Javier Ocampo López

La investigación presenta un estudio de la política educativa del Estado y las corrientes pedagógicas, vigentes en el periodo de gobierno, denominado, "Frente Nacional" (1958-1974). Se analiza el impacto en las "Facultades de Educación", al igual que la misma evolución de la educación colombiana, ligada a la problemática de los grandes momentos de la historia del país, toda vez que la educación se ha concebido como el elemento indispensable para la construcción de la ideología nacional, como el instrumento necesario para la prosperidad e industrialización, como el soporte base para el desarrollo científico, tecnológico y social, etc., y, en este sentido y contexto, ha recibido la influencia de la iglesia, de los partidos hegemónicos, de los intereses económicos y mercantilistas, tanto nacionales como internacionales, y, así mismo, la marcada incidencia de tendencias y enfoques pedagógicos y curriculares, muchas veces ajenos a la realidad colombiana y a los mismos propósitos y requerimientos socioculturales, económicos, pedagógicos y políticos de la formación educativa y del entorno.

Como conclusión, se establece que las facultades de educación y la formación de docentes en Colombia, durante el Frente Nacional, sin diferencias significativas entre cada uno de los períodos, más bien moviéndose en el mundo de las continuidades y de las repeticiones, se desarrollaron y evolucionaron, con el soporte de esas políticas, y bajo el signo de las corrientes pedagógicas, como el tradicionalismo, los derivados de la escuela activa y la tecnología educativa; todos respondieron a planes de desarrollo nacional y a interés internacional, que situaban a la educación como el motor para el crecimiento económico, y a los docentes, como los elementos indispensables para esos logros y para la conservación de los objetivos estatales.

Palabras clave: Facultades de educación, formación de docentes, Frente Nacional.

17. Etnoeducación y cambio en las etnias Inga y Cofan del Putumayo, 1975-2000.

Margoth Guzmán Munar

Director: Carlos Múnar Pabón

El presente estudio se desarrolló en instituciones etnoeducativas de dos etnias indígenas Inga y Cofán. Ubicadas en los municipios de Santiago, Orito, San Miguel_y la ciudad de Mocoa, en el departamento de Putumayo, en el período 1975-2000. Allí, se identificaron y analizaron objetivamente la forma como se dieron los procesos educativos en las escuelas indígenas de estas regiones, su recorrido histórico en medio de la modernización; cómo fue la participación de docentes en propuestas estatales, en experiencias regionales significativas, en la elaboración del proyecto curricular, qué modelos pedagógicos aplicaron. Para ello, el estudio revisó y analizó el papel que desempeñó la educación tradicional, la educación contratada, la Escuela Nueva y la presencia del Instituto Lingüístico de Verano, permitiendo profundizar en aspectos particulares de necesidades, intereses y expectativas en torno a la educación propia de las etnias (Inga y Cofán). Y a partir de allí, se identificaron procesos pertinentes, que intervinieron en los cambios sociales, culturales, económicos y políticos, que afectaron la identidad de estas comunidades indígenas, que, posteriormente, conllevaron a diseñar proyectos de vida que, quizá, cambiarán el rumbo de las organizaciones, los cabildos y agentes de estas etnias.

Palabras clave: Comunidad Inga, comunidad Cofán, etnoeducación, historia de la educación, Putumayo.

18. Sabio o erudito - el maestro de las escuelas normales del departamento de Caldas. 1963-1978

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Director: Albeiro Valencia Llano

El estudio da cuenta de la evolución de las escuelas normales de Caldas, así como del rol de los maestros de estas instituciones en el periodo de 1963-1978,

a partir de la identificación de políticas, modelos y reformas del sistema de formación de maestros para los primeros niveles de la educación colombiana. Así mismo, permite comprender la situación vivida por los maestros de las escuelas normales: su reconocimiento en la sociedad, el nivel de formación y el reconocimiento económico de su labor. Las fuentes se localizaron en los archivos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional, sección Escuelas Normales, los impresos en las bibliotecas y archivos nacionales, departamentales y municipales, y los medios de comunicación impresa, así como las entrevistas e historias de vida, realizadas a 33 maestras de las 12 escuelas normales existentes en el departamento, en el periodo de estudio. La metodología utilizada en esta investigación, propia de la historia social, se sistematizó, entonces, a partir de las siguientes etapas, las cuales, si bien tienen una secuencia lógica, no impiden el regreso permanente a cada uno de ellos, a partir del encuentro de nuevas fuentes y la necesidad de revisión permanente del proceso.

Como conclusión del estudio, se establece que las dos instituciones de la capital, Manizales, creadas a comienzos del siglo XX, surgen hacia mediados de siglo, entre 1948 y 1955, en términos generales, en atención a solicitudes de las comunidades religiosas, con asiento en los municipios caldenses. Estas comunidades lideraron y regentaron las escuelas normales, que estaban dirigidas a la formación intelectual de la mujer y reivindicación, como partícipes activas del desarrollo de la región; sin embargo, se evidencia, de alguna forma, contradicción, pues, si bien se les formaba para ser maestras, dentro del pensum se les orientaban asignaturas que les formaba para la vida y oficios del hogar, como culinaria, sastrería, entre otras, consideradas actividades propias de las mujeres, especialmente para afrontar mejor la vida familiar y matrimonial.

Palabras clave: Caldas, escuelas normales superiores, maestros, profesión docente.

19. La formación de maestrías universitarias colombianas, entre 1950-1960.

Lina Adriana Parra Báez

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Este trabajo investigativo tiene como objetivo identificar, con claridad, la política educativa del gobierno de Rojas Pinilla, con respecto a la formación de maestras; en este sentido, se hizo necesario estudiar y comprender la esencia, los avances, incidencias y repercusiones del ideal formativo en la transformación de las universidades, así como dar especial atención a las competencias laborales desarrolladas por las mujeres en la década de 1950 a 1960, y cómo estas competencias afectaron la economía y la cultura nacional.

Para realizar esta investigación, se utilizaron varios métodos históricos, profundizando en el método integrativo y comparativo, para poder combinar distintos aspectos de carácter educativo y pedagógico con lo social, político, económico y cultural del estado colombiano, durante aquella época.

En este sentido, fue vital abordar el desarrollo investigativo, desde la revisión bibliográfica, en archivos, centros de documentación e historia oral, acudiendo a normas, actas, informes, discursos, circulares, mensajes, artículos, entre otros; la selección e identificación de documentos, teniendo en cuenta la relación con informes educativos, planes de estudio, personal de maestras, instituciones educativas y reglamentos; la clasificación, análisis y sistematización de la información, para generar categorías que permitieran abordar la información en orden y con elementos comunes, y, por último, el análisis de la información, que sirvió para interpretar, reflexionar, confrontar y comparar los resultados en diferentes aspectos. Este trabajo contribuye a complementar la explicación sobre tres aspectos fundamentales: la formación general y profesional, la formación científica, y la función social de las mujeres, todas en términos de sus capacidades para comprender el mundo, investigar y formar a otros, y crear en los jóvenes capacidades vinculadas al sentido de pertenencia, autoestima y desarrollo de las comunidades.

Palabras Clave: Ciudadana, educación, estado, mujeres, maestras.

20. La Universidad del Cauca y los derechos de los pueblos indígenas -una investigación histórica y curricular acerca de la construcción de relaciones de sentido.

Eduardo Gómez Cerón

Director: Elio Fabio Gutiérrez

La investigación presenta un análisis sobre la incorporación e incidencia del reconocimiento de Colombia, como una nación pluriétnica y multicultural (1991), en la Escuela Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad del Cauca, y de otras universidades centrales del país (centrales, por ubicación e importancia nacional). En esta perspectiva, se indagan, a través de los currículos, las concepciones, organizaciones acerca de derechos y deberes ciudadanos y comunitarios, y observación y análisis del tipo de cátedras en que se expresan las investigaciones a que dan lugar y las formas de extensión o servicio social en que se involucran, así sea institucional o espontáneamente. Como conclusión, se establece que investigar y reflexionar acerca de la evolución política y jurídica de los derechos de los pueblos indígenas (no sólo los reclamos que institucionalizadamente esas comunidades hacen a la sociedad mayoritaria y al Estado sobre ella instalado, sino sus propios e inveterados sistemas jurídicos), y relacionar esos derechos con los procesos culturales y pedagógicos adelantados en la Facultad de Derecho de la Universidad del Cauca. Finalmente, los cambios se expresaron en forma de tensiones. Por un lado, las pautas de registro calificado y acreditación, indican que hay que limitarse a un exiguo número de créditos (unidad académica de medida), y resulta excluido lo que no se considera central y crucial para la pragmática cotidiana y convencional del ejercicio profesional.

Palabras clave: Derecho, pueblos indígenas, relaciones de sentido.

21. Ambientes escolares en torno a la creatividad, desde un estudio comparativo de siete instituciones de Colombia, en el periodo 1991-2006.

Martha Patricia Pérez Herrera

Director: Marcos González Pérez

Esta investigación establece un análisis comparativo desde varias instituciones educativas, con el objeto de conocer la forma en que están construidos los ambientes escolares en torno a la creatividad en Colombia, en el período 1991-2006.

Las instituciones estudiadas están ubicadas en los departamentos de Cundinamarca, Quindío, y la ciudad de Bogotá, y son representativas de las diferentes modalidades pedagógicas que existen en nuestro país.

Se resalta la importancia de reconocer la responsabilidad que tiene la educación en la formación de seres creativos, y cómo el ambiente es un factor determinante en esa misión.

Fue necesario cumplir con algunos objetivos, como: 1). Dar a conocer un análisis histórico e interdisciplinario del concepto de creatividad, reconociendo el ambiente como factor fundamental en el florecimiento de ella en la escuela; 2). Establecer una relación directa de los significados culturales_ en la construcción de ambientes escolares, que facilitan u obstaculizan el desarrollo de los rasgos de la personalidad creadora en los estudiantes; 3). Establecer la incidencia de la legislación de la creatividad en la escuela.

La investigación etnográfica se llevó a cabo desde el año 2004, en las siguientes instituciones: Gimnasio Moderno de Bogotá, Gimnasio Psicopedagógico Bilingüe Personalizado e Integral, Chía – Cundinamarca; Escuela Corinto, en Quindío; Colegio Militar Pantano de Vargas, en Fusagasugá; Escuela Tulipana, del colegio Lozano, en Fusagasugá; Santa Rosa de Lima en Bogotá, y Escuela CED JACKELINE, en Bogotá.

Palabras clave: Ambientes escolares, creatividad, educación comparativa.

22. Historia y sentido de la escuela rural, de la escuela unitaria a la educación media, 1960-2005.

Josué Norberto Ramón

Director: Carlos Arturo Londoño Ramos

Esta investigación explora las realizaciones y perspectivas de los modelos que han permitido ofrecer educación básica (primaria, secundaria) y educación media, a los pobladores de zonas rurales colombianas, y que son susceptibles de ser integrados para ofrecer un servicio de calidad a los pobladores de zonas rurales, teniendo, como objeto, identificar los elementos para comprender el sentido de la escuela rural colombiana, y que permita promover nuevos sentidos.

La metodología se basó en tres etapas: primera, búsqueda de los hechos del pasado, segunda, ordenación, análisis, clasificación y sistematización de la información obtenida, y la tercera etapa, de la síntesis, como consecuencia de una permanente crítica a los sucesos del pasado, sobre la base de los documentos analizados. Para esta investigación, se tuvieron en cuenta documentos, como archivos de las escuelas normales sobre la legislación, revisión de la normatividad de los años 1960 – 1970, documentos de la OEA, boletines de la UNESCO, cartillas que se produjeron para la Escuela Unitaria, entre otros. También, se buscaron fuentes de bibliotecas, como: Luis Ángel Arango, Universidad de Pamplona, Universidad Pedagógica Nacional, Escuelas Normales Superiores del Departamento Norte de Santander, y la Universidad Nacional Autónoma de México.

El producto de esta síntesis, permitió precisar los elementos claves de los modelos educativos necesarios para construir un nuevo sentido, como un intento de comprender lo que pasó y lo que actualmente sucede. En otras palabras, la construcción de la Escuela Rural Comunitaria, a través del develamiento de las relaciones que le dan sentido (relación pasado – presente). Frente al resto, de convertir la Escuela Rural Comunitaria en promotora del desarrollo humano, local, regional y nacional, es necesario un horizonte de razón, apropiado para la comprensión y organización

de un discurso, y unas prácticas pedagógicas acordes con las demandas educativas pensadas y pensables, desde lo rural o en torno a lo rural; un horizonte que oriente la praxis educativa hacia el desarrollo del pensamiento, para la aplicación del conocimiento en la transformación racional consciente de la realidad, desde el mundo de la ida, como una totalidad compuesta por una multiplicidad de concepciones.

Palabras clave: Educación media rural, escuela nueva, escuela secundaria rural, escuela rural comunitaria, escuela unitaria, sentido de la escuela.

23. El uso de la metáfora en la estructura universitaria en el eje cafetero, 1983-2002.

Luz Marina Henao Restrepo

Director: Julián Serna Arango

Esta investigación, tiene como objetivo hacer un análisis del uso de la metáfora en los trabajos de monografía de estudiantes de tres disciplinas distintas en la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad de Caldas y la Universidad del Quindío, entre1983 y 2002, con el fin de identificar tendencias y variaciones que resulten relevantes para comprender los hábitos lingüísticos de los estudiantes, en relación con innovaciones recientes del campo lingüístico y filosófico.

La autora del trabajo parte de una tesis Vygotskiana, que reconoce la transformación del lenguaje, como producto de una evolución filo y ontogenética, y propone una discusión filosófica, que involucra autores, como Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger, Derrida, entre otros, para comprender la utilización de recursos literarios y la mutación de los hábitos lingüísticos.

Las metáforas presentes en las monografías fueron identificadas, clasificadas y analizadas, utilizando, como marco de referencia, la propuesta de Lakoff y Johnson, y posibilitando un análisis cualitativo de los gráficos y tablas, en los cuales se consignó y organizó la información. De esta manera, fue posible analizar los datos, verificando las tendencias

marcadas, así como aquellas en las que no se registran variaciones significativas.

Palabras Clave: Hábitos lingüísticos, lenguaje, metáfora, monografías.

24. Historia de las prácticas curriculares en los procesos de formación de licenciados en Ciencias Sociales, 1973-1998.

Reinaldo Mora Mora

Directora: Elvira Diana Lago Carazo

Este trabajo de investigación tuvo, como objetivo, indagar en la formación de licenciados en Ciencias Sociales, de 1973 a 1998, en la Universidad del Atlántico y la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, teniendo, como referencia, las prácticas curriculares que allí se desarrollaron, desde una perspectiva histórica.

Algunas preguntas que guiaron la investigación, nacen de la necesidad por conocer qué es currículo, formación, práctica curricular, y cómo estas prácticas curriculares se desarrollan en la formación de docentes, esto, para comprender la formación como un hecho social, favorecido por un entretejido de prácticas curriculares.

Para desarrollar esta investigación, se adoptó el paradigma hermenéutico, con el fin de interpretar los procesos fundacionales e instituyentes de las dos facultades; se abordó este método, como una estrategia que permitiera la interpretación de la formación, las prácticas y los discursos que conformaron las prácticas curriculares en las facultades de educación de estas dos instituciones. Instituciones que se escogieron por el impacto que tienen en la zona norte de Colombia.

Se logró ver, en las prácticas curriculares y formativas, un conjunto de construcciones colectivas de las facultades, así como conocer las razones por las que se formularon dichas prácticas, en relación con las normas y los procesos en el tejido cotidiano. A partir de los planes de estudio, fue posible leer una doble historia, desde el énfasis disciplinar, a partir

de discursos teóricos y las propuestas curriculares, de acuerdo con los mecanismos oficiales y de contexto que transforman esos currículos.

Palabras Clave: Currículo, formación, prácticas curriculares, plan de estudios.

25. Formación de abogados en la Nueva Granada, durante los últimos años de la Colonia y primeros de la República, de la ilustración al utilitarismo, 1774-1842.

William Leguizamón Acosta

Director: Jorge Tomás Uribe

El objetivo de esta investigación, es analizar la dirección de tesis en el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, en la formación doctoral en el CADE, UPTC, periodo 1998 - 2011. En cuanto a la metodología, se realizó una investigación evaluativa, de carácter cualitativo, dentro del estudio comparado por cohortes, concretamente referida a la evaluación de la dirección de tesis, puesto que ha sido un proceso de recolección de información que estimula la reflexión crítica de la actividad del programa doctoral, la transformación de sus actores, y conduce a la toma de decisiones, para corregir las falencias detectadas. Dentro de las fuentes documentales consultadas, están las primarias y las secundarias. Las primarias, se analizaron en los archivos General de la Nación, Biblioteca Nacional, Universidad Nacional, Luis Ángel Arango y UPTC; de igual manera, se estudiaron las actas del Comité Curricular y de Autoevaluación, y las del Comité del CADE, UPTC, y las circulares de la Dirección Académica Nacional de RUDECOLOMBIA; por otro lado, se examinaron los archivos del doctorado y de la Oficina de Admisiones y Control de Registro Académico de la UPTC y de RUDECOLOMBIA; adicionalmente, se revisaron las tesis doctorales de la promoción Uno (13), de la Dos (11), de la Cinco (9) y de la Ocho (4). En relación con las fuentes secundarias, se analizaron publicaciones nacionales e internacionales, relacionadas con el doctorado, en general, y la dirección de tesis, en particular.

El trabajo nos ha permitido llegar a algunas conclusiones, que se derivan de lo indagado y reflexionado. En primer lugar, se pone en evidencia, en esta investigación, que la dirección de tesis está orientada a la formación

de investigadores autónomos, reflexivos y críticos, y la elaboración de una tesis doctoral original, innovadora, pertinente e incluyente.

Palabras clave: Dirección de tesis, Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, formación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

26. Calidad de la educación, desde la convergencia de criterios, en modelos de evaluación de la educación superior, 1996-2006.

Rodrigo de Jesús Ospina Duque

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Esta investigación evalúa la calidad de la educación en programas académicos y determina la convergencia de criterios de calidad en tres modelos de evaluación de educación superior. El estudio conceptual comparado, de los modelos del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, (CNA) de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) y Europeo de Excelencia, (EE) innovación y aprendizaje, en la primera etapa del proceso, demostró que, no obstante, las diferencias en principios, metodologías, estructura, instrumentos y sistemas de medida de la calidad, existen elementos comunes en sus componentes. En la segunda etapa, la evaluación de tres programas académicos, con aplicación simultánea de los tres modelos a cada uno de ellos, mediante análisis estadístico comparado de los datos, se pudo determinar que los modelos convergen, en su conjunto, en la evaluación de la calidad de los programas, pero divergen cuando se comparan puntualmente sus resultados por factor o criterio. Autores e investigadores coinciden en afirmar que, aunque no haya similitud a nivel de los factores de los modelos, sin embargo, en la evaluación de programas han mostrado alto grado de convergencia entre ellos.

Palabras clave: Convergencia de criterios, criterios de calidad, evaluación de la calidad, modelos de evaluación.

27. Historia de la educación primaria rural en Colombia, 1946-1994.

Alba Nidia Triana Ramírez

Director: Carlos Arturo Londoño Ramos

Esta investigación es una indagación exhaustiva acerca de la historia de la educación rural básica primaria en Colombia, durante el periodo comprendido entre 1946 a 1994, para reconocer la evolución del panorama educativo, bajo el componente de las reformas, la aplicación de las políticas, planes y programas, así como de la estructura de políticas y tendencias pedagógicas, y la orientación de los procesos de formación de los maestros rurales.

Como elementos importantes, se tuvieron en cuenta dos hitos históricos, que marcaron el desarrollo de este trabajo. La toma del poder por el régimen conservador (1946) y la reforma a la educación, mediante la Ley 115, de 1994, eventos que marcaron profundamente el proceso de educación en Colombia.

Este trabajo hace un análisis de la historia educativa, para evidenciar y discernir la evolución del panorama educativo, las políticas, las tendencias pedagógicas, la escuela y la formación de los maestros de la educación básica primaria en Colombia, de 1946 a 1994.

Para realizar este trabajo, se utilizó la metodología, conocida como Historia de la Educación, y se recurrió a diferentes tipos de fuentes: documentos oficiales de marco legislativo, memorias de los ministros de Educación, y datos cuantitativos de estudios estadísticos del Departamento Nacional de Estadística, la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional, el Departamento Nacional de Planeación, y el Instituto Colombiano de Pedagogía. Los censos de población de 1964, 1973, 1985 y 1993, se constituyeron en las fuentes de referencia demográfica.

Palabras clave: Básica primaria, historia de la educación, historia de la educación rural.

28. La mujer docente universitaria en Colombia, proceso de formación académica e inserción laboral en la universidad, 1935-1975.

Sol Mercedes Castro Barbosa

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Este trabajo de investigación, busca adelantar un análisis sobre las condiciones que rodean a las mujeres colombianas en el ámbito laboral universitario, ya que existen indicadores de la discriminación en su contra; este trabajo se propone, entonces, indagar e identificar los principales problemas que afectan la vida de las mujeres en la docencia universitaria, y, en este sentido, mostrar las razones por las cuales las mujeres no ocupan posiciones de decisión o no adelantan funciones de carácter administrativo.

Como marco de referencia, se tiene en cuenta un periodo de cuarenta años, de 1935 a 1975, ya que corresponde a un momento determinante en la historia de Colombia, cuando se produjeron transformaciones estructurales en relación con las reivindicaciones de los derechos de las mujeres. De esta manera, es posible ahondar en el ingreso de las mujeres a la universidad en Colombia, y la forma como llegaron a ser docentes.

La metodología, para el desarrollo de esta investigación, se encuentra dentro de la historia político – social de la educación; este tipo de estudio será de tipo crítico, con el fin de medir cualitativamente las actividades adelantadas por el movimiento feminista, y describir, además, los efectos alcanzados en la evolución de este proceso: primero, con la reivindicación de los derechos económicos y patrimoniales, luego, con el ingreso a la educación media y superior, y, finalmente, con su participación en la docencia universitaria. Para esta investigación, fue necesario considerar algunas categorías de estudio, como generación de pioneras, mujer bachiller, mujer universitaria, mujer profesional y mujer docente universitaria.

En este sentido, se establece un observatorio de hechos históricos, jurídicos, teóricos y conceptuales de carácter económico, político, religioso y cultural, como marco de referencia para analizar la realidad en su contexto.

Palabras Clave: Feminismo, historia, mujer, mujer docente universitaria.

29. La dimensión histórico-filosófica, desde donde se estructura la educación en el pueblo indígena Inga del Valle de Sibundoy, Putumayo-Colombia, 1950-2006.

Antonia Agreda

Director: Carlos Sicard

El objetivo de esta investigación, fue evidenciar la historia educativa y la implementación de la educación escolarizada, ocurrida con la comunidad indígena Inga de los poblados de Santiago y San Andrés en el Valle de Sibundoy, Putumayo, con el objeto de estructurar las bases histórico – filosóficas que acompañan su concepto de educación actual.

La metodología usada es de carácter cualitativo, y, el tipo de investigación, es una combinación entre lo histórico, entendido este por la ubicación de un tiempo cronológico de sucesos y acontecimientos de la experiencia educativa, basada en la implementación educativa y los métodos usados en la región del Valle de Sibundoy, más específicamente, en la escolarización de los Ingas; y lo descriptivo, que indagó sobre realidades, hechos, saberes, prácticas y relaciones culturales, contextualizados a la luz de los análisis de los sucesos educativos en trabajo de campo de la región, y se tuvieron en cuenta fuentes primarias y secundarias para el proceso.

Finalmente, en el Valle de Sibundoy, pensar en un proceso educativo, que incorpore lo etnoeducativo, pero también articule las profundas relaciones de interculturalidad, es un proceso que debe iniciar, partiendo del ejercicio de "descolonización" mental por arte, e indígenas, campesinos y habitantes colonos.

Con respecto a la forma como fue implementada la escolarización del Inga, en este estudio se concluye que es necesario conocer esta historia de manera crítica y propositiva. Es un hecho que, en el papel de la escolarización, la iglesia fue contundente, también en el cambio de algunos aspectos de la cultura y pensamiento; sin embargo, queda demostrado, por lo menos en el caso de los Ingas de Santiago y San Andrés, que saberes fundamentales de los principios del "ser Inga", siguen vigentes.

Palabras clave: Dimensión histórico-filosófica, historia de la educación, pueblo indígena Inga, Putumayo, Sibundoy.

30. Maestría en Literatura Hispanoamericana, del Instituto Caro y Cuervo, 1970-2005. Historia de la primera Maestría Colombiana en Literatura.

Segundo Alfonso López Vega

Directora: Margoth Guzmán

El objetivo de esta tesis fue caracterizar la Maestría en Literatura Hispanoamericana, del Instituto Caro y Cuervo, entre el periodo 1970-2005. Para elaborar el marco teórico, se recurrió a los procedimientos de análisis-síntesis e inducción-deducción. Las estrategias metodológicas fueron: métodos histórico y empírico, procedimientos de análisis-síntesis e inducción- deducción, técnicas de encuesta y entrevista. El principal aporte de la investigación es la historia de la Maestría en Literatura Hispanoamericana del ICC, que contribuye al desarrollo de la historia de la educación superior en Colombia. Así mismo, la investigación aporta para elementos de análisis, para que otras maestrías reconozcan la presencia de factores que hacen posible la existencia de un programa de esta índole, y de los que pueden conllevar al cierre de convocatorias, para que ese conocimiento permita tomar decisiones académicas y administrativas, con fundamento en el análisis de otras experiencias. Las fuentes consultadas fueron: normatividad educativa colombiana, actos administrativos del ICC, documentos del archivo del ICFES, noticias sobre el ICC, fuentes primarias orales de actores sociales, involucrados en la creación y evolución del programa.

Palabras clave: Historia de la educación colombiana, Instituto Caro y Cuervo, literatura, literatura hispanoamericana, primera maestría colombiana.

31. Origen de los programas de Administración en Bogotá, (1960-1980), planes de estudio y consolidación profesional.

Carlos Hernán Pérez Gómez

Director: Álvaro Acevedo Tarazona

Esta tesis buscó el origen de los programas de Administración en Bogotá, con el fin de descubrir y analizar los primeros planes de estudio, y reconocer los temas de administración que se enseñaron en las siguientes instituciones: Universidad Nacional de Bogotá, Externado de Colombia, Javeriana, Andes, y Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. En este sentido, el objetivo general, que se planteó, fue descubrir cuáles fueron las universidades de Bogotá que inicialmente desarrollaron planes de estudio sobre Administración, y los fundamentos que las condujeron a tomar tal decisión; para esto, fue necesario determinar: qué tipo de aspirantes se convirtieron en estudiantes de administración, las jornadas en que se desarrollaron los estudios, la razón por la que se llevaron a cabo en la ciudad de Bogotá, cómo fueron integrados los cuerpos de profesores y estudiantes, y su relación con la evolución en los planes de estudio.

Para el abordaje teórico de este trabajo, fue necesario incluir los primeros estudios de carácter administrativo, utilizados en la formación de abogados, ingenieros o economistas, y desarrollados por autores, como: Hunter y Short, Lauchlin Currie, Frank Safford, Alberto Mayor Mora y Álvaro Montenegro. De esta manera, fue posible determinar la contribución de las empresas o empresarios en los orígenes de los cursos de administración, que se dieron en Bogotá, durante el periodo comprendido entre 1960 a 1980.

La metodología, utilizada por el autor, fue un conjunto de actividades y procedimientos, que abarcaron la búsqueda, obtención y manejo de diversidad de fuentes; en este sentido, el estudio exigió información institucional y un diseño metodológico para acudir a la diversidad de procedimientos, que permitieran la búsqueda de fuentes primarias, para dar cuenta del trasegar histórico del objeto de investigación, así como las convergencias o divergencias de los autores que antes abordaron el tema.

Palabras Clave: Educación, historia, programa de administración, planes de estudio.

32. La universidad republicana y laica en Colombia, 1886-1924.

Jaime Mejía Gutiérrez
Q.E.P.D.

Director: Javier Ocampo López

Esta tesis busca conocer la evolución de las ideas, los valores y los conocimientos; los profesores y los proyectos educativos que las animaron, y que han servido de zócalo fundacional para la universidad que busca la verdad a través de la ciencia y el libre pensamiento. Es la heredad del molde de la universidad libre de Berlín, orientada y transformada por Alejandro de Humboldt, a comienzos del siglo XIX.

Este trabajo describe los modelos y la institucionalidad de la universidad en el contexto latinoamericano, como marco de referencia para el estudio de la universidad laica en la Colombia de finales del siglo XIX y principios del XX.

Para fundamentar este trabajo, se reconoce la influencia del positivismo y la masonería en las élites de finales del siglo XIX en Colombia, sobre todo, los liberales radicales, que recogían a Rousseau, Montesquieu y Voltaire, y, en ese sentido, confrontaron, de manera directa, las bases filosóficas de la libertad, el libre examen, la racionalidad, la libertad de cultos y creencias, propias del antropocentrismo, con el teocentrismo religioso católico, en un ambiente sumamente convulso, violento y en grandes conflictos ideológicos.

La metodología utilizada fue Historia de la Educación, para indagar en el conocimiento de origen, en el proyecto educativo, el plan de estudios, los procesos pedagógicos, la estructuración de las áreas del conocimiento, y sus mecanismos de evaluación. Para realizar esta investigación, se ha utilizado un carácter exploratorio, a partir del cual, se han revisado bibliografías, archivos y fondos documentales en las universidades, centros de investigación y bibliotecas. Los archivos consultados fueron discursos, textos académicos, actas, informes y conferencias, de todas las

disciplinas posibles, en los archivos más importantes del país y algunas universidades, como la de Sevilla, el Externado y la Universidad Libre.

En el análisis documental, se pudieron reconocer las alineaciones ideológicas, encontrando que el espíritu liberal o laico, que nutrió esta idea de universidad, tenía profundos elementos del radicalismo liberal del siglo XIX, que se expresó en Colombia en las reformas educativas, además de la defensa del antropocentrismo y la confrontación ideológica con la religión.

Palabras Clave: Universidad, pensamiento liberal, educación laica, universidad republicana.

33. Interacción con minorías socio culturales (desplazados y homosexuales), en el contexto universitario en transición de Medellín, (1980-2005), lectura desde historias de vida.

Miguel Ángel Sierra Baena

Director: Olmedo Vargas Hernández

La investigación presenta, como objetivo central, conocer los autoconceptos, las autovaloraciones, las experiencias académicas (intervenciones académico-administrativas), motivaciones, frustraciones, cosmovisiones, relaciones, en el contexto de la educación superior colombiana, de miembros de las minorías socioculturales, con los cuales se interacciona en los quehaceres universitarios cotidianos, e indagar sobre sus percepciones acerca de las políticas, al respecto, de los administradores universitarios, de modo que se esté mejor capacitado -se tengan mejores argumentos- para promover, con los demás compañeros universitarios, procesos y acciones que potencien, tanto la participación de la minorías socioculturales en el diseño de dichas políticas, como la convivencia y trabajo académicos.

Las fuentes se establecieron, desde la observación participante en las universidades Nacional, Pedagógica Nacional y de Antioquia, a través de la interacción y reconstrucción de las historias de vida de las MSC.

En conclusión, se puede establecer que las actitudes de las MSC, frente a las medidas institucionales universitarias, promovidas, apoyadas y aplicadas por las mayorías, podrían resumirse así: 1°. Intentos de adaptación; 2°. Apatía y abandono de sus programas académicos o del ámbito universitario; 3°. Desarrollo y manifestación de agresividad. Hoy, cabe preguntarse si esta "sensación", que involucra la autoestima de los miembros de las MSC, se concreta, y, si es compartida por otros compañeros de estudio/trabajo, entre los cuales se encuentran miembros de las MSC.

Palabras clave: Interacción, minorías socioculturales, conflicto universitario, historias de vida, Medellín.

34. La formación técnica profesional en la educación superior colombiana. Caso, la formación en el área contable, 2002-2010.

Cecilia Garzón Daza

Director: Rodrigo Ospina Duque

La evolución de la Contaduría, como profesión a través de la historia, ha dejado un legado, que, en la actualidad, se evidencia con los avances no solamente tecnológicos, sino en los diferentes enfoques y formas de estudiarla, mostrando, a menudo, su dinamismo en los distintos niveles de formación en la educación superior colombiana.

Así, el objetivo general de la presente investigación es determinar la incidencia de la formación técnica profesional en la educación superior colombiana, particularmente, en el área Contable, en el periodo 2002 – 2010.

La metodología seguida, fue la investigación de orden histórico, descriptivo y evaluativo, que comprende tantos métodos de búsqueda asociados al paradigma de la memoria histórica que guarda el país, en relación con el estudio de una profesión de gran trascendencia en la comunidad del conocimiento: la Contabilidad, vista desde la formación técnica, y, por consiguiente, de gran importancia en el orden económico y social.

Con el fin de lograr demostrar la incidencia de la formación técnica contable en el sistema de educación superior de Colombia, se realizó, en primera instancia, un análisis histórico, de tipo descriptivo y crítico, de la evolución de la Contabilidad, desde la antigüedad hasta la época moderna; luego, se analizaron los estudios de Contabilidad en Colombia, Siglos XIX y XX; posteriormente, la formación técnica profesional en el área Contable.

Como aporte a la investigación, se realizó una encuesta a los empresarios de las PYMES de Bogotá, con el fin de conocer el posicionamiento de los egresados en dichas empresas.

Palabras claves: Formación, técnica profesional, educación superior, área contable.

35. Maltrato y desnutrición en la primera infancia en Boyacá, secuelas en el cerebro e implicaciones en la educación.

Jorge Humberto Castillo Silva

Director: Norman Estupiñán Quiñones

El estudio presenta, como objetivo central, determinar las condiciones de maltrato infantil y de desnutrición de los niños y niñas de cero a cinco años en el departamento de Boyacá, relacionadas con el riesgo de daño cerebral y las implicaciones en los procesos educativos, y definir lineamientos de orientación a la política pública para la primera infancia, en el contexto del departamento de Boyacá. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se aborda a partir de dos enfoques: hermenéutica crítica y empírico analítico. Estos estudios miden la prevalencia de una enfermedad (en este caso, el maltrato y la desnutrición), y el tipo de mediciones se registran en un mismo momento.

El estudio observacional permite analizar la magnitud del problema, su ubicación geográfica y social, y factores asociados. Para este análisis, se tuvieron en cuenta los resultados de la "Encuesta de hogares sobre prácticas que protegen la salud infantil", realizada en el año 2000. El universo del estudio estuvo conformado por 155.091 niños y niñas, se realizó un muestreo aleatorio simple estratificado, procurando tener inferencia estadística, para cada uno de los municipios del departamento,

utilizando el programa Epilnfo, 2004. Se aplicaron encuestas en 106, de los 123 municipios del departamento de Boyacá. El estudio concluye que los fenómenos sociales del subdesarrollo, como la violencia, la poca innovación del conocimiento y, subsecuentemente, la pobreza, están relacionados íntimamente con el daño cerebral infligido en la primera infancia. De otro lado, a pesar de que los gestores de políticas públicas de la primera infancia en Colombia se han concientizado sobre la necesidad del abordaje integral desde diferentes sectores: educación, salud, nutrición y protección, los cuales deben converger en un mismo espacio y tiempo alrededor del niño, en la práctica no existen planes y programas suficientes que respondan, de manera coherente y pertinente, a la realidad social.

Palabras clave: Primera infancia, maltrato, desnutrición, neurociencias, educación, Boyacá.

36. Política educativa y enseñanza de la Lengua Castellana en la educación elemental en Colombia, en las tres primeras décadas del siglo XX.

Doris Lilia Torres Cruz

Directora: Miryam Báez Osorio

Este trabajo de investigación aborda la enseñanza de la Lengua Castellana en las instituciones elementales de Colombia, en lo que tiene que ver con normatividad educativa, principios y prácticas de enseñanza, sistemas de tácticas escolares, libros, registro e informes escolares, así como el ideal del maestro, métodos de enseñanza y formación cívica; su atención se encuentra en la escuela y los textos escolares, que se utilizaron durante las tres primeras décadas del siglo XX, para promover un proyecto político en particular.

La historia social y de cultura, fue la metodología utilizada, para indagar en la política educativa, a través de varias fases. Heurística, con la recopilación bibliográfica, especialmente en las bibliotecas Luis Febres Cordero, de Mérida – Venezuela, el Instituto de Estudios Iberoamericanos, de Berlín – Alemania, la Biblioteca de la Universidad de León – España, el Archivo Histórico del Colegio Mayor del Rosario, y el Instituto Caro y Cuervo, entre otros.

En este sentido, fue posible identificar las relaciones políticas, religiosas y sociales, que se produjeron con la enseñanza de la Lengua Castellana, en el

proyecto de nación, durante la hegemonía conservadora, a través de los textos escolares. En este sentido, se contribuyó a mostrar metodologías didácticas y pedagógicas de la Lengua Castellana, utilizadas en ese periodo de tiempo.

Además de aportar a la comprensión del sujeto colombiano de finales del siglo XIX, quien aprendió a leer y escribir en castellano, como producto de la evolución permanente de la lengua en relación con otras. La prioridad de la lengua materna permitió distinguir entre dos lenguas, la enseñada y la aprendida, de forma que se reconoció la importancia del aprendizaje de la lengua propia, como primera condición para pensar en conocer otra. El Castellano se convirtió, entonces, en la lengua del pensamiento, y, por lo tanto, de la enseñanza.

Palabras Clave: Enseñanza, Lengua Castellana, política educativa.

37. Las mujeres docentes en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1961-1980.

Ana Hercilia Hamón Naranjo

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Este trabajo busca indagar por el papel de las mujeres en la docencia de la universidad pública en Colombia, tomando como referencia las mujeres docentes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, durante el periodo de 1961 a 1980, para conocer la forma de ingreso, el perfil profesional y el trabajo académico en las áreas de docencia, investigación, extensión y administración.

Se toma, como periodo de estudio, 1961, por ser el año en que comienzan a ingresar mujeres al plantel educativo, tanto como docentes, así como estudiantes, y llega hasta el 22 de enero de 1980, por la expedición del decreto 080, por ser el que democratizó el ingreso a las universidades, atendiendo a un principio de no discriminación por sexo y otras razones, lo cual, marca un hito en las condiciones de las mujeres en la esfera educativa de nivel superior.

Para el desarrollo de esta investigación, se tomaron en cuenta los aportes conceptuales y abordajes temáticos, validados en el campo de la investigación, y con gran importancia académica, como: La mujer en la universidad, Feminización de la educación superior, Poder y género en el trabajo académico, Género, mujeres y saberes en América Latina; Inclusión sin representación.

Jóvenes en la universidad, género, clase e identidad profesional; La mujer en la Universidad de Nariño, 1935–1969; Historia de la Universidad Pedagógica Nacional, y, La mujer docente universitaria en Colombia: proceso de formación académica e inserción laboral en las universidades, (1935-1975), entre otros. Realizar un trabajo investigativo, con enfoque de género, requiere, necesariamente, abordar la categoría de género, como un elemento trascendental para leer los contextos y analizar la historia, como parte de una diferenciación sexual, y de las construcciones de sociedad, alrededor de los roles entre hombres y mujeres; en este sentido, los aportes de Johan Scott, al definir el género, fueron trascendentales en este trabajo, así como los de John Kenneth, en torno al análisis del poder en la sociedad.

Palabras clave: Mujeres docentes, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, historia de la educación.

38. La renovación de la iglesia católica en el Concilio Vaticano II, y su influencia en la formación del clero, en el seminario conciliar de Tunja, 1953-1978.

José Herson Mejía Ramírez

Director: Javier Ocampo López

El objetivo principal de esta investigación, es estudiar, analizar e interpretar el impacto que generó la renovación de la iglesia católica a través del Concilio Vaticano II, en la formación del clero, en el Seminario Conciliar de Tunja, entre 1953 y 1978. Las fuentes de la investigación corresponden a los archivos institucionales del seminario, que se analizan desde la perspectiva de la historia de la educación, con énfasis en la historia de las ideas religiosas y la educación eclesiástica. Se considera relevante establecer una periodizan las transformaciones acaecidas a partir del Concilio Vaticano II, en este sentido, se presentan tres etapas, a saber: Preconciliar (1962-1965), Conciliar (1962-1965) y Postconciliar (1965-1978). Se presentan, como conclusiones del estudio, que el Seminario Conciliar de Tunja no podía estar aislado del contexto social, educativo, político, económico, religioso y cultural. Por ello, la renovación de la iglesia se aplicó a esta realidad. Se establece que, en el seminario y en el clero boyacense, se presentaron, aproximadamente,

las tres corrientes del pensamiento sobre la renovación de la iglesia: la corriente tradicional, que defiende la estructura vertical en la iglesia y canonicidad en las normas; el latín, como idioma litúrgico; el uso de la sotana, y, en la parte social, busca asistencialismo, o sea, la ayuda a los pobres. La corriente de centro defiende la pureza de la doctrina aprobada en el Concilio Vaticano II; señala la ortodoxia, pero sin la rigidez extremista del tradicionalismo. La tercera corriente corresponde a la progresista, que acepta la doctrina renovadora, sustenta su ideología en las encíclicas sociales de los pontífices Juan XXIII, Pablo VI y Juan Pablo II. Esta última corriente creó la Acción Cultural Popular (ACPO), considerada la obra más grande de educación popular en Colombia.

Palabras clave: Concilio Vaticano II, formación del clero, Seminario Conciliar de Tunja.

39. Presupuestos pedagógicos de Acción Cultural Popular, subyacentes en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia, 1947-1986.

Luis Abraham Sarmiento Moreno

Director: Norman Estupiñan Quiñones

Determinar los presupuestos pedagógicos instaurados en Acción Cultural Popular, que subyacen e influyen en el diseño y puesta en marcha de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, en Colombia, 1947 – 1986, permite la comparación ideológica y pedagógica, mediante un ejercicio triangulado entre historia social, educación comparada e historia de las ideas y las mentalidades, y lleva a hacer un aporte a la historia de la educación, la cultura, las políticas educativas, el trabajo social, la prospectiva y la planeación estratégica. Quedan planteados nuevos conceptos e interrogantes, en cuanto a hombre, sociedad, educación, maestro, aprehendiente y medios educativos: el líder camina hacia el interior de la persona, donde se valora el ser. La educación abierta es alternativa a una instrucción encerrada, aprendizaje autónomo es aprendizaje colaborativo, el concepto enseñanza se desvanece en favor del acto aprendizaje, y se convierte en el más atractivo de los ejercicios humanos. El quehacer pedagógico lo constituyen equipos

interdisciplinarios, donde el maestro es el catalizador. La investigación hecha desde, y con las comunidades, se convierte en el eje de la vida, pues, solo el que investiga, tiene algo nuevo que decir en una sociedad educadora. El material didáctico tiene la capacidad y la calidad para ser llevado por las TIC, sin que este recorrido le haga perder interés o pertinencia. El uso sistemático y combinado de las TIC implica una gnoseología y epistemología propias, que constituyen una modalidad educativa. No se trabajará más por competencias sino por capacidades integradas, según la vocación específica.

Palabras clave: Educación abierta, ACPO, UNAD, TIC_.

40. Formación de Ingenieros de Minas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1961-2001.

Jorge Arturo Martínez Ávila

Director: Jorge Tomas Uribe Ángel

El presente Trabajo es producto de una investigación en historia de la educación universitaria en la línea de Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, relacionada con la formación de Ingenieros de Minas en la universidad oficial del departamento de Boyacá: la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el período de 1961 a 2001, dentro de la perspectiva de una historia del primer programa académico profesional de pregrado del oriente colombiano en Ingeniería de Minas, aspectos curriculares y pedagógicos, y su impacto sobre la minería boyacense. Porque, no existía un documento de investigación histórica que diese cuenta integral, en el período considerado, sobre los orígenes y devenir de este programa académico profesional; se decidió emprender dicho proceso investigativo, recurriendo al uso de fuentes primarias y secundarias, que apuntó a reconocer fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, para la toma de decisiones en el futuro a mediano y a largo plazo, sobre los procesos de formación.

La investigación concluye, que ha faltado mayor profundidad y calidad en los análisis de los diferentes planes de estudios, vigentes en el periodo estudiado, (1961-2001), para lograr la estructuración y concepción de un

plan de estudios, que apunte a la formación de ingenieros de minas, con base en la aplicación de una verdadera reforma curricular, que contemple la discusión y participación cualificada de todos los actores, en términos y conceptos de una estructura curricular, acorde con las necesidades sociales de las comunidades mineras, en los primeros años del siglo XXI y las últimas décadas del siglo XX.

Palabras clave: Ingeniería, formación en ingeniería de minas, historia, ciencia y tecnología, innovación minera, planes de estudios, pedagogía y currículo, Historia Escuela de Ingeniería de Minas.

41. Las políticas públicas de educación superior en Colombia y su incidencia en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1980-2005.

Pedro Alfonso Sánchez Cubides

Directora: Nubia Agudelo Cely

Este trabajo investigativo busca analizar las políticas públicas de educación superior en Colombia, en términos de calidad, cobertura, investigación y financiación, y, a su vez, la incidencia en la UPTC, en el periodo de 1980 a 2005. Para esto, se precisa realizar y analizar los lineamientos de políticas públicas de educación superior en América latina, y los contextos económico, institucional y político–social en Colombia, así como establecer los lineamientos de las políticas públicas de educación superior, analizar y comparar los principales cambios y resultados de dichas políticas, en los ámbitos de cobertura, calidad, investigación y financiación, y, por último, identificar los efectos en la UPTC.

Para esta investigación, se tomaron aportes hechos por Durkheim y Parsons. Por otro lado, con un enfoque neoliberal, que se caracteriza por la libre competencia, la libertad, el fomento de la inversión, y la garantía de la propiedad privada, además, desde el enfoque desarrollista, que se preocupa por la evolución de las estructuras mentales, abordadas por Piaget y Vygotsky.

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo, y observa el método histórico, entendiendo que se sustenta, en este caso, en las formaciones en torno a las políticas públicas y su incidencia en la

UPTC. Esta metodología se enriqueció con el método comparativo, al involucrar un periodo histórico, subdividido en 1980 a 1991 y 1992 a 2005; de esta forma, fue posible realizar una descripción, análisis, yuxtaposición y comparación, para el estudio de las políticas públicas, con el fin de hacer lecturas transversales e interpretar fenómenos. Para esto, fue necesario acudir a fuentes contenidas en el Archivo Regional de Boyacá y el Archivo Central de la UPTC, para conocer archivos, como actas y acuerdos de cobertura, calidad, investigación o financiación, y, además, normas y antecedentes de las políticas públicas.

Palabras Clave: Política pública de educación, cobertura, investigación, financiación.

42. Las misiones extranjeras en la financiación de la educación superior pública, Universidad Pedagógica de Colombia, 1953-1957, un estudio de caso.

William Pacheco Vargas

Director: Jorge Tomás Uribe Ángel

Esta investigación busca analizar las consecuencias de las misiones extranjeras en la asignación de recursos de la educación superior pública en Colombia, explicando, desde una perspectiva histórica, las finanzas de la Universidad Pedagógica de Colombia, en los primeros años, luego de su fundación. De esta manera, es posible preguntarse en torno al origen de recursos, su destino e impacto, tanto en el desarrollo institucional, como en las nuevas dependencias que fueron incorporadas. La investigación se propone demostrar una hipótesis, las recomendaciones de las misiones extranjeras, con un discurso sustentado en el denominado Estado de Bienestar; determinaron, en buena parte, la política económica y educativa en el periodo de 1953-1957.

La metodología utilizada fue el estudio de caso, a partir del cual, se analizó, en primera medida, la economía colombiana y el gasto público en educación superior, durante el periodo ya mencionado; en seguida, realizar una descripción del nivel de enseñanza del sistema educativo; luego, explicar el origen de los ingresos, su destino y sus efectos en las diversas dependencias de la Universidad Pedagógica de Colombia, para

finalizar con una caracterización del significado de que la universidad fuese un modelo educativo para el país, y las consecuencias que eso tuvo en el ejercicio de la autonomía universitaria.

Para realizar este trabajo, se tuvieron en cuenta los conceptos de educación y economía, así como la relación que existe entre ellos, a partir de dos perspectivas. La primera, corresponde a lo que plantea Adam Smith de Theodore, W. Schiltz, Gary Becker y M. Blaug, con la idea del capital humano. Y, la segunda, de acuerdo con la contribución que realiza la economía a la investigación, en el ámbito de la educación.

Palabras clave: Historia de la educación, misiones extranjeras, financiación de la educación, educación superior pública.

43. La escuela normal superior de Colombia y los institutos anexos, 1936-1951.

Claudia Figueroa

Director: Carlos Arturo Londoño Ramos

La historia de las instituciones educativas es el objeto de estudio de esta investigación, que profundiza en la historia socio-política de la escuela normal superior de Colombia, permitiendo una reconstrucción de la historia, desde 1936 a 1951, esto, con el fin de analizar los aportes en la pedagogía y la investigación del patrimonio histórico cultural de la nación, en particular, del modelo educativo que buscaba formar maestros investigadores.

En este sentido, la investigación buscó entender los aportes pedagógicos e investigativos en el patrimonio histórico cultural de la escuela normal superior de Colombia, y sus institutos anexos, en términos de la consolidación de un modelo educativo en la formación de maestros, entre 1936 a 1951. La metodología que se utilizó está en el marco de la historia social, ya que permite relacionar los individuos y el proceso social, a partir de un ejercicio de indagación académica, desde la visión de la escuela normal. En este sentido, se da especial atención a los aportes realizados por Lucien Febvre, en el concepto social, para pensar la historia de la educación como un fenómeno que impacta, de manera profunda y

sistemática, los fenómenos organizativos, políticos y culturales de una sociedad.

Para dar cuenta de los avances investigativos de los estudiantes de la escuela normal superior, se tuvieron en cuenta el impacto de investigaciones, realizadas por estudiantes y maestros, hechas en este contexto, y que abordaban áreas de estudio arqueológico, etnográfico, lingüístico, antropológico y sicológico. Se tuvieron en cuenta fuentes documentales, hemerográficas y testimoniales, en tres etapas: heurística, con el fin de buscar, localizar y explorar las fuentes documentales; crítico–histórica, de fuentes primarias, para revisar antecedentes de la organización administrativa, académica y política, sobre bases bibliográficas; hermenéutica, o de análisis e interpretación de la información recolectada.

Palabras Clave: Escuela normal, impacto social, pedagogía, investigación.

44. FUN – ASCÚN, en la historia del sistema universitario colombiano, 1958-1968.

Carlos Alberto Molina Rodríguez

Director: Álvaro Acevedo Tarazona

Esta investigación tiene, como objeto principal, interpretar el protagonismo de la Asociación Colombiana de Universidades, (ASCÚN), durante el periodo en el que se fusionó el Fondo Universitario Nacional, (FUN), en la configuración del sistema universitario colombiano, y su impacto en la formulación de políticas en educación universitaria.

Tres aspectos metodológicos y conceptuales permitieron acopiar la información. En primer lugar, las fuentes primarias, entre las cuales se consultaron: las actas del Consejo Nacional de Rectores, de 1958 a 1969; las actas del Consejo Directivo del Fondo Universitario Nacional, de 1954 a 1958; las actas del Comité Administrativo del Fondo Universitario Nacional – Asociación Nacional de Universidades, de 1958 a 1969 e innumerables Acuerdos del Fondo, como del Consejo Nacional de Rectores. En segundo lugar, se retoman autores, como Acevedo Tarazona y De Sousa Santos, y, en tercer lugar, se tomó el "análisis crítico del discurso", como herramienta de categorización y estudio de la

información, obtenida a partir de las fuentes primarias, teniendo en cuenta las teorías expuestas por Noam Chomsky, Teun A, Van Dijk y Bajtin.

En conclusión, se enfatiza en el hecho de que, durante el decenio, como tal vez haya ocurrido en la historia de la universidad de Colombia, ha habido cambios de forma y algunas cuantas transformaciones, así, durante el decenio FUN – ASCÚN; aun cuando se tuvo la oportunidad de generar transformaciones estructurales que entregarán un sistema universitario, tan solo se le apuntó a un cambio de forma.

Palabras clave: Asociación colombiana de universidades (ASCÚN), Fondo Universitario Nacional (FUN), educación superior, universidad colombiana, cooptación, agremiación, estado semicorporativo.

45. Las TIC en la docencia universitaria; historia comparada entre la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000-2008.

Fredy Yesid Mesa Jiménez

Directora: Aracely Forero Romero

Esta investigación compara la apropiación de las TIC en la docencia universitaria, en las sedes centrales de la Universidad Nacional de Colombia, (UNAL), y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, (UPTC), durante el período 2000 – 2008, a través de la reconstrucción de la memoria de las políticas públicas e institucionales en TIC, la revisión de la infraestructura tecnológica dispuesta para la docencia y el análisis de los procesos de capacitación en TIC, con el fin de realizar un aporte conceptual en la comprensión de la situación, avance y cambios producidos por la intervención de las tecnologías, y prever el desarrollo evolutivo en la educación. La metodología de este estudio fue híbrida, debido a que se emplearon métodos cualitativos y cuantitativos. La investigación estuvo enmarcada en la línea Historia de la Educación, con soporte metodológico en educación comparada. En la fase de interpretación, se utilizó un enfoque histórico-hermenéutico. Se diseñó y aplicó, durante 2012 y parte de 2013, una encuesta a una muestra probabilística estratificada por facultades, (427

docentes en la UPTC y 523 en la UNAL), que se analizó de forma estadística y cualitativa (a través de categorías emergentes).

La revisión evidenció que las TIC son un requisito obligatorio para obtener y renovar el registro calificado, la acreditación y reacreditación de programas e instituciones, lo que permitió la expansión y fortalecimiento de los recursos informáticos, debido a que los lineamientos, principalmente, verifican las condiciones en torno a la infraestructura en TIC. La normativa nacional no mostró indicaciones de cómo realizar una integración pedagógica, y es más exigente para las modalidades a distancia y virtual. El Ministerio de Educación Nacional introduce temas innovadores en TIC, pero, el principal actor de la formación de los docentes en este ámbito, son las universidades.

Palabras clave: TIC, docencia universitaria, historia comparada, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

46. La dirección de tesis en la formación de RUDECOLOMBIA, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1998-2011.

Mario Gabriel Torres Calixto

Directora: Diana Elvira Soto Arango

El objetivo de esta investigación, es analizar la dirección de tesis en el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, en la formación doctoral en el CADE - UPTC, periodo 1998- 2011, para establecer, desde el currículo del programa doctoral, las características comunes en la dirección de tesis, que permitan generar estrategias de intervención en la selección de estudiantes, inducción, formación en investigación, evaluación de la tesis, y sustentación, que incidan en la calidad de la formación de investigadores autónomos en el siglo XXI.

El diseño metodológico se basa en investigación evaluativa de carácter cualitativo, dentro del estudio comparado por cohortes, concretamente referida a la evaluación de la dirección de tesis. Dentro de las fuentes documentales consultadas, están las primarias y las secundarias. Las primarias se analizaron en los archivos general de la nación, Biblioteca Nacional, Universidad Nacional, Luis Ángel Arango, y UPTC; de igual manera, se estudiaron las actas del Comité

Curricular y de Autoevaluación, y las del Comité del CADE – UPTC, y las circulares de la Dirección Académica Nacional de RUDECOLOMBIA; por otro lado, se examinaron los archivos de la UPTC y de RUDECOLOMBIA; adicionalmente, se revisaron las tesis doctorales. En relación con las fuentes secundarias, se analizaron publicaciones nacionales e internacionales, relacionadas con el doctorado, en general, y la dirección de tesis, en particular.

En conclusión, se establece que existen falencias para la realización de la dirección de tesis, escaso apoyo al trabajo académico, falta de orientación para el estudiante y el director, sobre las expectativas que se tenían de cada uno de ellos; baja frecuencia de las reuniones, problemas en la elaboración de la agenda de trabajo y los compromisos, y carencia de protocolos sobre las actividades para desarrollar.

Palabras clave: Dirección de tesis, formación de doctores, Ciencias de la Educación.

47. Formación docente preescolar, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1976-2006.

Nelly Isabel Ramírez Angarita

Director: Norman Estupiñán Quiñones

Este trabajo busca conocer la historia, innovación y actualización del Programa en Licenciatura en Educación Preescolar, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con el fin de aportar a la formación de historiadores de instituciones educativas y representantes de la educación universitaria, haciendo énfasis en el estudio juicioso de planes de estudio, enfoques curriculares, y el pensamiento pedagógico, que orientó la formación de maestros y maestras preescolares, durante décadas.

Para la realización de esta investigación, se utilizaron los criterios de relevancia e importancia en la selección de los temas, así como el criterio de originalidad para valorar el análisis y la interpretación existente. Se desarrolló en cuatro etapas: definición del objeto, preparación de la investigación, recolección de datos, y análisis e interpretación. Para esto, se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de información, indagando en archivos de baúl, documentos, revistas, y archivo institucional, así como fichas bibliográficas, hemerográficas, textuales y de contenido, para realizar la interpretación crítica

de los materiales escritos acerca de la formación del maestro de preescolar, del Programa en Educación Preescolar de la UPTC.

En este sentido, se tuvieron en cuenta los aportes de teóricos sociales, filósofos y pedagogos, como Sir Fred Clarke, Fichter, Weber, Seaborne, Aristóteles, Platón, Locke, Rousseau, Herbart, Dewey, Durkheim, Marco Raúl Mejía, Decroly, y María Montessori.

Así pues, los aportes pedagógicos, investigativos y patrimoniales del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se ven claramente en el perfil profesional de los egresados y su capacidad para desempeñarse con gran habilidad en diversas esferas de la educación local, regional y nacional; así mismo, la línea de investigación, que promueve el programa, se potencia como un referente para la transformación de las prácticas pedagógicas en contexto.

Palabras clave: Historia, plan de estudios, transformación curricular.

48. La formación de sujetos sociales en ambientes virtuales de aprendizaje.

Edgar Orlando Caro

Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely

La tesis tiene, como objetivo, comprender la formación de sujetos sociales a partir de las dinámicas propias de los ambientes virtuales de aprendizaje, en la Licenciatura en Informática y Tecnología, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, (UPTC). El estudio fue abordado desde tres categorías iniciales: formación, sujeto social y Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).

La investigación fue diseñada bajo el enfoque cualitativo, tomando, como estrategia, la etnografía virtual, la cual se determinó a partir del trabajo colaborativo de seis doctorandos de RUDECOLOMBIA, dentro del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano, del CADE, de la Universidad Tecnológica de Pereira. La estrategia permitió analizar las interrelaciones que se gestan en la web, para el caso de estudio, en el OVA, configurado para la asignatura Seminario de Investigación I, en la Licenciatura en Informática

y Tecnología, (LIT), de la UPTC. En el trabajo de campo, fue utilizada la observación flotante, en sus tres momentos: abierta, focalizada y selectiva.

En este orden de ideas, fue posible evidenciar la subordinación de la formación social, que aparece como concepto de la subcategoría formación académica, y da cuenta de la prioridad que la tecnología ha tomado en la Licenciatura en Informática y Tecnología de la UPTC, dando como resultado las TIC, como eje articulador. Se encontró que los sujetos en la LIT utilizan las TIC de manera instrumental y eficientista, priorizan lo pragmático, asumiendo la tecnología como lo más importante del proceso de formación, por encima de la misma condición humana, del ser un sujeto social. Si bien, surgieron conceptos de la categoría y subcategorías emergentes, que comprenden la formación social desde las TIC, gran parte de las características apuntan a aspectos que no contribuyen a la formación social del sujeto, prima la formación técnica y disciplinar sobre la formación socio humanística, que fortalece al sujeto.

Palabras clave: Formación, sujetos sociales, ambientes virtuales de aprendizaje.

49. Tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados en Educación Básica, modalidad a distancia y virtual.

Jaime Andrés Torres Ortiz

Director: Julio Enrique Duarte

La presente investigación propone comprender las tendencias pedagógicas en las prácticas de formación de licenciados en Educación Básica, modalidad a distancia y virtual. Los reportes de trabajos, previos de esta investigación, abordan las experiencias de implementación de modelos pedagógicos, acompañados de las TIC, las experiencias educativas en el uso de las herramientas tecnológicas educativas en la formación docente, las tendencias pedagógicas referentes al cognitivismo, conductismo y constructivismo, y las experiencias de inclusión, percepciones y prácticas cotidianas de los docentes en esta modalidad educativa. Los propósitos planteados fueron: la identificación, análisis e interpretación de las tendencias pedagógicas, en las prácticas de formación. El proceso

metodológico se fundamentó en la Etnografía y la Hermenéutica, como técnicas interpretativas de las realidades cotidianas, a través de los sentidos y percepciones, construidos por la comunidad docente. La categoría central, que emergió en esta investigación, se denominó Formación pedagógica híbrida, la cual combina diferentes tendencias, entre otras, el conductismo, el cognitivismo, y el constructivismo. Así mismo, la condición híbrida es comprendida como la combinación no discriminada de diferentes tendencias, que incide en las relaciones e interacciones propias de una práctica formativa estratégica, el desarrollo de competencias docentes demostrables en la práctica y el uso instruccional de dispositivos didácticos. Todo ello, determinado por las normatividades y lineamientos para la formación del licenciado. Como categoría transversal a lo anterior, se comprende la formación ética y moral, como elemento conceptual que determina el deber ser de la acción docente y su desarrollo en contexto.

Palabras clave: Tendencias pedagógicas, prácticas de formación, licenciatura en Educación Básica, educación a distancia y virtual.

50. El horizonte, formato de la tradición oral llanera.

Juan Antonio Malaver Rodríguez

Director: Carlos Arturo Londoño Ramos

Para la región de los Llanos Orientales de Colombia, (Orinoquía), la geografía y la historia han sido determinantes, han ejercido influencia en sus habitantes y en las expresiones de su tradición oral. La geografía, y sus atributos particulares, generan identidad, al igual que las ocupaciones en las que, su típica vestimenta, imprime en el hombre de estas tierras un carácter adecuado para el medio. La cultura llanera fue atravesada por fenómenos, como la Conquista y la Colonia, (con las llamadas Misiones Jesuíticas, que trajeron al país el caballo y el ganado), factor y fenómeno detonante de nuevas formas de vida y trabajo. Los llanos aportaron hombres y recursos para la insurrección comunera, la campaña libertadora, y sufrieron una cruenta violencia, con sucesos que afectaron el lenguaje, y, en otros órdenes, el carácter de la cultura regional.

En la presente investigación, se empleó el método funcionalista antropológico, orientado a reconocer el entorno y la convivencia, sobre

los discursos de la cultura regional, su fuerza expresiva que empapa el lenguaje comunitario, que hace particular la expresión de este tipo de habitante. Con el estudio de los contenidos de la tradición oral, se pudieron constatar sus funciones formativas, con diferentes objetivos formativos, en diferentes órdenes de la vida. Todo ello, para que la tradición llanera sea más reconocida y usada en las prácticas escolares, en la vida y en su enseñanza literaria en la escuela. Se explicita el papel educativo de la tradición oral en el orden ecologista, como fuente del arraigo y amor a la tierra, en las leyendas con pretensiones moralizantes y en el aporte de los cantos de labor, que serán herramienta de trabajo en la vaquería.

Al mostrar el papel educador formativo de esta tradición, se aporta a la concientización intercultural y se muestra la riqueza cultural del llano, y su contribución a nuestro país diverso.

Trabajo doctoral de Juan Antonio Malaver Rodríguez. Sustentado a finales de 2015. Director Carlos Arturo Londoño.

Palabras clave: Tradición, estudios culturales, horizonte formativo.

51. La confianza, eje del capital social en la escuela.

Ángela María Soler Fonseca

Directora: Doris Lilia Torres Cruz

En este trabajo, se busca analizar las políticas públicas de la juventud en el país, y su evolución desde los años 70 hasta la actualidad, con el fin de comprender su impacto en la realidad escolar y en las normas internas que rigen este contexto. En este sentido, la mirada sobre la cual se erigió esta investigación tiene que ver con el panorama actual de la adolescencia y la juventud, de acuerdo con la complejidad de dinámicas y diferencias contextuales de cada población, y teniendo, como referente, la desconfianza cultural, producto de un país sumamente complejo, en términos de desigualdades, oportunidades y relacionamiento social.

Es el capital social una categoría sobre la que se fundamenta esta investigación, ya que se atiende, por un lado, al vacío de producción

académica respectiva, y, por otro, al interés de investigadores y entidades gubernamentales por lograr el desarrollo de las comunidades.

La metodología que se utilizó, para desarrollar este trabajo, fue mixta, con métodos cualitativos y cuantitativos, que se conjugaron para alcanzar interpretaciones sustentadas en datos estadísticos y valoración de realidades y experiencias, para establecer un análisis concreto, estadístico e integral de la información. Para el estudio de esta cuestión, se abordó una institución privada, de confesión católica, con 92 años de fundación, y otra, de característica pública, con 52 años de servicio.

En conclusión, se reconoce la necesidad de resignificar los currículos, para que se ajusten a las particularidades de la comunidad educativa, de la sociedad y del momento histórico en que nos encontramos. Principalmente, con la creación de currículos interculturales, que garanticen oportunidades de participación, y sensibilicen hacia el respeto y la tolerancia por las costumbres, pensamientos y formas de vida diversos.

Palabras clave: Capital social, currículo, interculturalidad, política pública nacional de juventud.

52. Concepciones de infancia en la formación de maestras (os) de Preescolar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Luz Nelly Novoa Vargas

Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely

La investigación presenta, como objetivo central, analizar las concepciones de infancia en la formación de maestros de Preescolar, a nivel de pregrado, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; se trata de conocer cuáles son las concepciones de los sujetos, hacer una revisión crítica de éstas, y plantear su reelaboración, a partir de un contexto que les dé sentido.

Para alcanzar los objetivos de la presente investigación, se optó por la mirada cualitativa, para interpretar la realidad en la que estaban insertos los sujetos, dando lugar a las subjetividades humanas, articuladas a su

contexto. En relación con la información documental, ésta se constituyó en una estrategia valiosa para el presente trabajo; la revisión de artículos, documentos, libros, y tesis doctorales, aportó en la conformación del Estado del Arte de la Investigación, y en la delimitación, tanto del objeto de estudio, como del problema y la pregunta de investigación. Se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada documento, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que fuera posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada (Sandoval, 1996).

Como conclusión, la investigación establece que los aportes de los profesores del programa, de los graduados y de los estudiantes, son referentes para orientar y organizar la formación de maestros para la infancia.

Palabras clave: Concepciones de infancia, formación de maestros/as de preescolar, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

53. Una mirada, desde la pedagogía crítica, a la incorporación de las TIC en la formación docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –UPTC.

Claudia Liliana Sánchez Sáenz

Directora: Aracely Forero Romero

Este estudio se realiza con el fin de comprender, desde los fundamentos de la pedagogía crítica, la incorporación de las TIC en los programas de formación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Al respecto, se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿cómo acontece el análisis crítico y reflexivo en la formación docente?; ¿cómo este sujeto de la formación reconoce lo social y lo cultural?, ¿cómo orienta la educación desde lo bancario o educación libertaria?, y, ¿cómo ha evolucionado la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los programas de la Facultad Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, como apoyo en la formación docente?

Las técnicas de grupo focal, entrevista, análisis documental y encuesta, permitieron recolectar la información y desarrollar un análisis y discusión de ésta, a la luz de autores, como Paulo Freire, (1921-1997), Peter McLaren, (1948), y Henry Giroux, (1943), desde constructos teóricos, como: autonomía y libertad de pensamiento, educación bancaria, formación docente, incorporación pedagógica de las TIC, intelectuales transformativos, y perspectiva dialógica, que dieron origen a las categorías de análisis. El estudio se ubicó en la UPTC, donde los relatos de docentes, directivos docentes y estudiantes, enriquecieron, con sus aportes, la construcción de esta tesis, a la vez que el análisis documental con datos relevantes.

Finalmente, las conclusiones y aportes de la investigación se fundamentan en los hallazgos, que permitieron deducir que la incorporación de las TIC, en los programas de formación docente de la UPTC, es entendida más desde una concepción instrumental que didáctica, a la vez que el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y reflexivo del sujeto social es promovido de manera muy superficial y tenue, sobre todo en ambientes mediados por las TIC.

Palabras clave: TIC, educación, formación de docentes, pedagogía crítica, UPTC.

54. La formación y el desempeño de los docentes de Ingeniería Civil en Colombia; caso, Universidad Santo Tomás, Tunja.

Néstor Rafael Perico

Director: Carlos Arturo Londoño Ramos

Esta investigación tuvo, como objetivo, evaluar la aplicación del método de proyectos en la formación de los docentes de Ingeniería Civil, en la Universidad Santo Tomás, especialmente en competencias humanas. Se hizo con investigación-acción educativa, dado que se necesitó la valoración en varios periodos, con elementos teóricos de pedagogías activas, especialmente con el método de proyectos. Para ello, se hicieron entrevistas, conversatorios, trabajos de grupo, observación de aula, revisión con monitores, sistematización de experiencias, y reflexiones didácticas. Igualmente, se motivó a los estudiantes, por medio de la individualización, la potenciación y el sentido del trabajo. Se observa

la relación del compromiso con la formación integral, la pedagogía, la didáctica en los docentes de Ingeniería Civil, y la responsabilidad para con el medio ambiente. Igualmente, se aprecian las transformaciones en los estudiantes y en los docentes, con base en las voces de los actores entrevistados y los cambios en los procesos educativos, para proponer mejoras en los planes de estudio.

En el mismo sentido, se generaron actividades de reflexión, apropiación del conocimiento, y nuevas acciones, de acuerdo con el lema de la pedagogía activa: "Aprender haciendo." Igualmente, a partir de la aplicación del método de proyectos, se plantean propuestas de formación docente y estudiantil. Sin embargo, el centro de las actividades, del trabajo, y de las reflexiones, lo ocupó el método por proyectos, y, de su aplicación y evaluación, se obtuvieron interesantes conclusiones. Finalmente, se elaboró una propuesta para la formación docente en pedagogía, en didáctica y especialmente en método de proyectos.

Palabras clave: Formación, desempeño docente, Ingeniería Civil, estudio de casos, Universidad Santo Tomás, Tunja.

55. La formación de ingenieros en perspectiva de CTS: un estudio de caso en los circuitos eléctricos.

Luis Fredy Sosa Quintero

Director: Julio Enrique Duarte

La investigación se orienta en dos vías de análisis: la primera, identificar la forma como los docentes y estudiantes del área de las cargas eléctricas están afrontando los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, la segunda, determinar si esta forma de hacerlo es pertinente con los principios de ciencia, tecnología y sociedad.

La metodología empleada ha sido mixta, en el marco de la perspectiva teórica de la hermenéutica analítica. El estudio contempló 16 universidades, que orientan programas relacionados con el campo del saber abordado, y que cumplen con los estándares de acreditación de alta calidad en Colombia. Las prácticas de los docentes identificaron seis modelos pedagógicos: tradicional, romántico,

conductista, portland, social y el constructivista, a partir de lo cual, se logró determinar que la mayoría de los docentes, un 47%, desarrolla un modelo constructivista; seguido de una representación del 31%, que se clasifica dentro de la perspectiva del modelo tradicional. Además, en concordancia con lo anterior, se encontró que los estudiantes consideran que el 36% de los docentes emplea un modelo tradicional, y, solo el 31%, ejecuta el modelo constructivista.

Otro elemento relevante hace referencia a que, los libros, considerados por los docentes como apropiados para la enseñanza, no corresponden a los que los estudiantes prefieren; solo comparten un 25% de textos en común. Esto, a pesar de que las últimas ediciones presentan ejemplos de las posibles situaciones que se presentan, en lo habitual, de la disciplina de los estudiantes e incluyen el empleo de nuevas herramientas TIC.

Finalmente, se puede concluir que, en el área de los circuitos eléctricos, existen actividades condicionantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, como son: el exceso de representación algebraica, la asincronía de la disciplina, y un bajo uso de estrategias didácticas, que, además, no facilitan la comprensión y enseñanza de esta disciplina.

Palabras clave: Formación, ingeniería, CTS, circuitos eléctricos.

56. Políticas públicas, calidad, servicios educacionales y universidad en Colombia, 2002-2011.

Esaú Ricardo Páez Guzmán

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Este es un texto sobre la universidad. Es un escarceo, en la literalidad del diccionario: movimiento en la superficie del mar, con pequeñas olas ampolladas, que se levantan en los parajes en que hay corrientes. Sobre un trayecto en el tiempo. Una historia hecha a la manera de una acción de bricoleur. Sin pretensión de contar la historia. Sólo es una historia. Situada, balbuceante en el lenguaje, vacilante en el juicio, insegura en el equilibrio. Lenta a campo abierto y veloz en el gesto del detalle. Sin nombres, no hay un sólo nombre, sólo indicaciones, apuntes sobre un documento, rasgos que se perfilan, que apenas se dibujan a mano

alzada para señalar una dirección. Una fecha. Un sentido. No es el trabajo de un historiador de oficio. Pero, es posible que sea la historia un pretexto para escribir de oficio una historia sobre la universidad. De lo que se trata es de señalar un trayecto de historia de la universidad y seguirlo fragmentariamente en el segmento de la década 2002 - 2012. Un momento de la historia de la política de la universidad, en, y, a pesar de la universidad. En Colombia. En la Uptc. Es parte fragmentada de la historia de cómo los servicios se vuelven servicios comerciales, y, éstos, en servicios clasificados y codificados hasta la minucia, de cuyos nombres y detalles surgen los servicios educativos, los 'educational services'. Se supone, entonces, un mercado, unos proveedores, unos productos, un sistema de medida y unas reglas de intercambio. Por lo que obliga a volver a definir, sobre esta nueva situación, los términos, las actividades y los modos. Los niveles. Las diferencias y las maneras de reducirlas a términos de igualdad. Como proceso de estandarización. Habrá que constituir, en una eterna refundación, los acuerdos, para crear los sistemas y los códigos de clasificación. Y, con ellos, la línea de borde que permite trazar un trayecto y mostrar cómo se abre un desplazamiento y una transformación de la manera misma de ser de la universidad.

Palabras clave: Políticas públicas, calidad, servicios educacionales, universidad colombiana.

57. Impacto de las relaciones de poder en la creación de la universidad privada, 1890-1923. Caso de la Universidad Libre, seccional Bogotá.

Gloria Cristina Arce Narváez

Directora: Margoth Guzmán

¿Cuál fue el impacto de la Universidad Libre en la construcción de la nación, a través de las relaciones de poder que existen entre los diferentes fenómenos acaecidos durante las postrimerías del siglo XIX e inicios del XX, (1890-1923)? Objetivo general: identificar el impacto de la UL en la construcción de nación, a través de las relaciones de poder que existen entre los diferentes fenómenos acaecidos durante los siglos XIX-XX.

La metodología propuesta se basó en el Método Histórico, que permitió re-conocer y re-construir el pasado de esta universidad, por cuanto se analizaron los hechos y situaciones ocurridos entre 1890-1923. Marco teórico: tuvo como referencia la relación de posiciones de los capitales, habitus y campos. Fase morfológica: identificación de hechos e ideas en función de las relaciones de poder estructurales estructurantes, que modelaron las fuerzas endógenas/exógenas, entre D/D-D/d- d/d. Fase integración: explicación de los hechos: Fase síntesis: visibilización del hecho histórico. Fase expositiva: análisis de discursos, desde el modelo lingüístico semántico-comunicativo, pragmático e ideológico, en el contexto comunicativo. Originalidad: estuvo en la aplicación de la Teoría Social de Bourdieu y la Teoría de las Mentalidades, por Vovelle. El análisis discursivo semántico - histórico, fundamentado en el texto lingüístico, así como en los actos de habla y las máximas conversacionales.

Palabras clave: Relaciones de poder, universidad privada, Universidad Libre.

58. Modernización de la universidad colombiana, 1950-1972.

Oscar Pulido Cortés

Directora: Olga Yaneth Acuña Rodríguez

Esta tesis se ubica, temáticamente, en la modernización de la universidad colombiana, en la segunda mitad del siglo XX (1950-1972). La modernización de la universidad se asume como el andamiaje estratégico, mediante el cual, gobernantes, organizadores y diseñadores de políticas del momento, confluyen en un proyecto modernizador, que es una manera de pensar en clave de gobierno de la población y de los procesos productivos del país.

La perspectiva metodológica, utilizada en la investigación, privilegia el análisis, que permite comprender la historia, los procesos educativos y sociales, como prácticas; de otra parte, los conceptos centrales del trabajo producen efectos en términos de saber-poder y producción de sujetos; es decir, no son sólo conceptos teóricos o académicos, sino que son

enunciados que construyen formas y maneras de actuación; conceptos y categorías se encuentran ubicados en lógicas particulares, que definen una forma específica de racionalidad, de la cual dependen los sujetos, las instituciones y los saberes.

Con dos características fundamentales, todas las miradas coinciden con la necesidad de reformar la universidad, pero, la opción que el gobierno colombiano toma, no satisface a los protagonistas de la formación universitaria; y, la segunda característica, es la importancia de la universidad en la transformación social y económica del país.

Palabras Clave: Modernización, universidad en Colombia, educación superior, Foucault, historia de la educación, instituciones universitarias, decolonialidad.

59. Subjetividades generalizadas en formadores y formadoras, experiencias de licenciados/as en educación.

Ruby Lisbeth Espejo Lozano

Directora: Celina Trimiño Velásquez

Es un texto de referencia sobre la disciplina de los estudios de género y la diferencia que encarnan las experiencias de licenciada y licenciado de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Es una mirada interdisciplinar, integrada por el feminismo, lo sociológico, y lo fenomenológico; el objetivo configura el análisis, interpretación y comprensión crítica del acto formativo. A través del novedoso enfoque dramatúrgico, y sus tres componentes básicos: situación, escenario y agente-audiencia, se establece una propuesta formativa y metodológica, que combina el método de análisis de contenido cualitativo interpretativo, al transponer, por un lado, los registros textuales de las narrativas autobiográficas de mujer-formadora y hombre-formador, proporcionadas desde su experiencia vivencial respecto al género, y donde se evidencia el fenómeno, y, por el otro, la mirada teórica tridimensional–género, marcos de la experiencia y fenomenología de la percepción.

En este engranaje, el trabajo intensivo y extratextual permite dinamizar la estrategia fenomenológico-hermenéutica, que transparenta las experiencias de inequidad, a partir de las cuales se revela el sentido y significado del acto de subjetividad generalizada, que las y los docentes encarnan, y la consciencia y perspectiva, en relación con su quehacer profesional. Este trabajo personifica, por tanto, una construcción experiencial integradora, consciente y auto comprensiva de quienes educan, reflexionan su campo de acción formador y buscan, mediante la comprensión crítica de sus discursos y prácticas sociales, una efectiva institucionalidad de la equidad de género, desde los procesos educativos que desarrollan.

Palabras clave: Subjetividades generalizadas, agente-audiencia, percepción y consciencia, marcos de experiencia, formador y formadora.

60. La investigación en ciencias básicas en la universidad colombiana, una mirada desde la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Nubia Yaneth Gómez Velasco

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Este trabajo investigativo busca abordar las políticas de ciencia, tecnología e innovación, y la producción científica en la universidad colombiana, teniendo como referencia la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el periodo de 2001 a 2014, tomando como caso de estudio la Facultad de Ciencias. El objetivo principal es analizar la investigación científica en el área de Ciencias Básicas de la UPTC, en relación a sus dinámicas de producción de conocimientos, sus resultados investigativos, y su incidencia a nivel local, nacional e internacional, dentro del marco de la Ley 30, de 1992, y las políticas de ciencia y tecnología del país. Para guiar el análisis investigativo, los aportes teóricos de Thomas Kuhn fueron trascendentales, con respecto a la noción de revolución científica y el concepto de paradigma. También se tomaron en cuenta los desarrollos teóricos de Pierre Bourdieu, De Solla Price, Villaveces, Arencibia, De Moya, Vélez Cuartas, Molina y Joseph Fontana, vitales en la construcción conceptual y de referencia de este trabajo.

La estructura de pirámide invertida fue abordada, donde, a través de un desarrollo histórico de las ciencias y de las políticas de ciencia, tecnología e

innovación en un contexto internacional, es posible enlazar y conectar elementos centrales con políticas, legislación e influencia de organismos internacionales, en la producción investigativa de universidades, como la UPTC.

En ese sentido, los resultados que arroja esta investigación tienen que ver con la cuestionable adaptación de enfocar la producción de conocimiento, en una universidad, a los intereses internacionales, que tienen sus bases científicas en las empresas para las cuales trabajan, y, de esta forma, pueden valorar o desvalorizar el trabajo de estudiantes, de acuerdo a las direcciones e intereses que otorga un sector productivo específico.

Palabras clave: Ciencias básicas, investigación, producción científica, lineamientos internacionales, Colciencias.

61. Investigadoras en ciencias matemáticas en la universidad colombiana, 1961- 2000

Nelsy Rocío González Gutiérrez

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Esta investigación determina el impacto académico que han tenido los aportes realizados por matemáticas colombianas, en el avance del desarrollo científico del país. Se analizan los factores de mayor incidencia durante el proceso de formación académica en los logros científicos. El estudio se realiza desde la historia social de la educación. Se presenta un estudio histórico - comparado del desarrollo de los estudios en matemáticas en tres universidades colombianas, y la situación relativa de géneros, tanto académica como social, que tuvo lugar. Haciendo uso de la historia oral, se analiza la influencia del entorno familiar en la elección de la carrera profesional de tres matemáticas colombianas destacadas. La estructuración se realiza desde los métodos de la historia-social, se acude a la fenomenología, para efectuar la descripción - narración de los hechos. Así mismo, se apoya en la hermenéutica, para realizar la interpretación de los datos recolectados. La educación comparada nos permite concluir que el avance académico, obtenido por las investigadoras objeto de estudio, estuvo motivado por iniciativa propia, así como por vivencias en la formación escolar. Así mismo, el avance académico obtenido en el

doctorado en Matemáticas, constituye un logro, que les ayuda a cumplir el desafío de ser ejemplos de vida, que inspirarán a futuras matemáticas.

Palabras clave: Mujer, investigadora, universidad, género, matemáticas, historia social, historia oral, historias de vida.

62. La movilidad estudiantil en la educación superior colombiana. Caso de la Uptc, sede Tunja, 2005 – 2014

Jimmy Yordani Ardila

Directora: Martha Pardo Segura

En Colombia, la movilidad estudiantil se promovió por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, como un requisito de calidad educativa en la oferta formativa a nivel de pregrado. Esta exigencia ha sido adoptada por las IES, incluida la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, (UPTC). Esta institución ha promovido la movilidad estudiantil en procura de proyectarse internacionalmente. La UPTC cuenta con un registro histórico de movilidad estudiantil desde el año 2005, pero no existe una evaluación que vaya más allá de las cifras. Por tal razón, se cuestiona cuáles son los aportes de la movilidad estudiantil en la formación de pregrado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja, entre el período 2005-2014.

La investigación se desarrolló bajo el enfoque epistemológico subjetivista, con la vertiente interpretativista; el método de investigación se sustentó en los planteamientos de la fenomenología, con la técnica de interpretación del análisis del discurso, complementado con el análisis transtextual. Las fuentes fueron de dos tipos: documentales y vivas. Las primeras, fueron obtenidas de repositorios web, y, las vivas, mediante entrevistas.

En conclusión, la movilidad estudiantil se determinó con los hipotextos, entretextos de los documentos analizados discursiva y transtextualmente. Los entretextos institucionales de internacionalización de la educación superior, mediante la movilidad estudiantil, reglamentaron esta estrategia para los niveles de pregrado. La movilidad estudiantil, en el período 2005-2014, brindó a las personas entrevistadas un crecimiento académico e investigativo, acompañado de una inmersión cultural que les dotó de

mayor autonomía, capacidad de adaptarse al cambio, el reconocimiento del otro y de sí mismos, y el incremento de la identidad latinoamericana, nacional y local.

Palabras clave: Formación profesional superior, movilidad estudiantil, política educacional.

63. Límites y alcances de la formación integral en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja, 2009-2013.

Adriana Judith Nova

Director: Wilson Alcides Valenzuela

La tesis, que aquí se presenta, partió de la preocupación de numerosos autores por la formación humana de profesionales, vinculados con los valores éticos, ciudadanos, y el desarrollo de los talentos individuales. Estas cualidades se resumen en la formación integral, establecida desde la Ley 30, de 1992, para la educación superior colombiana.

El estudio se desarrolla desde la perspectiva cualitativa y fenomenológica. Se utilizan, como instrumentos de recolección de información, la revisión de documentos de entidades supranacionales, nacionales e institucionales, que contienen un marco político para la educación superior, y la entrevista a profundidad, para reconocer las vivencias de formación como estudiantes de pregrado de la UPTC. La interpretación de los resultados, se desarrolla en un ejercicio de triangulación, que conjuga y confronta lo configurado en las deducciones teóricas, con el análisis de contenido de los documentos y con las vivencias expresadas por los actores sociales.

Según los documentos analizados, la UPTC se compromete con la formación integral, y presenta estrategias para garantizar el desarrollo de la persona, desde su unidad biopsicosocial, centradas en el área socio-humanística, investigativa, cultural y deportiva, lo que resulta coherente con las políticas nacionales y supranacionales. No obstante, de acuerdo con los relatos de los participantes, la universidad deberá trabajar más para estimular la capacidad creativa, fomentar las prácticas deportivas, recreativas y/o culturales; promover habilidades para la convivencia, la práctica de la democracia y la justicia; brindar espacios de práctica profesional, continuar la consolidación de competencias para

la investigación y proyección social con la comunidad; así mismo, buscar estrategias para otorgar mayor relevancia práctica a las cátedras de las socio humanísticas, la cuales abordan conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en la vida.

Palabras clave: Formación profesional superior, política educacional, formación integral.

64. Modernización del Estado, políticas públicas educativas y formación de docentes en Colombia, (1968-1980).

Mary Luz Báez Suescún

Directora: Miryam Báez Osorio

El trabajo investigativo generó la revisión de las políticas públicas, implementadas en Colombia para la educación, a partir de la formación y el ejercicio docente; la comprensión del proceso histórico y su correlación con la modernización del Estado colombiano, analizando, de igual manera, los aportes que produjeron los movimientos sociales y políticos que surgieron en ese momento.

La investigación versa sobre decisiones trascendentales del Estado colombiano, como respuesta a la necesidad sociopolítica del momento; de una parte, el desmonte del Frente Nacional, y, de otra, la búsqueda de la modernización del Estado, a partir de una reforma política de gran envergadura que fortaleciera sus estructuras, equilibrando poderes y descentralizando decisiones en favor de la autonomía regional. Así mismo, la investigación analiza los orígenes y desenvolvimientos de la legislación educativa de la década de los setenta, interpretando sus causas sociales, políticas culturales y económicas, que influyeron en la educación, teniendo como referentes los aportes teóricos y metodológicos de la doctora Diana Elvira Soto Arango, Delgado Criado, Ávila, Corts, Calderón y Montero, entre otros académicos e investigadores de reconocida experiencia en el área educativa, y las tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, de RUDECOLOMBIA, UPTC.

Se finaliza con un contraste de tres momentos, demostrando de manera descriptiva, y tomando como base todos los datos estadísticos (número de docentes, instituciones educativas y estudiantes), con su respectivo análisis cuantitativo, para observar si la política pública, implementada en la década estudiada, contribuyó de forma positiva al cambio educativo.

Palabras clave: Políticas públicas educativas, formación de docentes.

65. Conocimiento didáctico - matemático del profesor universitario para la enseñanza del objeto grupo.

Omaida Sepúlveda Delgado

Director: Jorge Tomás Uribe Ángel

Un problema en Didáctica de la Matemática, corresponde a la identificación de los componentes del conocimiento del profesor, necesarios para una enseñanza efectiva de tópicos específicos de Matemática. En este sentido, el estudio realizado pretende ser un aporte en el campo de formación inicial de profesores de Matemáticas, al dar cumplimiento al objetivo: Evaluar el Conocimiento Didáctico-Matemático de los estudiantes de formación matemática en su dimensión epistémica (contenido), para determinar si se ha generado un conocimiento común y un conocimiento ampliado, que sean la base de un conocimiento especializado, necesario para la enseñanza idónea del objeto Grupo. La metodología del estudio es de tipo mixta, ya que contempla, tanto la parte cualitativa, como la cuantitativa. La caracterización del significado del objeto matemático se desarrolla a partir de un estudio semiótico y documental de tipo histórico, epistemológico y fenomenológico, en el marco del Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática, y, de igual forma, para el diseño e implementación del instrumento que permitió evaluar el CDM de los estudiantes de formación matemática.

Palabras clave: Conocimiento didáctico-matemático, profesor universitario, enseñanza del objeto grupo.

66. El papel pedagógico de los museos universitarios en Colombia, 1940 - 1962: el inicio de un proceso de autorreflexión nacional. El caso de las universidades Nacional, sede Bogotá, y Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá.

José Esneider Agudelo Arango

Director: Andrés Ospina Enciso

Esta investigación parte de la necesidad de conocer el periodo de estudio, 1940 – 1962, en Colombia, desde ángulos de estudio distintos a los convencionales para esta franja temporal. Los acontecimientos políticos de la llamada Época de la Violencia y el Bogotazo, a raíz, en parte, por el asesinato del líder popular Jorge Eliecer Gaitán, han sido estudiados desde muchas disciplinas, que pormenorizan estos episodios violentos, en especial, los enfoques histórico, sociológico y periodístico, soslayando otros aspectos y temas muy dinámicos de aquellas décadas, como son, la pedagogía, el arte, las universidades y los museos. En este sentido, el objetivo es determinar cuál ha sido la función pedagógica de los museos de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el siglo XX, ambas universidades de carácter nacional.

En cuanto a la metodología, se combinaron observaciones exploratorias, con observaciones estructuradas in situ de los museos objeto de estudio. También sirvieron de referencia ejercicios de observación de museos de España y el Vaticano. Además, se hicieron entrevistas cara a cara con actores pertinentes, en cuanto a los temas en Colombia y Europa. Se consultaron los archivos de la Universidad Pedagógica, la Universidad Nacional, la Uptc, del Museo Nacional, Archivo General de la Nación y Biblioteca Nacional. También se acudió a varias pesquisas de la RED. Se consultaron varios teóricos, pedagogos e historiadores, para realizar el abordaje documental respectivo.

Palabras clave: Museos, pedagogía, autorreflexión, historia, universidades.

67. Conocimiento didáctico del contenido sobre Probabilidad; estudio de casos con profesores de la educación media.

Víctor Miguel Ángel Burbano Pantoja

Director: Jorge Tomás Uribe Ángel

La presente investigación explora el CDC de dos profesores, uno experimentado y otro novato, ambos con estudio de pregrado en Matemáticas, quienes enseñan el tema de Probabilidad a estudiantes del grado once, con edades entre los 14 y los 18 años. El estudio tuvo, como objetivo, comprender el CDC del profesor que enseña Probabilidad en la educación media colombiana, con especial atención en las categorías de conocimiento del tópico a enseñar, de conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza, y de conocimiento de la forma cómo el alumno aprende, y la influencia atribuida a las concepciones y al conocimiento del contenido probabilístico sobre el CDC en la práctica pedagógica. El análisis se focalizó en comprender lo que hace en el aula, con lo que conoce (Simon y Tzur, 1999; Pinto, 2010).

El estudio se fundamenta en un marco referencial, constituido por tres categorías iniciales: el conocimiento didáctico del contenido, el tópico de probabilidad, y la práctica pedagógica. El estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa y centrada en un estudio de casos. En estas circunstancias, se solicitó a los profesores participantes que proporcionaran información textual, recogida mediante diversas técnicas e instrumentos.

Los resultados sugieren la necesidad de planificar y desarrollar acciones tendientes a: capacitar a los profesores en ejercicio sobre las tres principales categorías del CDC, adquirir bibliografía más reciente que recoja, tanto el aspecto disciplinar, como el didáctico, en el tema de probabilidad; elaborar programas de formación docente con enfoques distintos y novedosos, fundamentados en los marcos teóricos de la educación estocástica, y centrados en el desarrollo del CDC en probabilidad; revisar y transformar el currículo escolar, a fin de acrecentar los contenidos y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de la probabilidad, en concordancia con tendencias actuales en educación estocástica.

Palabras clave: Didáctica, matemáticas, probabilidad, estudio de casos, educación media.

68. La composición del concepto diferencial de una función en varias variables.

Zagalo Enrique Suárez Aguilar

Director: José Ángel Chacón

La investigación tiene, como propósito, describir y explicar la forma en que los estudiantes de pregrado comprenden la diferencial de una función en varias variables, que es una propiedad que poseen algunas aplicaciones matemáticas con dominio en un subconjunto abierto del espacio dimensional Rn, y recorrido en el espacio m dimensional Rm, de poder ser aproximadas por una transformación lineal en un punto de su dominio (Apóstol, 1988).

El tipo de investigación es cualitativa, orientada a la comprensión, que tiene por objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro (Dorio, Massot & Sabariego, 2009). Para su desarrollo, se realizó un ciclo de tres componentes: el análisis teórico, el diseño e implementación de la instrucción, y la recolección y análisis de información. El análisis teórico, incluye el estudio histórico y epistemológico de la diferencial, la presentación de la DIFVV en los libros de texto, los conceptos relacionados con la DIFVV, con el propósito de establecer y caracterizar los elementos matemáticos, las relaciones lógicas que configurarán el concepto y las formas de representación, para diseñar una ruta hipotética de aprendizaje, denominada la descomposición genética preliminar (DG). Este análisis orientó el diseño de actividades, mediadas por programas computacionales, clases y ejercicios, denominado, el ciclo (ACE).

Los resultados obtenidos, en el desarrollo del esquema, están vinculados con la capacidad de los estudiantes para relacionar los elementos que configuran la DIFVV, durante la resolución de las tareas del cuestionario, y las argumentaciones en las entrevistas. Las características de cada nivel, se describen en términos de la teoría, la idea de síntesis, la coherencia y completez del esquema, y se organizaron de la siguiente forma.

Palabras clave: Comprensión, diferencial, función en varias variables, abstracción reflexiva, esquema.

69. La evolución de los patrones de interacción comunicativa de los docentes de Matemáticas, caso UPTC.

José Francisco Leguizamón Romero

Director: Alfonso Jiménez Espinosa

Esta investigación tuvo como objetivo, evaluar la aplicación del método de proyectos en la formación de los docentes de Ingeniería Civil, en la universidad Santo Tomás, especialmente en competencias humanas. Se hizo con investigación-acción educativa, dado que se necesitó la valoración en varios periodos, con elementos teóricos de pedagogías activas, especialmente con el método de proyectos. Para ello, se hicieron entrevistas, conversatorios, trabajos de grupo, observación de aula, revisión con monitores, sistematización de experiencias y reflexiones didácticas. Igualmente, se motivó a los estudiantes por medio de la individualización, la potenciación y el sentido del trabajo. Se observa la relación del compromiso con la formación integral, la pedagogía, la didáctica en los docentes de Ingeniería Civil, y la responsabilidad para con el medio ambiente. Igualmente, se aprecian las transformaciones en los estudiantes y en los docentes, con base en las voces de los actores entrevistados, y los cambios en los procesos educativos, para proponer mejoras en los planes de estudio.

En el mismo sentido, se generaron actividades de reflexión, apropiación del conocimiento, y nuevas acciones, de acuerdo con el lema de la pedagogía activa: “aprender haciendo.” Igualmente, a partir de la aplicación del método de proyectos, se plantean propuestas de formación docente y estudiantil. Sin embargo, el centro de las actividades, del trabajo y de las reflexiones, lo ocupó el método por proyectos, y, de su aplicación y evaluación, se obtuvieron interesantes conclusiones. Finalmente, se elaboró una propuesta para la formación docente en pedagogía, en didáctica y, especialmente, en método de proyectos.

Palabras clave: Formación, desempeño docente, Ingeniería Civil, estudio de casos, Universidad Santo Tomás, Tunja.

70. Aprendizaje, experiencia y formación investigativa del profesor de Matemáticas: tejiendo historias.

Lida Esperanza Riscanevo Espitia

Director: Alfonso Jiménez Espinosa

Esta investigación se enmarca en la línea de formación de profesores de Matemáticas, específicamente, en el campo investigativo del aprendizaje de ellos, y tiene como objetivo, describir, comprender y narrar la experiencia de aprendizaje del profesor de Matemáticas, a través de su participación en el proceso de constitución de una comunidad de prácticas, encaminada a problematizar e investigar prácticas pedagógicas matemáticas. Parte de la base conceptual de la teoría social del aprendizaje, que fundamenta la naturaleza situada, compleja y original de los aprendizajes, así como su condición histórica, social y cultural, y de la naturaleza formativa de la experiencia, y asume, sobre estas bases conceptuales, el contexto de la investigación, como cambiante y transformable, en relación con diversos terrenos y escenarios de actuación del profesor; y se plantea como cualitativa, desde un abordaje histórico-dialéctico, en una vertiente interpretativa, a través de un enfoque narrativo de tres estudios de caso.

Este proceso se desenvuelve al experienciar el aprendizaje colaborativo de la investigación, y al hacerlo, se (re)significan ideas, conceptos y prácticas; es decir, se construyen nuevos significados de eso que se dice, se sabe y se hace, (Jiménez, 2002, 2005). Se favorece un reconocimiento propio, (Freire, 2006), un reconocimiento de las transformaciones, (Wenger, 2001, 2013), un reconocimiento sobre el hacer del conocimiento, (Knoblauch & Brannon, 1988), se negocian y construyen prácticas sociales experienciales, y se genera conocimiento para y de la práctica, (Cochran Smith & Lytle, 1999; Fiorentini, 2008, 2010), el cual es constitutivo de su postura investigativa, sobre la cual se construye un proceso de identidad, (Mockler, 2011; Wenger, 2001), al exponerse como un sujeto consciente de su aprendizaje, de su experiencialidad, (Larrosa, 2003), y de su desarrollo profesional.

Palabras clave: Aprendizaje del profesor, experiencia, formación investigativa, comunidades de práctica, profesor de Matemáticas.

71. Estrategias meta cognitivas de los docentes de primaria, en la resolución de problemas de fracción parte – todo.

Doris Jeannette Morales Jaime

Directora: Celina Trimiño Velásquez

La presente investigación, muestra los resultados de un estudio realizado con docentes en ejercicio, que enseñan Matemáticas en el sector oficial, urbano y rural de Boyacá, Colombia, respecto de cómo abordan la resolución de problemas de fracción parte - todo, en contextos continuo, discreto, y como razón. Su objetivo fue indagar esta competencia a través de la identificación de las estrategias metacognitivas de planeación, control y regulación, en los procesos de aprendizaje, en la etapa de comprensión del problema, cuando resuelven problemas con el concepto y uso de la fracción como parte-todo, como sus habilidades matemáticas. En la fase metodológica, por ser una investigación cualitativa, se realizaron las fases propias de los estudios, así: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa, siguiendo el proceso exigido para cada uno. La muestra fue de 67 docentes del sector oficial colombiano, ubicados geográficamente en los sectores urbanos y rurales, servidores en instituciones educativas del departamento de Boyacá.

En este orden de ideas, respecto de los teóricos más importantes, tomados como referencia para el trabajo de investigación, están: en la identificación de los procesos que evidencian el uso de las estrategias metacognitivas, Pintrich et al, (1991); Flavell, (1985); en resolución de problemas, Weinstein y Mayer, (1986), Dijkstra, (1991), Poggioli, (1983), Woods, (1997); para efectos de las habilidades pedagógicas y epistemológicas adquirida en la práctica, Stanic & Kilpatrick, (1988); en la etapa de comprensión del problema, Polya, (1969), Poggioli, (1983); en procesos y conocimientos específicos, Mayer, (1982); caracterización de los conocimientos específicos, Morales, (2008); transposición didáctica, Chevallard, (1978).

Palabras clave: Metacognición, resolución de problemas, fracción parte-todo, conocimiento común contenido, etapa de comprensión del problema, transposición didáctica, referentes de calidad educativa.

72. Formación inicial y pertinente de profesores de Matemáticas con ambientes virtuales para la enseñanza de las geometrías.

Publio Suárez Sotomonte

Director: Alfonso Jiménez Espinosa

La investigación diseña, construye, implementa y evalúa ambientes virtuales para el aprendizaje de las geometrías, concebidos en un grupo colaborativo de docentes de pregrado y Básica Secundaria de Matemáticas de Tunja (en servicio y en formación inicial), y diseñados en el aula de clase por estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas, con el propósito de desarrollar y evaluar las competencias profesionales, y el conocimiento didáctico - matemático del profesor, de manera especial, las competencias digitales de los profesores en formación (Roblizo y Cózar, 2015). Para ello, se conformó una comunidad académica colaborativa, con miras a mejorar globalmente la enseñanza de las geometrías; se busca potenciar el análisis y la (auto) reflexión, sobre sus tareas y prácticas, cuando enseñan dicha materia. El marco teórico utilizado fue, sobre todo, el enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática, (EOS). (Entre otros, los siguientes constructos: análisis didáctico, prácticas matemáticas, objetos y procesos matemáticos, criterios de idoneidad didáctica, etc.); se involucraron algunos aspectos del enfoque cognitivo de Duval, respecto a los sistemas de representación, contextualizados en el diseño, elaboración e implementación de tareas. Los resultados de la investigación proporcionaron elementos teóricos y prácticos, como sugerencias y pautas para la reformulación y actualización del componente de educación geométrica de los planes de estudio de la Licenciatura en Matemáticas de la UPTC.

Palabras clave: Conocimiento didáctico–matemático del profesor, competencias profesionales, formación geométrica, prácticas matemáticas, enfoque ontosemiótico y geometría dinámica.

73. Educación de “anormales”: perspectivas educativas y pedagógicas en Colombia.

Elsa Georgina Aponte Sierra

Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely

La ubicación temática de esta tesis corresponde a la educación de “anormales” en Colombia, entre los años 40 y 70, del siglo XX. La educación de anormales, en este momento histórico, hace parte de un proyecto de modernización, donde los organismos internacionales, como UNESCO, OEA, ONU, UNICEF, están interesados en intervenir los países subdesarrollados. En ese contexto, el gobierno colombiano muestra interés en hacer alianzas, para diseñar estrategias que puedan proyectar la producción nacional, reconociendo el uso de la tecnología y la preparación del capital humano, como medios para gestión de la población. Parte de las estrategias de intervención se centraron en la población, que no estaba apta para hacer parte de la producción nacional: los desadaptados del sistema, ya sea por su condición social, física o psíquica, tratados inicialmente desde los saberes biológicos de la raza, luego, desde la ciencia y su proceso evolutivo, pasando por las disciplinas, como psicología y medicina; espacios de saber-poder, que determinen formas de ver y constituir al sujeto. Así, los “anormales” pasaron a ocupar un lugar en la modernización.

La tesis se organiza en cuatro capítulos; el primero, da cuenta sobre la metodología utilizada, el enfoque arqueológico-genealógico y sus herramientas; el segundo, Instituciones, permite mostrar las relaciones entre el sistema/mundo, gobierno y población, para mostrar cómo las estrategias utilizadas se normalizan y utilizan para el manejo de la población; el tercero, Pedagogía para anormales, se ha sustituido por técnicas educativas aplicadas a una población; finalmente, el cuarto capítulo, Sujeto a la normalidad, presenta la forma como se constituye un sujeto desde la ciencia, las disciplinas e instituciones, que hablarán de él desde sus carencias respecto a lo normal, y la sociedad legitimará su condición, dejando poca oportunidad para ser, en su forma particular de existir.

Palabras clave: Anormales, perspectivas educativas, educación.

74. Propuesta pedagógica integral para la Institución Educativa Agropecuaria Santa Bárbara, del municipio de Cómbita, Boyacá, 2006-2019.

Jaime Cuadros Dávila

Director: William Pacheco Serrano

La presente investigación nace a partir de la inquietud del investigador, en su rol de rector, con un plan de mejoramiento, trazado en el año 2010, después de que directivos y docentes encontraran un sinnúmero de problemas al interior del establecimiento educativo, dando lugar a una serie de jornadas pedagógicas relacionadas con Escuela Nueva, con el fin de generar algunos cambios en las prácticas pedagógicas tradicionales, convirtiéndose dos de sus sedes en escuelas demostrativas.

Esta investigación de tipo cualitativo, desde el método de estudio de caso, permite abordar la transformación de las prácticas pedagógicas, que se han gestado con la integración de Escuela Nueva, a partir de la implementación de los procesos educativos, que han tenido lugar en las diferentes sedes de la IEASB, permitiendo conocer, con más profundidad, las realidades de docentes, estudiantes, padres de familia y su contexto; desde los datos provenientes de fuentes primarias y secundarias (actas, libros de registro de matrículas, de grados, boletines, periódicos y revistas), e información obtenida con la aplicación de instrumentos.

Finalmente, este estudio, no sólo aportó al contexto histórico de la educación en Colombia, a través del proyecto Escuela Nueva, que, si bien, durante el siglo XX sufrió cambios, permitió el fortalecimiento en su metodología, concibiendo la propuesta pedagógica (Integración del modelo Escuela Nueva), como eje transversal del proceso formativo, para potencializar el desarrollo humano, social y cultural de los niños y niñas, dentro y fuera del aula de clase, acorde a los contextos rurales, en los cuales vive y se desenvuelve.

Palabras clave: Escuela nueva, procesos educativos, IEASB, proceso formativo.

75. La escuela normal superior de Colombia: la formación de maestros e institucionalización de la investigación en Ciencias Sociales, (1936 - 1953).

María Teresa Rodríguez de Pinilla

Directora: Miryam Báez Osorio

Este trabajo investigó el proceso de constitución de una generación de intelectuales, que había surgido en Pasto en las últimas décadas del siglo XIX, quienes compartieron el interés por introducir un proyecto modernizador, en un poco accesible espacio de los Andes. Esta generación se dedicó a pensar la región, a explicarse su desencaje con el resto del país, a raíz del proceso independentista, mediante la escritura de obras de tipo histórico, a construir los argumentos que les permitieran desligarse del departamento del Cauca, y a fortalecer la educación, ya que, ésta, sería la llave para acceder a los beneficios del progreso. La generación de 1904, integrada por precursores, gestores y continuadores, en la primera década del siglo XX, implantó nuevas instalaciones de corte positivista, como la universidad, escuela normal, enseñanza del sombrero, escuela de artesanía y ornamentación, junta de ornato, y todo aquello que permitiera introducir transformaciones civilizatorias, tanto en el campo material, como en el intelectual.

En el estudio de la historia de la cultura local, el concepto de "configuración", propuesto por Norbert Elías, fue iluminador, para comprender el mundo en que vivían los sujetos en estudio, y, el concepto de generación, permitió ordenar la realidad de la cultura intelectual, de modo que se pudieran percibir las tendencias dominantes y aquellos aspectos que pasaban inadvertidos. El método de análisis fue la prosopografía, o biografía colectiva, que estudia conjuntamente variables, relativas a lo colectivo y lo personal, para establecer las características comunes a un grupo de protagonistas históricos.

Palabras clave: Élites intelectuales, generación, proyecto modernizador, cultura local, prosopografía.

76. El modelo T – pack, en la caracterización del conocimiento profesional del profesor universitario, que enseña Lógica Digital en la Escuela de Ingeniería Electrónica, de la Uptc.

Nelson Barrera Lombana

Director: Jorge Tomás Uribe Ángel

El presente estudio, se fundamenta en tres categorías principales: el Conocimiento Tecnológico-Didáctico de Contenido CTDC, (Mishra & Koehler, 2006); la práctica docente, (Fierro, Fortoul & Rosas, 2000), y conocimiento disciplinar necesario para enseñar, (Bernal & Valbuena, (2015); Grossman et al, (1989)). Asimismo, se debe mencionar que la investigación gira en torno al paradigma cualitativo; adicionalmente, la propuesta metodológica, para la investigación, tiene como fundamento conceptual el estudio de caso, empleando, como referente, los diseños metodológicos propuestos por Yin, (2009), Ceballos, (2009), Stake, (1999), y Sandoval, (2002). Finalmente, se debe señalar que, la presente investigación, tiene, por objetivo, explorar la práctica docente universitaria de los profesores del programa de Ingeniería Electrónica, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, identificando su Conocimiento Didáctico Tecnológico de Contenido (CDTC), empleando, como referencia epistémica, el modelo TPACK, estableciendo las formas en que estos maestros apropian y transforman este conocimiento, alrededor de un contenido disciplinar común, como lo es, la Lógica Digital; de este modo, se interpreta la percepción que tienen los docentes frente a la interrelación de los dominios de conocimiento, que componen su "CDTC", situando el foco de atención en la valoración que dan a los procesos de apropiación y transformación de este conocimiento, para, de este modo, describir la forma en que estos profesores incorporan, en su práctica docente universitaria, su "CDTC".

Palabras clave: Práctica docente, didáctica, TIC, TPACK, CDC, ingeniería.

77. La educación católica durante la regeneración de la universidad colombiana de finales del siglo XIX, (1886-1898).

Jorge Enrique Duarte Acero

Director: Javier Ocampo López

Objetivo general: analizar y determinar las características de la construcción del proyecto de educación católica, en la vigencia de la hegemonía conservadora en Colombia, desde 1886 a 1898. Durante este periodo, se expide la Constitución Política de Colombia, 1886, y se aprueba el Concordato de 1887, del presidente Rafael Núñez, y S.S. León XIII.

El proyecto de educación católica, basado en los fundamentos de la religión, con características de la capacidad de organizar y dirigir la educación pública desde la iglesia católica, costeada con fondos públicos.

La tesis buscó indagar acerca de la influencia de los ideólogos, teólogos, filósofos, estadistas y pedagogos, en la enseñanza de la educación católica, así como las estrategias educativas, prácticas piadosas en las universidades colombianas a finales del siglo XIX.

La metodología utilizada, para realizar esta investigación, fue, en primera instancia, de tipo documental, y, la historia de las ideas, únicamente a fuentes primarias, memorias e informes de los ministros de Instrucción Pública, la Constitución de 1886, el Concordato de 1887, documentos de la iglesia–Estado.

El naturalismo pedagógico, es la corriente educativa de mayor desarrollo, a fínales del siglo XIX. El naturalismo es la doctrina, o actitud filosófica, según la cual, la naturaleza y las entidades, que forman parte de ella, son las únicas realidades existentes, lo cual, implica la negación de cualquier ley o principio que no sea inmanente a la naturaleza. Es, J.J. Rousseau, el creador del naturalismo en la educación.

La tesis registra los aportes teóricos de: Johan Heinrich Pestalozzi, Federico Froebel, Rafael Núñez, General José María Campo Serrano, General Eliseo Payán, don Miguel Antonio Caro, y Carlos Holguín. La

investigación pretende constituirse como un referente educativo, para conocer la enseñanza de la religión en las universidades colombianas de finales del siglo XIX. La utilización de catecismos del padre Astete, S.J., las prácticas piadosas del Te Deum, la oración diaria "ángelus", la celebración de los sacramentos, la santa misa, y el guardar las fiestas religiosas. Se crea el cargo de capellán de la Universidad Nacional. Mediante el decreto 102, del 17 de diciembre de1896, el vicepresidente Miguel Antonio Caro nombra al presbítero Rafael María Carrasquilla, O.P. como ministro de Educación Nacional, quien venía ejerciendo como rector de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra señora del Rosario.

Palabras clave: Educación religiosa, iglesia católica, constitución de 1886, concordato de 1887, prácticas piadosas, catecismos.

78. La enseñanza de la economía política en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, 1934-1945. Cátedra, Universidad, Sociedad.

José Arturo Molina Bravo

Director: Jorge Tomás Uribe Ángel

Esta tesis describe las características institucionales, epistemológicas y políticas de la enseñanza de la economía política en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, entre 1934 y 1945. Presenta los resultados de un estudio histórico, documental y teórico, en el marco de la historia de la enseñanza, la historia intelectual y la historia conceptual. Articula su análisis entre la cátedra de Economía Política, el ambiente intelectual, la institucionalización de la economía y la reforma universitaria, en el contexto de la república liberal. Muestra la secuencia de reformas y el proceso de fundación del Instituto de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de Colombia. Sus conclusiones enfatizan la importancia de la tradición cultural y universitaria, en la orientación de los cambios políticos, académicos y disciplinarios, que se produjeron en el período de estudio.

Palabras clave: Enseñanza, economía política, reforma universitaria.

79. Estrategias pedagógicas de empoderamiento en habilidades sociales para universitarios víctimas del conflicto armado – Boyacá.

Liliana Paola Muñoz Gómez

Director: Carlos Arturo Londoño Ramos

El presente documento, es el resultado de una investigación llevada a cabo en el contexto educativo, a partir de un marco metodológico de la investigación-acción. Su objetivo principal es generar una serie de estrategias, desde la pedagogía del empoderamiento, que permitan fomentar las habilidades sociales en universitarios, que han vivido el conflicto armado de forma directa. En la investigación, participaron 14 estudiantes, de una universidad privada de Tunja, Boyacá. Se desarrollaron entrevistas estructuradas; la información recolectada fue interpretada desde matrices textuales, que organizan atribuciones y significados sobre la auto-percepción de la competencia social. En los resultados, sobresale una afectación importante en los universitarios, para lo cual, se diseñó, ejecutó y evaluó cada una de las estrategias, mediante entrevistas, diarios de campo y registros anecdóticos, cuyo fin pretendía involucrar a los participantes en la totalidad del proceso.

Palabras clave: Pedagogía del empoderamiento, pedagogía crítica, investigación-acción, habilidades sociales, conflicto armado y educación.

80. Estudio fenomenológico de la educación médica en la Universidad del Cauca, periodo 2003 a 2016.

Jaime Antonio Álvarez Soler

Directora: Alba Nidia Triana

El presente estudio, plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de la formación médica en la Universidad del Cauca, en la perspectiva de la estructura curricular y las relaciones pedagógicas, en términos de docente-estudiante, universidad-instituciones de salud, médico-paciente, entre los años 2003 a 2016, bajo los criterios

curriculares, pedagógicos y de relaciones, establecidos en la formación médica, en la Universidad del Cauca?

Dado que la metodología fenomenológica es una técnica investigativa no suficientemente valorada, ni utilizada en el campo de la educación médica en Colombia, y, en especial, en la Universidad del Cauca, su aplicación resulta novedosa, y su utilidad y poder evidentes, al permitir que los sujetos se expresen libremente en sus acciones e interacciones, procesos pedagógicos formativos y curriculares. Los resultados obtenidos, las categorías de análisis, nominación y categorización para la construcción de sentido, y reducciones fenomenológicas estudiando el fenómeno de la educación médica en la Universidad del Cauca, sus relaciones y tensiones, se analizaron con apoyo en el software MAXQDA12.

Los resultados del presente estudio permiten explicar cómo, la metodología fenomenológico-hermenéutica, es útil para el estudio de la educación médica, en especial, en la Universidad del Cauca, y, a su vez, se constituye como elemento de partida para otras investigaciones en otros programas de medicina de Colombia y Latinoamérica. Investigaciones, como esta, ofrecen, como resultado, el análisis profundo y reflexivo de las relaciones-percepciones de la comunidad académica, sobre el modelo biomédico imperante, y permiten plantear propuestas curriculares alternativas.

Palabras clave: Educación médica, estudio fenomenológico, Universidad del Cauca.

81. La práctica docente en la enseñanza de la lectura académica de la Educación Básica Secundaria.

Claudia Esperanza Tamayo

Directora: Luisa Amézquita Aguirre

La presente investigación tiene, como objetivo, describir la práctica docente de los maestros de Lengua Castellana, de colegios oficiales de la ciudad de Duitama, en la enseñanza de la lectura académica en la Educación Básica Secundaria.

A nivel teórico, se parte del interaccionismo socio-discursivo, descrito por Bronckart, (2004), y una visión sistémica, (Tikunoff, 1979), para comprender la práctica docente. Se involucran conceptos relevantes para el análisis, como la noosfera y la transposición didáctica, (Chevallard, 1998), los significados construidos, (Fierro, Fortoul & Rosas, 2000), los saberes, (Tardif, 2004), y las acciones, (Tardif, 2004; Matinez - Rizo, 2011; Ruano et al, 2011). Respecto a la lectura, a través de la historia ha presentado siempre el interés de toda la sociedad, por las dificultades que se encuentran en la adquisición, desarrollo y apropiación de esta habilidad comunicativa. Por tanto, se retoman autores de tradición española, que han aportado, desde diversos análisis, estrategias de comprensión, (Sánchez & García Rodicio, 2014; Solé, 1992), y análisis de la lectura crítica y de medios tecnológicos, (Daniel Cassany, Luna, & Gloria, 2003). Mientras tanto, en el ámbito latinoamericano, se fundamenta en Carlino & Roni, (2014), la argumentación sobre la lectura académica en la universidad y en la escuela. El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, de enfoque cualitativo, y diseño de investigación de estudio de casos múltiples.

Como resultado, se interpreta y comprende la forma en que se desarrollan las acciones de enseñanza de la lectura académica en el aula de clase, los significados construidos y saberes que las respaldan. A su vez, se describe la relación que tienen estos tres elementos con aspectos, como la noosfera y el contexto. Se concluye que, las prácticas docentes halladas, son diversas y particulares, donde, cada una de ellas, se encuentra condicionada por la transposición didáctica que hace el docente de sus saberes experienciales y curriculares, los cuales, son impulsados o limitados por las inferencias de la noosfera, hacia prácticas significativas en la enseñanza de la comprensión lectora.

Palabras clave: Enseñanza de la lectura académica, lectura académica, práctica docente, educación básica, secundaria, noosfera.

82. Tensiones curriculares en el desarrollo de la identidad cultural para la formación de licenciados en Lengua Extranjera-inglés, de universidades regionales colombianas.

Nélida Cárdenas Vergaño

Directora: Marlén Rátiva Velandia

La presente investigación doctoral tiene, como objetivo, describir las tensiones curriculares en el desarrollo de la identidad cultural, para la formación de licenciados en Lengua Extranjera – inglés, de universidades regionales colombianas, esperando contribuir a que, la identidad cultural, sea factor fundamental en la formulación de políticas nacionales de bilingüismo, que influyan en el diseño de planes de estudio de programas de licenciatura en Idiomas. Este proyecto se suma a la línea de investigación Historia de la Universidad en América Latina, y al grupo de investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana", (HISULA), del doctorado en Ciencias de la Educación, de RUDECOLOMBIA, CADE-UPTC. Se realizó un estudio hermenéutico crítico, con metodología cualitativa, cuyo foco fue la comprensión e interpretación crítica de lo propuesto en las políticas colombianas, respecto a identidad cultural, en el diseño de currículos bilingües, desde el reconocimiento de las dimensiones histórico-políticas, económicas, sociales y culturales de las regiones, visualizando cómo aportan los proyectos del MEN en la construcción y mejoramiento curricular, desde estructuras y contextos culturales, e identificando sus aportes en la identidad cultural de sus educandos. La interpretación crítica de la información, se presenta desde una descripción densa de los elementos de identidad cultural, que contemplan las políticas de bilingüismo, del contexto donde se consolidan los procesos culturales regionales de las universidades seleccionadas, encontrándose determinante que los programas de licenciatura en lenguas extranjeras del país, con una visión inter y multidisciplinar, asuman aspectos culturales, de identidad cultural e interculturalidad en sus currículos, aplicándolos en sus prácticas

pedagógicas. Los resultados permiten proyectar propuestas que beneficien las universidades regionales y nacionales, fortaleciendo la investigación en educación superior, mediante alianzas entre grupos o redes, que contemplen valorar la identidad cultural de sus regiones, en favor de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Currículo, identidad cultural, interculturalidad, bilingüismo, Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA, formación de docentes en lengua extranjera.

83. La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica (PP), de 1998 a 2010.

Marlén Rátiva Velandia

Director: Alfonso Jiménez Espinosa

La tesis doctoral, de tipo histórico, se desarrolló en 4 fases: heurística, doxografía, etiología, y síntesis histórica; consultó fuentes primarias y secundarias, como periódicos de los siglos XIX y XX; planes de estudio, artículos, libros y documentos de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, como trabajos de grado e informes de la práctica pedagógica, (PP), con el fin de "Establecer el recorrido histórico - institucional y pedagógico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias y los cambios de la PP de los maestros en formación, en el periodo en que se emitieron los decretos 3012, de 1997, y 4790, de 2008". A partir del análisis documental, se presenta una breve reseña de algunas escuelas normales de Suramérica y Europa, se amplía el estudio sobre las escuelas normales que han realizado, el Grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana, y RUDECOLOMBIA; se construye el recorrido histórico y pedagógico de la Escuela Normal Superior Cartagena de Indias, desde 1847 hasta 2010; se caracteriza la PP; la cual es asumida como el proceso formativo para el desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos, que permiten la comprensión y apropiación de la labor docente, compuesto por dos dimensiones: formativa y experiencia. Finalmente, se identifica la incidencia de la política pública en las decisiones sobre reestructuración de las escuelas

normales. De la investigación, se destaca que la PP se ha caracterizado por la repetición de modelos, la planeación y el uso de la observación, como instrumento para identificar problemáticas y definir el quehacer del docente.

Palabras clave: Historia, práctica pedagógica, escuela normal, Cartagena.

84. Los sentidos de la formación de educadores en idiomas modernos en Colombia. El caso en la UPTC.

Bertha Ramos Holguín

Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely

En esta tesis doctoral, me planteé, como interrogante principal, ¿qué sentido, tiene para los actores del programa de Idiomas Modernos, de la UPTC, la formación de educadores, y qué compromisos conlleva dicho entendimiento? Para explorar y comprender esta situación, privilegié el enfoque cualitativo. Con el objetivo de recolectar información pertinente para esta investigación, en el primero, segundo y tercer momentos, trabajé con documentos de los programas de idiomas en el país; en el cuarto momento, utilicé la fenomenología, (hermenéutica), desde la perspectiva de Van Manen, (2016); interactué con gestores, directivos, formadores de educadores, egresados, y estudiantes de la Escuela de Idiomas de la UPTC, e investigadores de otras universidades, para analizar sus experiencias y comprender el sentido que les dan a éstas. El anterior recorrido, me permitió comprender que, la formación de educadores en los programas de Idiomas, se ha movido entre la instrumentalización y la reflexión fundamentada. Esta investigación plantea la necesidad de dar cuenta de la formación, desde los requerimientos y especificidades de los sujetos y sus contextos socioculturales.

Palabras clave: Formación de educadores, idiomas modernos, Uptc.

85. La física forense en la enseñanza de la mecánica y la promoción de actitudes científicas.

Alejandro Bolívar Suárez

Directora: Nidia Torres Merchán

Esta investigación surge desde la necesidad de motivar a los estudiantes por el aprendizaje de la física en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; como se demuestra en el capítulo 1, se evidencia una declinación en el interés por el estudio de la física. La investigación se desarrolló con el ánimo de aportar una nueva forma de enseñar mecánica, desde los accidentes de tránsito, con el fin de incentivar a los estudiantes hacia el aprendizaje de la física. Para ello, la investigación se ejecutó en diferentes momentos. El primer momento corresponde al diagnóstico, realizado con tres tipos de Test (Test de Actitudes, Test de Percepciones y Test de Conceptos). En un segundo momento, se diseñó una unidad didáctica, denominada Curso de peritos físicos, donde se plantearon misiones relacionadas con las temáticas propias de la investigación de accidentes de tránsito; esta unidad se desarrolló en dos grupos universitarios: Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, LCNEA, y Licenciatura en Matemáticas, LM, de la Uptc. Esta ha sido evaluada cualitativamente, mediante el análisis de las redes semánticas obtenidas de los productos de la intervención: material de clase, trabajos, grabaciones, cuestionarios, etc. Y, cuantitativamente, comparando los resultados obtenidos con un pre-test, pasado a ambos grupos, con el pos-test realizado después de la intervención. Los resultados de comparación del pre-post, mostraron aportes importantes en la comprensión de los fenómenos mecánicos en los dos grupos. Aspecto que da cuenta de cómo el diseño y la contextualización favorece los aprendizajes. Además, se evidencia cómo el uso de problemas del contexto, desde la física forense, abre un espacio importante de desarrollo desde otras disciplinas de las ciencias, donde se hace útil el aporte de una prueba científica, a fin de esclarecer hechos de investigación forense y, en particular, los accidentes de tránsito.

Palabras clave: Física forense, actitudes científicas, unidad didáctica, accidentes de tránsito.

86. Encadenamiento pedagógico para la formación por competencias del químico upetecista. Una innovación mediada por aprendizaje basado en proyectos ecoeficientes.

Martha Beatriz Ramírez González

Directora: Nidia Torres Merchán

El encadenamiento didáctico, generado de esta investigación doctoral, es un constructo pedagógico elaborado y acuñado por su autora, usando un eslabonamiento hacia adelante y hacia atrás, dada la relación conceptual del ciclo productivo de un proceso en química industrial, con el proceso educativo de formación en competencias del químico upetecista. La investigación se abordó desde un enfoque mixto, de corte longitudinal, de seis semestres, (2015-2017), desde el microcurrículo de la química industrial, y está soportado por cinco pilares: la didáctica de las ciencias experimentales, el aprendizaje por investigación, (mediado por el Aprendizaje Basado en Proyectos Ecoeficientes ABP-E), la química verde, el emprendimiento, y la educación científica hacia la sostenibilidad.

El proceso de formación en competencias fue evaluado de forma cuantitativa y cualitativa: la cuantitativa, bajo el criterio de evaluación auténtica y análisis estadístico, y, la cualitativa, mediante categorías analíticas soportadas en técnicas pre-test vs. post-test, con Focus Group y con la evaluación de la comunidad académica de la Escuela de Química, UPTC.

Los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos, permitieron validar el proceso interna y externamente, evidenciados con la producción semestral de 10-15 productos ecoeficientes con proceso de emprendimiento, que merecieron importantes reconocimientos académicos y galardones, otorgados por el sector productivo, los inversores y las organizaciones, cofinanciadores de desarrollos innovadores de alto valor agregado, como resultado del conocimiento innovador generado en las áreas estratégicas ecoeficientes de: agroindustria, productos naturales, alimentos y biotecnología, promisorias para futuras empresas de base tecnológica.

Palabras clave: ABP ecoeficientes, evaluación auténtica, categorías de análisis, focus group, transposición didáctica, aula-laboratorio, pedagogía del emprendimiento, química industrial verde.

87. Trayectoria e itinerarios de la comunicación/ educación en Bogotá: aproximación a una historia intelectual del campo.

Darwin González Sierra

Directora: Nidia Torres Merchán

Esta investigación se orientó desde un cuestionamiento a la estructura epistemológica de un campo académico que, en la tradición latinoamericana, ha intentado abrirse espacio en las fronteras conceptuales de las ciencias sociales, y ha participado de cierta indeterminación de su naturaleza objetual, junto a la disputa de prácticas emergentes, algunas veces sistematizadas. Así las cosas, la investigación se preguntó por las trayectorias académicas que han sustentado el discurrir epistemológico del campo comunicación/educación, y, al mismo tiempo, por la existencia de una tradición intelectual que permitiese reconocer, como campo, las discusiones de comunicación/educación.

El trabajo de archivo supuso la revisión de textos fundaciones del campo, seleccionados en orden de importancia, desde el trabajo del estado del arte y la consolidación de las fuentes documentales. La bibliografía revisada en los antecedentes, estuvo soportada en las publicaciones de revistas de la Universidades Central, Pedagógica y Distrital, y en textos de centros académicos, que han albergado el estudio de la comunicación/educación en algunas partes del continente, especialmente la Universidad de la Plata, en Argentina.

El abordaje fue realizado a partir de la historia intelectual. Junto a ello, el trabajo documental, en clave de experiencias curriculares, resultó definitivo, para dar anclaje a la discusión, en términos epistemológicos.

Al finalizar esta investigación, es posible precisar que, comunicación/ educación, es un campo en el que se conjugan prácticas académicas, producción de conocimientos científicos, tensiones institucionales, discursos, y agentes sociales.

Palabras clave: Educación, comunicación, epistemología, universidad, intelectuales, práctica pedagógica.

88. Deserción estudiantil en Ingeniería de Sistemas, la licenciatura y carrera de Matemáticas, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010 - 2017. Políticas y vivencias.

Sara Cristina Guerrero

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Esta investigación surge de la necesidad de comprender los causales de la deserción estudiantil universitaria, a partir de la incidencia de las políticas públicas, las estadísticas que evidencian su estado, y las voces de los estudiantes, que develan el sentir sobre los factores que la desencadenan, en los programas de Ingeniería de Sistemas y la Licenciatura y Carrera de Matemáticas de la UPTC. Con este fin, se abordó un análisis con enfoque mixto: el cuantitativo, bajo un enfoque descriptivo correlacional, y, el cualitativo, se estableció en dos momentos. El primero, una revisión documental, fundamentada en la normatividad a nivel nacional, y de la UPTC: Planes de Desarrollo Nacionales, (1998-2022), CONPES, Informes de los programas entregados a Vicerrectoría Académica, Acreditación y Bienestar. El segundo, para comprender las experiencias vivenciadas por docentes y estudiantes; se utilizó la fenomenología hermenéutica de Martin Heidegger. Finalmente, se hizo la triangulación, bajo el criterio de Plano Clark.

Los resultados indican que existen aspectos diferenciadores propios del entorno, que jerarquizan y enlazan al joven por su condición social: las Pruebas de Estado, la institución, y la región de procedencia. En los programas de Licenciatura y Carrera de Matemáticas, se identifican desventajas, establecidas por la destinación que los estudiantes dan a estas carreras. Las transferencias los ubican en un escenario de desventaja, con respecto a sus compañeros, no solo por el motivo de ingreso, que puede ser un factor de inclusión o exclusión, sino por llegar a un nuevo ambiente, determinado por la carrera a la que hicieron transferencia. Otro elemento, la representación social y el imaginario, que tienen sobre los programas, aspectos determinantes para alcanzar el éxito educativo. Por otra parte, se identifica la incidencia de los organismos internacionales para el establecimiento de los lineamientos, para abordar la deserción estudiantil.

Palabras Clave: Deserción estudiantil, educación superior, políticas deserción.

89. La Universidad Santo Tomás, Tunja; ajustes y transformaciones académicas y administrativas, 1996 – 2015.

Galo Cristhian Numpaque Acosta

Director: Esaú Ricardo Páez Guzmán

Además, se relacionan las aportaciones que cada uno de los rectores hicieron en la Seccional de Tunja, durante sus periodos rectorales, en relación con los cambios que, trienio a trienio, la universidad realizaba. Por tratarse de un trabajo experiencial, se inscribe en el enfoque cualitativo, dado que se toman documentos institucionales y hechos de la universidad.

Este documento muestra la historia que tuvo la universidad, en el periodo de tiempo de 1996 al 2015, en la que esta institución adapta, en su funcionamiento, las directrices establecidas por el gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, y que le permite recibir la Acreditación Institucional Multicampus. Los resultados son contundentes: la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, es un referente de la adaptabilidad institucional, de cara a los cambios que deben afrontar las instituciones, en un escenario de educación superior, en el que las normas las permean. Se destaca que la universidad está regentada por la comunidad de Frailes Dominicos, lo que hace que exista control institucional.

Palabras Clave: Instituciones de educación superior, Universidad Santo Tomás, legislación educativa, acreditación institucional, políticas educativas.

90. La educación inclusiva en la provincia de Márquez, del departamento de Boyacá - Colombia: el primero del salón, el último de la fila.

Wilmar Ángel Ramírez Valbuena

Directora: Luisa Amézquita Aguirre

La presente tesis doctoral, titulada: La educación inclusiva en la provincia de Márquez, departamento de Boyacá – Colombia, busca comprender la forma en que las comunidades, de las instituciones educativas públicas de dicha provincia, han implementado las políticas de educación inclusiva, abarcando, desde los intentos sociales que se han realizado para permitir a todos los ciudadanos el derecho a una educación de calidad, hasta cada uno de los términos y sus diferenciaciones, frente a los contextos expuestos, sin desconocer las comunidades educativas implicadas, con el ánimo de establecer los elementos que podrían tenerse en cuenta en el mejoramiento de su aplicación.

La presente investigación se sitúa en el enfoque cualitativo, en conjunción con la visión de Strauss y Corbin, (2002); se apoya en el método etnográfico para el desarrollo, mediante técnicas descriptivas e interpretativas, obteniendo un conocimiento interno de las comunidades educativas de los colegios públicos de la provincia de Márquez.

El bagaje de información obtenido, se abordó desde los estudiantes, docentes, directivos, madres y padres de familia, así como, también, desde una mirada a los PEI y normas de convivencia de las instituciones intervenidas. Todo lo anterior, permitió configurar un esbozo para una propuesta en el desarrollo de la educación inclusiva en la provincia de Márquez, del departamento de Boyacá – Colombia, en un complexas, que invita a ver la escuela como un lugar más solidario, más tolerante, más diverso, y, finalmente, más humano; donde todos puedan expresarse, participar y crear un mundo mejor, juntando las capacidades y las dificultades que trae esta nueva apertura, para unir en la diversidad y aceptar en la diferencia, y no se observe “ser los primeros del salón, pero en realidad, los últimos de la fila”.

Palabras clave: Educación inclusiva, educación de calidad, Provincia de Márquez.

91. La educación rural emancipadora, desde la teoría habermasiana: una aproximación teórica.

José Edilson Soler Rocha

Directora: Claudia Figueroa

Por ser la educación un término universal, que alude a una condición necesaria para el desarrollo humano, (ODS, N.° 4), se requiere de una profunda reflexión sobre las causas que desvirtúan las metas y los objetivos de la política pública, para conducirla a un estado ideal. Se pretende determinar sus debilidades estructurales, en función de producir bienestar a la sociedad.

Ante el reto del gobierno de llevar la educación rural a un estado ideal, surge la presente investigación. Hay un desfase entre el ser y el deber ser, que se concentra en la acción comunicativa, (la interacción), de los niveles del gobierno, que ocasiona una acción instrumental, (el trabajo), no encaminada hacia el desarrollo de una política pública educativa de lo rural y para lo rural. El objetivo de esta investigación, es generar un constructo teórico sobre la educación rural emancipadora, desde la teoría crítica habermasiana.

Se trata de un estudio que se abordó desde el paradigma crítico, enfoque cualitativo y método hermenéutico crítico de Habermas, (1992), como lógica de acción para alcanzar la "comprensión y la racionalización del mundo de la vida", (p.110), de la educación rural, como medios necesarios para la emergencia de una nueva teoría. El procesamiento de los datos obtenidos, a través de entrevistas a informantes clave, permitió la construcción de tres procesos de análisis crítico-reflexivos, denominados: reproducción cultural, integración hermenéutica y critica de la razón, cuyos hallazgos sustantivos indican que, la educación rural, debe satisfacer cuatro acciones esenciales: dramatúrgica, teleológica, regulada por normas, y comunicativa, que implican reconocer la cosmovisión de la educación rural, deslastrarla de lo ajeno, para propiciar lo transformador, mediar los valores compartidos entre actores, y usar el lenguaje e interacción como vía para el entendimiento humano.

Palabras Clave: Educación rural, emancipación, política pública, Habermas.

92. El laboratorio de empresa, como modelo didáctico de formación multidisciplinar.

Henry Cesar Bernal Campos

Director: Carlos Arturo Londoño Ramos

Depurar diferentes experiencias teórico-prácticas, que evidencian la dinámica de múltiples medios didácticos en movimiento, articulados y categorizados, propuestos desde la UPTC, para la educación empresarial, que demuestran el valor disciplinar, desarrollo interdisciplinar y alcance multidisciplinar del Laboratorio de Empresa (LdE). En la práctica, validar postulados razonados, juicio analítico y revelar nociones aplicables en las organizaciones.

La investigación aplicó un enfoque mixto, basado en métodos activos y sistematización de experiencias. Inicialmente, plantea el control experimental de los temas básicos normativos, y se complementa con diseño cuasiexperimental, preexperimental, y exploración disciplinar, interdisciplinar y multidisciplinar.

Los insumos teóricos básicos del reto didáctico se encuentran en la teoría educativa, los modelos pedagógicos, el currículo, la evaluación y, además, el ininteligible tratamiento didáctico. Evidenciar el aporte de la didáctica es responsabilidad de la disciplina empresarial, con desafío claro, si se apoya en el laboratorio de empresa y su Empresa Experimental, (EE).

La metodología planeación, acción, observación y reflexión, del ciclo espiral de Lewin, (1946), que incluye actividades secuenciales, flujo de información, y el papel del docente, ha funcionado bien. La pedagogía activa y la sistematización de experiencias se articularon con las actividades del LdE y EE.

El modelo Laboratorio de Empresa, propone: criterios para organizar LdE y EE, para los niveles de Educación Básica, Media Técnica, Técnica, y Superior, e incluye un diagrama de flujo para validar la didáctica empresarial.

Como conclusión, se logró una transposición didáctica, con múltiples medios, coherentemente articulados con la necesidad de la educación empresarial disciplinar, interdisciplinar y multidisciplinar, gradualmente replicada en instituciones educativas de diferente nivel.

Palabras clave: Medios didácticos, Laboratorio de Empresa, (LdE), empresa experimental, (EE), pedagogía activa, didáctica activa.

93. Experiencias, valoraciones y significados de la escuela, en jóvenes adolescentes de educación Básica y Media, en una institución pública de Boyacá; voces y relatos de vida.

Diego Fernando Acevedo León

Directora: Nohora Elisabeth Alfonso Bernal

Esta investigación aborda, y responde, a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es el sentido-sinsentido dado a la escuela por los adolescentes estudiantes de las instituciones públicas de Boyacá, y qué reorientaciones conlleva dicha comprensión? ¿Qué experiencias se han constituido desde las formas de relacionarse, las percepciones y los sentimientos? ¿Qué valoraciones conceden a la escuela? Y, en consecuencia, ¿qué significados constituyen a partir de las trayectorias escolares, y en el devenir escolar de los-las jóvenes? Ahora bien, en términos de objetivos, esta investigación se planteó, como objetivo general: Comprender el / los sentidos otorgados a la escuela por los adolescentes - estudiantes de educación Básica y Media de la institución pública de Boyacá, Colombia, con el fin de proponer nuevos lineamientos, acordes con las experiencias y contextos escolares. Como objetivos específicos, se desarrollaron los siguientes: formas de relación, percepciones y sentimientos otorgados por adolescentes-estudiantes en una institución pública de Boyacá. b) Interpretar las formas de valoración dadas a la escuela por parte de los adolescentes-estudiantes de la institución pública de Boyacá. c) Comprender los factores sociales que afectan el significado de la escuela, por parte de los adolescentes-estudiantes. De esta manera, las realidades que vive la escuela pública, en los tiempos recientes, llevan a la preocupación del sentido de la escuela; lo muestran los trabajos en México, Argentina, Chile y Colombia, que permiten corroborar realidades similares, aunque, las formas de asumir el sentido, sean diversas.

Los resultados de esta investigación, se convierten en una oportunidad valiosa, que permite comprender el escenario de la educación Básica y Media, desde los/las mismos jóvenes; es una forma de reconocer

prácticas pedagógicas que inciden en el sentido sinsentido de la escuela, como también, se pueden plantear otras visiones de la escuela desde los/las jóvenes adolescentes, comprender factores de incidencia en las trayectorias de vida, lo que sueñan, lo que piensan, y la forma como significan la escuela, que permita construir una mayor incidencia y una amplia transformación social.

Palabras clave: Experiencias, valoraciones, significados de la escuela, jóvenes, educación Básica y Media, relatos de vida.

94. Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica.

Astrid Núñez Pardo

Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely

Esta investigación documental cualitativa, subvencionada por la Universidad Externado de Colombia, formuló los criterios ontológicos, epistemológicos, y del poder, inspirados en el giro decolonial y cimentados en la interculturalidad crítica, para orientar el desarrollo de materiales, otros contextualizados y deseables para la enseñanza y aprendizaje del inglés, con el fin de resistir el desarrollo acrítico del libro de texto comercial y estandarizado, a partir de las voces de los maestros, autores, y expertos colombianos. Se analizaron seis libros de texto, y se entrevistaron seis maestros, cuatro autores y dos expertos.

Se optó por el análisis de contenido, como método de investigación, enmarcado dentro del paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y la investigación documental. Además, se identificaron rasgos incipientes de decolonialidad, relacionados con la política bilingüe colombiana de enseñar inglés para lograr mejores niveles de calidad académica, y estimular el desarrollo profesional de los ciudadanos, en uno de los seis libros de texto analizados, aunque orientada a la competitividad, y con la producción del libro de texto, desarrollado por autores locales, con asesoría de una editorial extranjera. Los criterios del ser, del saber, y del poder, que esperan superar el libro de texto instrumental, homogenizado,

estandarizado y colonizado, incluyen: (a) las experiencias de vida de los estudiantes, en relación con la cultura profunda del ser humano, constituyen el contenido de los materiales otros, contextualizados en diálogo con otras experiencias del universo pluricultural, presentado en textos multimodales y en distintos géneros textuales; (b) los proyectos de vida de los estudiantes, como sujetos únicos en su entorno, con capacidades, formas de ser, estar, sentir, soñar, hacer, actuar, y habitar particulares, construyen visiones compartidas para generar otros mundos posibles; (c) la iconografía de los sujetos, el medio escolar, y las comunidades en su contexto local, posibilitan la inclusión, el reconocimiento, la identidad, la cohesión y la generación de vínculos; (d) el empoderamiento de los maestros y de los estudiantes promueve la toma de decisiones curriculares y de los materiales otros contextualizados; (e) las actividades de aprendizaje involucran interpretación, comparación, contraste, discernimiento, reflexión, discusión y transformación de realidades humanas, y requieren el uso consciente de estrategias de aprendizaje y herramientas tecnológicas; (f) la generación de metodologías sensibles a los contextos y realidades locales, en donde se enseña y se aprende con unos materiales, otros de inglés, promueve ambientes de aprendizaje significativo y constructivo, en conjunto con los otros; (g) la acción colectiva favorece una política educativa, concertada con los sujetos directamente involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; (h) la creación de los materiales otros contextualizados por parte de maestros y estudiantes, como ciudadanos con conciencia social, contribuye a la lucha por una educación critica, democrática y libertaria; e (i) la institucionalización de los materiales otros contextualizados fomenta el sentido de pertenencia, el compromiso y el desarrollo profesional de maestros y estudiantes.

Palabras clave: Libro de texto de inglés, interculturalidad crítica, giro decolonial, análisis de contenido cualitativo, materiales otros contextualizado.

95. Prácticas pedagógicas de los maestros de inglés en la educación Básica y Media: la auto confrontación para la reflexión.

María Fernanda Téllez

Directora: Bertha Ramos Holguín

Esta tesis doctoral describe los hallazgos de un estudio de caso instrumental, de corte fenomenológico hermenéutico, con enfoque cualitativo. El estudio tiene, como objetivo principal de la investigación, develar qué saberes surgieron de la reflexión sobre la acción de las prácticas pedagógicas de los maestros de inglés en la educación Básica y Media, a través de la autoconfrontación. Y, como objetivos específicos: (a) describir el saber pedagógico, el saber didáctico del contenido, y el saber de la materia de los maestros de inglés, a través de la autoconfrontación simple y cruzada; (b) comprender las experiencias vividas, que describen los docentes durante un proceso de autoconfrontación; (c) elaborar unas recomendaciones para las instituciones educativas, que posibiliten la reflexión de los maestros, sobre sus prácticas pedagógicas, a través de la autoconfrontación, (simple y cruzada). Los participantes del estudio, fueron cuatro maestros de inglés, como lengua extranjera, (ILE), en servicio, de tres colegios públicos, y uno de concesión, en Bogotá, Colombia. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron, las entrevistas de autoconfrontación, una entrevista semiestructurada, las trascripciones de video de las entrevistas de autoconfrontaciones, notas de campo, y un grupo focal. Para la interpretación de los datos, se seleccionó el análisis temático. Los resultados evidenciaron que, los maestros de inglés, develan diversos saberes, que nutren sus prácticas pedagógicas cuando realizan las reflexiones sobre sus acciones, a través de la autoconfrontación. De cada uno de los participantes, afloran diferentes saberes, según sus reflexiones sobre sus prácticas. A partir de las autoconfrontaciones, se demostró que el papel de los colegas es enriquecedor, tanto para corroborar las acciones que tienen en común, como para establecer sus diferencias, lo cual nutre sus acciones. Las reflexiones conjuntas generaron un espacio para el diálogo sobre sus prácticas, sobre sus experiencias, y sus sentires en el aula de ILE.

Palabras clave: Saberes de los maestros de ILE, reflexión sobre la acción, autoconfrontación, prácticas pedagógicas.

96. Génesis y procesos de las escuelas audiovisuales comunitarias en Colombia.

Oscar Gilberto Vesga Pérez

Directora: Aracely Forero Romero

Esta investigación examina nueve procesos, donde, el audiovisual, es objeto de estudio, medio para analizar y denunciar problemáticas sociales; es una herramienta didáctica para motivar al estudiantado, y a las comunidades, a ser parte de proyectos sociales y de creación artística; son procesos autónomos, que han encontrado en la creación audiovisual un camino propicio para la invención artística, la inmersión educativa, el trabajo comunitario, la defensa de los derechos humanos y de los territorios.

Recurre a la Teoría Fundamentada, TF, como metodología de investigación; presenta interpretaciones de los hechos, a partir de la recolección de datos y diversidad de informaciones, con base en entrevistas semiestructuradas, realizaciones audiovisuales, foros, y paneles, que se transcribieron, analizaron y sistematizaron, a través del programa ATLAS.ti, agrupando códigos en familias de categorías, hasta lograr aproximaciones a una teoría sustantiva.

La recolección de los datos tomó cuatro años; se realizaron tres encuentros nacionales e internacionales de experiencias de educación y creación audiovisual, con comunidades de diferentes regiones; las experiencias seleccionadas fueron visitadas en sus territorios. La TF permitió un análisis sistemático de los datos obtenidos, del cual emergieron categorías que, a través del método comparativo constante, develaron elementos educativos comunes, puntos de encuentro y disonancias. Se contrastaron 52 entrevistas, que, junto a 142 documentos, posibilitaron la construcción de una teoría sustantiva, que, posteriormente, se cotejó con bibliografía existente, permitiendo una comprensión de los procesos contextualizados, mediante un estudio histórico, social y político.

La construcción del contexto histórico evidencia que, ocho, de las nueve Escuelas Audiovisuales Comunitarias, (EAC), han emergido en territorios

que han afectado la violencia en los últimos 50 años; cinco, de las nueve experiencias, pertenecen a territorios que continúan bajo la disputa de grupos armados. Decenas de integrantes de diferentes EAC han sido víctimas directas de la guerra. Estos procesos han generado horizontes y opciones de empleo a decenas de jóvenes, en lugares donde la guerra se ofrece como la principal opción laboral; del mismo modo, han ayudado a develar las causas y consecuencias del conflicto.

Palabras clave: Educomunicación, educación popular, comunicación popular, escuelas audiovisuales, video comunitario, teoría fundamentada.

97. Políticas de financiación en la universidad colombiana, 1992- 2012.

Yurani Stella Ardila Franco

Directora: Diana Elvira Soto Arango

Esta tesis, estudia la influencia de la pedagogía alemana, en la reforma a la instrucción de profesores y profesoras en las escuelas normales, que impulsaron los gobiernos liberales a fines del siglo XIX, en Chile. Las visitas a Alemania, realizadas principalmente por Valentín Letelier Madariaga y José Abelardo Núñez, les permitieron convencerse de la superioridad de los métodos germanos, y la necesidad de otorgar a la pedagogía chilena un estatus científico, a imagen y semejanza de la cultura europea occidental y positivista. Con el análisis teórico documental que se realiza, se pretende comprender la dinámica que adquirió la presencia ideológica y cultural alemana en el proyecto Estado-Nación, pensado y soñado por los grupos dirigentes oligárquicos de Chile, a partir de la formación de preceptores y preceptoras. El método fue cualitativo-descriptivo, con un diseño historiográfico, el cual se desarrolló a partir de la triangulación metodológica entre fuentes primarias y secundarias. Los resultados pueden contribuir a promover el interés por estudiar un campo inexplorado por la investigación educativa en Chile: la enorme influencia alemana en los inicios de la instalación de la escuela normal en el centro sur de Chile.

Palabras clave: Preceptores, Alemania, Araucanía.

98. Interpretación de procesos de transferencia y apropiación de conocimiento tradicional y científico en territorios turísticos.

Diana María Dueñas Quintero

Director: Alba Nidia Triana Ramírez

La investigación aborda la transferencia y apropiación de conocimiento tradicional y científico en el turismo rural comunitario de la subprovincia del Alto Ricaurte, en Boyacá, en el contexto del desarrollo de los sectores productivos. En estas actividades económicas, las políticas y programas, de orden económico, establecen estándares y requisitos, pero, quienes administran las microempresas y emprendimientos, enfrentan limitaciones en recursos y acceso al conocimiento, que afectan la capacidad de competencia en el mercado global. Aunque se han implementado programas para fortalecer procesos e innovación, la aplicación del conocimiento adquirido es limitada, y dificulta la evaluación de su impacto.

En el estudio del turismo rural comunitario, en la subprovincia del Alto Ricaurte, se cuestiona la pertinencia del conocimiento generado. Se resalta la valoración de las prácticas y cultura de cada territorio, en relación con la generación, intercambio y transferencia de conocimientos en el turismo comunitario. Se critica la falta de respuesta, desde el conocimiento científico a la realidad, y se destaca la necesidad de reconocer la diversidad de saberes, y comprender cada contexto, y la transferencia y apropiación del conocimiento.

El estudio propone el reconocimiento de comunidades, como sujetos activos en los procesos de investigación, y, además, promueve la co-creación de soluciones, basadas en el conocimiento, para la generación de innovación social. Se enfatiza la necesidad de fomentar un diálogo de saberes, la valoración de los conocimientos tradicionales locales, y buscar la co-construcción de conocimiento, en colaboración con las comunidades. Se resalta la comprensión y reconocimiento de la diversidad de saberes en el desarrollo del territorio turístico del Alto Ricaurte.

Se insiste en integrar prácticas que aborden problemas, relacionados con la producción, desarrollo, preservación, promoción, transferencia y apropiación de conocimientos científicos y tradicionales. La investigación se desarrolla bajo la teoría fundamentada constructivista, y busca interpretar cómo los actores, vinculados a la actividad turística y a la institucionalidad, generan procesos de aprendizaje, según sus conocimientos, creencias y cultura, en el marco de la pertinencia del conocimiento. Para ello, se realizaron 43 entrevistas semiestructuradas a actores locales, investigadores y profesionales, y visitas de campo, para obtener información adicional. Durante el proceso, se establecieron acuerdos de confidencialidad con los entrevistados. La información recopilada se sometió a un proceso de codificación abierta, y se identificaron 188 códigos, organizados en 18 categorías, y 5 dimensiones de análisis.

El primer capítulo, describe la relación entre el territorio y el turismo rural comunitario, considerando las perspectivas de los actores locales, y su interés en el turismo, como motor de desarrollo y preservación cultural. El segundo capítulo, analiza la relación entre el turismo y los territorios, enfocándose en el turismo rural comunitario, como forma de preservar identidades culturales y territoriales. Se exploran proyectos realizados, y se discuten desafíos y oportunidades. El tercer capítulo, aborda la apropiación social del conocimiento, desde diversas perspectivas, como el diálogo de saberes y el aprendizaje significativo. Se examina el papel de los investigadores, y se proponen modificaciones en marcos jurídicos y políticas públicas. En el último capítulo, se exploran los elementos estratégicos para promover la apropiación social del conocimiento en el turismo rural comunitario, haciendo hincapié en la pertinencia del conocimiento y la participación de los actores locales, destacando la comprensión de las representaciones sociales y la subjetividad de las acciones.

Palabras clave: Procesos de transferencia y apropiación social del conocimiento, gestión universitaria, turismo rural comunitario.

99. Función social y práctica pedagógica en la escuela pública secundaria de Bogotá.

Ana María Guzmán Mora

Directora: Luisa Amézquita Aguirre

La presente tesis, responde a la pregunta sobre cómo se está configurando la función social de la escuela pública en Bogotá, a través del ejercicio de la práctica pedagógica, que desarrollan maestros y maestras de diferentes asignaturas, en el nivel secundario. El trabajo ha situado, como referentes teóricos fundamentales, la sociología y la pedagogía, y se ha orientado por una perspectiva crítica, en ambos sentidos. Así mismo, ha optado por la investigación cualitativa, y, puntualmente, por la etnografía, como método para la recolección de información y análisis.

El trabajo se divide en 4 grandes capítulos. El primero, va direccionado al avance de la fundamentación teórica, refiriendo esto a la apuesta por la sociología de la educación, en dos perspectivas: por un lado, el funcionalismo, como antecedente fundamental de esta tradición teórica, y, por el otro, la perspectiva de la sociología crítica, en la cual se sostiene la discusión cardinal de la investigación.

El segundo capítulo explica, más profundamente, la metodología, en la perspectiva de argumentar y dar cuenta del proceso realizado. Esto es, enfoque, método, técnicas e instrumentos, para la recolección de la información y el proceso de análisis. Su intención fundamental es seguir validando la etnografía, como campo metodológico para leer, mapear y dialogar sobre los problemas de la escuela, desde la escuela misma.

El tercer capítulo, muestra los resultados en torno a la reflexión sobre la función social de la escuela, desde la perspectiva crítica. Y, el cuarto capítulo, se compromete con la lectura de la práctica pedagógica, que acontece en el escenario escolar hoy. Ambas discusiones, sostenidas desde el marco teórico y el posicionamiento epistemológico, en diálogo con el contexto específico, desde el cual se plantea el proceso investigativo. Es decir, una escuela pública en la ciudad de Bogotá.

Este trabajo consigue emparentar dos tradiciones teóricas, que, al vincularse, logran una lectura potente del fenómeno educativo escolar, en clave crítica; por un lado, la sociología de la educación, y, por el otro, la pedagogía crítica, como apuesta epistemológica que ayuda a sostener el análisis emprendido.

Palabras clave: Función social, práctica pedagógica, escuela pública.

100. Integración disciplinar de las TIC, en la formación de educadores, para el área de Tecnología e Informática de la Uptc, (1994-2015).

Claudia Esperanza Saavedra Bautista

Directora: Claudia Figueroa

Esta tesis estudia la influencia de la pedagogía alemana en la reforma a la instrucción de profesores y profesoras en las escuelas normales, que impulsaron los gobiernos liberales, a fines del siglo XIX, en Chile. Las visitas a Alemania, realizadas, principalmente por Valentín Letelier Madariaga y José Abelardo Núñez, les permitieron convencerse de la superioridad de los métodos germanos, y la necesidad de otorgar a la pedagogía chilena un estatus científico, a imagen y semejanza de la cultura europea occidental y positivista. Con el análisis teórico documental que se realiza, se pretende comprender la dinámica que adquirió la presencia ideológica y cultural alemana, en el proyecto Estado-Nación, pensado y soñado por los grupos dirigentes oligárquicos de Chile, a partir de la formación de preceptores y preceptoras. El método fue cualitativo-descriptivo, con un diseño historiográfico, el cual se desarrolló a partir de la triangulación metodológica entre fuentes primarias y secundarias. Los resultados pueden contribuir a promover el interés por estudiar un campo inexplorado por la investigación educativa en Chile: la enorme influencia alemana en los inicios de la instalación de la escuela normal, en el centro sur de Chile.

Palabras clave: Preceptores, Alemania, Araucanía.

101. Institucionalización de la formación de licenciados en Química en Colombia, 1970 – 2019. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ricardo Andrés Franco Moreno

Director: Diana Elvira Soto Arango

Enseñar Química, en Colombia, es una profesión, para cuyo ejercicio específico, se han formado profesionales, en programas que otorgan el título de Licenciado en Química y/o en áreas afines, y, en tal sentido, se seleccionó la Universidad Pedagógica Nacional, como caso de interés para el estudio del proceso de institucionalización de la formación de profesionales para el ejercicio de esta profesión, en el periodo comprendido entre 1970, cuando se funda el Departamento de Química de esta universidad, y 2019, año en el que entra en vigencia la versión actual del programa de Licenciatura en Química, tras ser expedida la normatividad que rige los programas de licenciatura en Colombia, en cuanto a sus características de calidad y criterios para el funcionamiento: la Resolución 18583, del Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2017).

En síntesis, esta investigación doctoral constituyó un aporte a la formación inicial de profesores de Química en el país, pues, permitió, de una parte, a partir del estado del arte, la obtención de un panorama acerca de la institucionalización de la formación de licenciados en Química en Colombia, en el periodo analizado, mediante el estudio de caso del programa de Licenciatura en Química, de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN, y, por otra, la identificación de factores sociales, políticos, económicos, culturales y educativos, que han influido en los procesos académicos para formar profesores de Química, profesionales que, a su vez, y a lo largo de más de medio siglo, han contribuido con la circulación y divulgación de la ciencia química en el país.

A manera de proyección, los resultados del nuevo conocimiento permiten situar las licenciaturas en Química del país, en el ámbito nacional y latinoamericano, generándose, así, posibilidades para la configuración de una Red Colombiana de Educadores en Química, que permita dinamizar la actividad académica de estos profesionales, desde la mirada de la apropiación y el retorno social del conocimiento científico.

Palabras clave: Formación profesional, normatividad, química.

102. Importancia de la educación en el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres con discapacidad: una perspectiva de género en Tunja y Bogotá.

Flor Deisy Arenas Castro

Directora: Celina Trimiño Velásquez

La investigación se realizó entre los años 1991 a 2020; estuvo centrada en analizar la relación entre la educación y el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres con discapacidad, en las ciudades de Tunja y Bogotá; revela importantes perspectivas, que exigen una reflexión profunda, y la adopción de medidas concretas por parte del estado colombiano y la sociedad, en general.

La metodología empleada, arraigada en las Ciencias Sociales, y bajo una postura crítica feminista, puso de manifiesto las discriminaciones de género, experimentadas por las mujeres con discapacidad. La conceptualización de la discapacidad, sin considerar las particularidades de las identidades de género, ha contribuido a la marginación y a la falta de reconocimiento de las potencialidades individuales. La investigación destaca la necesidad de superar la visión deficitaria, proponiendo un enfoque que valore las capacidades y reconozca el entorno, como facilitador del desarrollo de las mujeres.

La educación emerge como un pilar fundamental para la autonomía de las mujeres con discapacidad. Sin embargo, se identifican barreras en los procesos de interacción, vinculadas a diversos factores, como contextos, personas, políticas, instituciones, culturas, y condiciones patriarcales. La inequidad entre las mujeres, combinada con el concepto homogenizante de discapacidad, crea un entorno que limita las posibilidades de las mujeres en sus intersecciones de género y discapacidad.

Colombia ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad y la inclusión de personas con discapacidad, en políticas educativas. Sin embargo, se requiere una “deconstrucción” de prácticas pedagógicas, que impidan avanzar hacia propuestas con un enfoque de género. No basta con el ingreso al sistema educativo, es imperativo que las mujeres

con discapacidad sean protagonistas, y que se promueva un enfoque de género, desde la educación inicial, hasta su inserción en carreras tradicionalmente masculinizadas.

Por su parte, el estado colombiano tiene la responsabilidad de identificar y minimizar las barreras mencionadas, actuando en el ejercicio de los derechos humanos, la equidad, la educación y la participación. Las instituciones estatales, entidades privadas, la sociedad, y las propias mujeres con discapacidad, deben colaborar para superar obstáculos, y fomentar políticas públicas, que promuevan el pleno ejercicio de los derechos humanos, asegurando la dignidad autónoma de las mujeres con discapacidad, en su participación activa como ciudadanas.

En conclusión, la travesía hacia la autonomía de las mujeres con discapacidad en Colombia, requiere un compromiso conjunto para transformar estructuras y mentalidades, garantizando un acceso equitativo a la educación, y eliminando las barreras que impiden su pleno desarrollo como mujeres autónomas y ciudadanas de pleno derecho.

Palabras clave: Educación, género, mujeres con discapacidad, derechos humanos y políticas públicas.

103. Discursos de interculturalidad en la formación de trabajo social: lecturas desde la construcción de la paz.

Myriam Fernanda Torres Gómez

Directora: Nubia Cecilia Agudelo Cely

La tesis buscó comprender los discursos educativos sobre interculturalidad, desde la formación profesional en dos programas de Trabajo Social, para consolidar constructos conceptuales e institucionales al respecto, en el marco de la construcción de paz. El diseño metodológico de la investigación parte de la perspectiva cualitativa, a la luz del enfoque crítico social, y el método análisis crítico del discurso, desde la perspectiva sociolingüística. Esta propuesta metodológica se llevó a cabo a partir de la conjugación de varias técnicas de investigación social, entre las cuales están: 10 entrevistas dialógicas en profundidad a docentes, 12 grupos de

discusión con estudiantes, la investigación documental de 124 textos, y 3 observaciones no participantes. Se vincula, a esta tesis, la etnografía doblemente reflexiva de Dietz, (2011), como método de análisis de la información. El marco teórico de la investigación versa en la comprensión y análisis de los ejes educación y construcción de paz; epistemologías del sur, interculturalidad y pedagogías críticas, y, finalmente, formación profesional y prácticas educativas. Se devela la existencia de discursos educativos resistentes, incluyentes y alternativos, por parte de docentes y estudiantes en el currículo oculto, que trasciende las lógicas coloniales de la Académica, avanzando en la formación de subjetividades profesionales críticas y la deconstrucción relacional.

Palabras clave: Interculturalidad, formación, trabajo social, construcción de paz, decolonialidad.

104. Pensamiento crítico y videojuegos en estudiantes de Educación Básica Secundaria: un aporte hacia una cultura para la PAZ.

Fredy Nelson Ramírez Espinosa

Director: Fredy Yesid Mesa Jiménez

La presente tesis doctoral, se realiza en el Colegio Cundinamarca, IED, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Inicia en el año 2018, con estudiantes de noveno grado, y surge desde una mirada reflexiva de la práctica docente del autor, en el enfoque que se le está dando a la enseñanza del área de Tecnología e Informática, y en su aporte a la sociedad. Por lo tanto, se planteó realizar una experiencia innovadora por medio de la Investigación Acción Educativa, que aproveche el interés que despierta la tecnología en los estudiantes, en especial, los videojuegos, diseñando y creando un juego de roles que permita simular una historia creada por ellos, la caracterización de sus personajes, sus interacciones, y la ambientación de sus locaciones, todo esto, producto del reconocimiento de su realidad, de la lectura de su contexto, mediante la observación en salidas pedagógicas. El proceso de concientización, basado en Paulo Freire, es por medio del Aprendizaje Basado en Problemas, estrategia didáctica que permite identificar las diferentes problemáticas sociales

presentes en su comunidad, representadas en la historia del juego, y, mediante una mirada crítica, deben dar posibles soluciones, simulándolas en el videojuego.

Palabras clave: Pensamiento crítico, videojuegos, cultura para la paz.

105. Enseñanza universitaria del área contable en programas de turismo en Colombia: estilos y prácticas.

Alba Matilde Chávez Otálora

Directora: Nohora Elisabeth Alfonso Bernal

La presente tesis aborda, como eje central, la enseñanza universitaria que, como campo de estudio, es un territorio con un sinnúmero de posibilidades. El estudio centró sus objetivos en develar, qué enseñan, cómo enseñan, y para qué se enseña el área contable, en los programas de turismo y afines en Colombia. De esta forma, a partir de una investigación con enfoque cualitativo, apoyada en la etnografía educativa virtual, y valiéndose del análisis de contenido. Para el logro de los objetivos propuestos, se orientó, desde tres puntos de vista, a saber: enfoque centrado en los/las profesores/as, vistos como los planes y estrategias que estos implementan en su enseñanza, y se interpretan como "la manera en la que los docentes enseñan"; los estilos de enseñanza, entendidos como el comportamiento del docente durante sus clases, en la interacción con sus estudiantes, así como la manera de planificarlas y organizarlas, y, finalmente, las prácticas de enseñanza, vistas como la forma de relacionar los ámbitos generales, en los que se construye la realidad social, (los campos sociales), y los ámbitos disciplinarios, (el saber de una disciplina, como la contable).

La tesis evidenció que, como campo de estudio, la formación contable, en los programas de turismo y afines, es un área poco explorada, los estudios son muy escasos a nivel general, y, específicamente, para Colombia, aún no se había desarrollado alguno; y los realizados a nivel mundial son muy limitados, definidos por estudios de tipo cuantitativo y estadístico, sin proponer mayores mejoras e intervenciones en los programas. Por lo

tanto, esta tesis constituye un aporte fundamental para reflexionar sobre el lugar del área contable en la formación en turismo y afines.

Palabras clave: Enseñanza contable, enseñanza universitaria, estilos de enseñanza, prácticas de enseñanza, etnografía virtual.

106. Educación y prácticas de memoria: voces de mujeres sobre el conflicto armado en Boyacá – Colombia, 2005 – 2018.

William Ernesto Condiza Plazas

Directora: Celina Trimiño Velásquez

La tesis, desde el campo crítico social en educación, se aproximó a prácticas de la memoria, desarrolladas en el departamento de Boyacá, entendidas como ejercicios pedagógicos que contribuyen al esclarecimiento y no repetición del conflicto armado en Colombia. En la relación educación y memoria, fue necesario visibilizar prácticas situadas en el departamento, que aportan a la memoria del conflicto, al permitir una mirada distinta, que admite, en los escenarios educativos, la discusión de otras memorias sobre el conflicto. Como aporte a una pedagogía de la memoria en el campo de la educación, el objetivo principal de la investigación fue abordar prácticas de la memoria, centradas en las experiencias y la voz de las mujeres, para reconocer y comprender las características del conflicto armado en Boyacá, entre los años 2005 y 2018. El trabajo permitió reconocer, en las voces de mujeres y víctimas, sus experiencias, conocimientos e interpretaciones, como un lugar central en la memoria del conflicto en Boyacá. Desde una metodología mixta, se caracterizó el contexto sociopolítico del conflicto armado en Boyacá, analizando bases de datos del Centro Nacional de Memoria Histórica, y del Registro Único de Víctimas, generando evidencias de la existencia del conflicto armado. Al incorporar la perspectiva de género, la indagación buscó reconocer las particularidades del conflicto armado en Boyacá, centrado en el relato de dos mujeres, protagonistas de la corporación Zoscua, donde, el testimonio de las participantes, fue un recurso pedagógico que indagó por lugares del conflicto, actores armados, vulneraciones de derechos humanos e inquietudes de las participantes, sobre verdad, justicia y reparación, así

como sus propuestas en temas de paz. La investigación profundizó en la reflexión-acción acerca de las prácticas, usos de la memoria, discursos sobre la paz, y los derechos humanos. La memoria del conflicto en Boyacá tiene distintos usos por parte de mujeres, víctimas y gestores de memoria, en los que se destacan procesos de articulación entre múltiples referentes, que significan y median las formas de comprender y asumir el conflicto. Con las distintas prácticas de la memoria, mujeres y víctimas cumplen la función de maestras, al enseñar hechos de violencia ocurridos en medio del conflicto, y cuestionar versiones oficiales. En el diálogo con otros grupos de interés, mujeres y víctimas gestionan memorias, que también son actos políticos, donde construyen una pedagogía para el "nunca más". Las prácticas de la memoria en Boyacá, y los diversos aportes de las mujeres y víctimas, representan ejercicios situados de memoria, que dignifican a las víctimas ante la ausencia de justicia y reconocimiento de las atrocidades del conflicto; en el periodo de estudio, ocurrieron 8.088 hechos victimizantes, hechos que generaron 19.247 víctimas en el departamento de Boyacá.

Palabras clave: Educación, memoria, pedagogía, conflicto armado, género, víctimas.

107. El cine, en el desarrollo de habilidades culturales creativas y críticas, en niños, niñas y adolescentes.

Nidia Yasmín Gómez Niño

Directora: Alba Nidia Triana

El sistema educativo colombiano requiere de innovaciones pedagógicas, que respondan a las realidades y transformaciones sociales actuales de Colombia y el mundo, y mejoren las prácticas docentes. El arte libera y potencia las posibilidades de creación del ser humano, a partir de la infancia; y el cine, visto como arte, puede aportar al desarrollo del pensamiento lógico y estimular la creatividad. En consecuencia, se trazó, como objetivo general, analizar el potencial de la creación artística del cine, como herramienta pedagógica y estrategia lúdica, a través de un taller de apreciación y creación cinematográfica en la ciudad de Tunja, Boyacá, Colombia.

Es en este marco se ubica la presente tesis, cuyo propósito es dar un aporte novedoso para apropiar el cine, como creación artística, en el ámbito de la educación, a partir de la infancia en Colombia, que contribuya a una educación más liberadora, más inclusiva y pertinente para las generaciones más jóvenes, que cuentan con un acceso al conocimiento casi inmediato (internet, televisión, material impreso, entre otros).

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo se enmarca en un paradigma investigativo hermenéutico, un enfoque investigativo interpretativo, y un tipo de estudio, propio de la etnografía educativa.

Los resultados alcanzados, se evidencian en aspectos, como el desarrollo de la iniciativa propia, la formulación de ideas ingeniosas y su puesta en práctica, partiendo de lo individual y lo colectivo; la integración entre los estudiantes de distintas edades y sectores de la ciudad; el desarrollo y la exploración de capacidades, aptitudes y competencias en la adquisición del lenguaje propio del cine, su estética y sus narrativas, así como la comprensión de cada una de las etapas y procesos para realizar su propio cortometraje; el fortalecimiento del diálogo, la escucha activa, la aceptación mutua y el entendimiento; la toma de decisiones y su capacidad de elección, así como el trabajo en equipo y la valoración de cada uno de los oficios que existen al hacer una película.

Palabras clave: Pedagogía del cine, cine como arte, lúdica, habilidades de pensamiento, habilidad creativa, habilidad crítica, habilidad cultural, infancia, adolescencia.

108. Vagos y caspas. Entre la confrontación, la negociación y la formación ciudadana, en un colegio público de Bogotá, D.C.

Andrés Gómez Barrera

Directora: María Angélica Garzón

La tesis doctoral "Vagos y caspas. Entre la confrontación, la negociación y la formación ciudadana, en un colegio público de Bogotá, D.C.", analiza las tensiones que se producen entre el discurso de formación ciudadana en las escuelas, su puesta en práctica, y el contexto social en el que se desarrolla el proceso pedagógico. El estudio se llevó a cabo en el Colegio Usaquén, una institución escolar ubicada en el norte de Bogotá, con una población estudiantil que proviene, en su mayoría, de barrios periféricos y vulnerables de la ciudad.

El autor de la tesis, quien es un nativo marginal del colegio Usaquén, utilizó un método mixto, (genealógico y etnográfico), para estudiar el fenómeno. El método genealógico le permitió analizar la historicidad del discurso de formación ciudadana y las relaciones saber-poder, que desde allí se proponen y gestionan en la escuela. El método etnográfico le permitió acercarse a la realidad escolar, por medio de elementos, como las actitudes, percepciones, sentires, significados, voces, y representaciones de los sujetos que hacen parte de una cultura escolar.

Los hallazgos de la investigación muestran que, el discurso de formación ciudadana en Colombia, se ha caracterizado por una visión homogeneizante y estandarizada de la ciudadanía, que se centra en el desarrollo económico y la consolidación de la democracia liberal. Esta visión se reproduce en las escuelas, a través de prácticas de disciplinamiento y normalización de los estudiantes.

En el Colegio Usaquén, los estudiantes, que son etiquetados como "vagos y caspas", se oponen a estas prácticas. Ellos construyen una idea de ciudadanía, basada en la solidaridad entre pares, el rechazo a la autoridad, y la crítica a las desigualdades sociales. Esta contracultura escolar se

alimenta de elementos de la cultura juvenil global, como la música, las redes sociales y los youtubers.

La tesis concluye que, la formación ciudadana en las escuelas, se desarrolla en un contexto de tensiones entre el discurso oficial, las prácticas escolares y las formas culturales juveniles. Estas tensiones pueden dar lugar a procesos de resistencia y negociación, que permiten a los estudiantes construir una ciudadanía propia, más crítica y emancipadora.

Palabras clave: Contexto social, discurso, formación ciudadana, prácticas, tensiones.

109. Prácticas de Educación en Emergencia, en San José del Guaviare: periodo 2002 – 2018.

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo

Directora: José Pascual Mora García

El objetivo principal de esta investigación, es analizar prácticas de Educación en Emergencia, realizadas por organismos nacionales, internacionales y docentes, durante el conflicto armado colombiano, periodo 2002 – 2018, y su papel pedagógico y crítico social frente al desarrollo, en un programa de educación para el posacuerdo, en el municipio de San José del Guaviare. Aun cuando el contexto se circunscribe al departamento del Guaviare, la investigación ha sido realizada, también, en un contexto nacional, que incluye, Tame - Arauca; Arauquita - Arauca; Villanueva - Casanare; Hato Corozal - Casanare; Buenaventura - Valle; Sincelejo - Sucre; Abrego - Norte de Santander, y, específicamente, en el Guaviare.

El enfoque metodológico que se utilizó es diverso, cuali-cuantitativo, y se fundamenta, epistemológicamente, desde el modelo histórico hermenéutico, (Gadamer), socio crítico, (Mansilla, 2019), Investigación Acción Participativa, (IAP), (Fals Borda, 2008), documental_ y fenomenológico, con historias de vida, (López-Rivas, 2015). Desde el punto de vista de las políticas de estado, en materia educativa retoma el análisis de diferentes fenómenos, (históricos, psicológicos, sociológicos, ideológicos culturales y políticos), para el estudio de la Educación en Emergencia,

en las regiones vulnerables y resilientes, en el marco del Acuerdo Final de Paz, (Mora-García-2019). La investigación de campo, fue realizada en los contextos, señalados en un horizonte temporal, 2011-2019, en el lugar de los acontecimientos, con lo cual, nos hace partícipes de la investigación, como autores y actores, como muy bien lo reconoce la investigación fenomenológica actual, (De la Torre, 1995). Los casos de estudio fueron consensuados, bioéticamente, en un todo, de acuerdo con las normas de la Comisión de Ética de la UPTC, y fueron realizadas las grabaciones in situ, aún a costa de la propia seguridad.

Como resultados, se pretende presentar, además de los tratamientos estadísticos, los anexos documentales, para ulteriores investigaciones, de manera que sirvan para orientar como fuentes primarias, y formular políticas públicas para el posacuerdo. La investigación permite concluir que, el problema de la paz, pasa por la comprensión de la educación en los sectores más vulnerables y resilientes del país, en especial, la educación rural, rural dispersa o rural indígena, (Nasa, 2019), que han estado sitiadas por el conflicto armado, casi desde el mismo momento de la independencia, (Mora García, 2019), hasta el proceso de paz. A pesar de que no se ha logrado la paz en toda su extensión, sí se abriga una esperanza-esperante, (Dussel, 2007); y, por ende, es necesario desarrollar políticas de estado en Educación en Emergencia, en las cuales surjan pedagogías de la resiliencia, (Mora García y Soto Arango, 2018), de la tolerancia, de la esperanza, y alternativas afines, para crear programas de educación para el Acuerdo Final de Paz.

Palabras clave: Escuela, conflicto armado interno, educación en emergencia, derechos humanos, experiencias significativas de educación en emergencia.

110. El colegio no es como lo pintan: violencia escolar, discursos y subjetividad en la escuela.

Laura Marcela Caballero León

Directora: María Angélica Garzón

La tesis doctoral, "El colegio no es como lo pintan: violencia escolar, discursos y subjetividad en la escuela", analiza la forma en que se ha constituido el discurso de la violencia escolar en Colombia, y su incidencia en los procesos de subjetivación en los estudiantes de Básica Secundaria de la Institución Educativa Distrital Costa Rica, de Bogotá.

La investigación se basa en un método mixto, que combina un análisis histórico del discurso de la violencia escolar, con una aproximación etnográfica, en el Colegio Costa Rica. El análisis histórico del discurso permitió identificar tres momentos en la producción del discurso de la violencia escolar en Colombia:

- Primer momento, (década de 1990): La violencia escolar se enunció como una violencia externa y armada, que afectaba los procesos educativos en Colombia.
- Segundo momento, (primera década del siglo XXI): La violencia escolar se ubicó en el territorio de la escuela, y se enuncia la violencia escolar como un problema derivado de las relaciones violentas entre los estudiantes, y los estudiantes dentro del entorno escolar.
- Tercer momento, (contexto de construcción de la paz en Colombia): La violencia escolar pasa, del territorio de la escuela, a los sujetos de la escuela. La violencia escolar se enuncia, a partir de la conducta agresiva de los estudiantes, y de sus respuestas al contexto social de violencia.

La aproximación etnográfica, en el Colegio Costa Rica, permitió identificar las siguientes conclusiones:

- El discurso de la violencia escolar en Colombia no se basa en una comprensión de la violencia, desde la perspectiva de los estudiantes.

- En el Colegio Costa Rica, la violencia escolar no se entiende como una violencia física o verbal entre estudiantes, sino como una violencia relacional, que se expresa en el control, el autoritarismo, la imposición, el silenciamiento y la limitación de los espacios.
- Los estudiantes construyen su subjetividad desde una tensión, entre el deseo de aceptación, y la imposición de normas y prácticas autoritarias por parte de la escuela.
- Los estudiantes esperan que la escuela sea un espacio de reconocimiento de sus derechos y de sus diferencias.

La tesis concluye que, la forma en que se aborda la violencia escolar en Colombia, debe cambiar. Las reacciones agresivas de los estudiantes, deben ser comprendidas como una forma de resistencia frente al autoritarismo y la limitación de la subjetividad. La educación para la paz debe dejar de excluir y limitar a los más jóvenes, quienes son los que defienden miradas alternativas a las lógicas tradicionales de la política.

Palabras clave: Violencia escolar, discurso, subjetividad, escuela, Colombia.

111. Propuesta política, social y educativa del nacional-catolicismo en Córdoba, Argentina, 1880-1943.

Antonio Sillau Pérez

Directora: Diana Elvira Soto Arango

La investigación, que se desarrolló, estuvo orientada a la indagación y análisis de las características asumidas por el proceso de conformación de la ideología nacional-católica en Córdoba, (INCC), en el período que cubre los años de 1880 a 1943. La INCC estructuró un proyecto político, que surgió y se desarrolló como una alternativa ideológica al impacto generado por el avance del proyecto liberal decimonónico del estado moderno en la Argentina, y sus efectos en el proceso de secularización del ámbito público nacional y su proyección en la provincia de Córdoba. El análisis se estableció desde tres categorías interrelacionadas: las dimensiones ideológico-política, económico-social y la educativa. La

tesis indagó la evolución de tales aspectos de la INCC, y las relaciones que se mantuvieron entre ellos.

En tal sentido, la hipótesis, planteada y desarrollada en el trabajo, conceptualizó a la INCC como una forma política de oposición, en relación al desarrollo del proyecto liberal decimonónico del estado moderno argentino, que englobó tres categorías vinculadas: las dimensiones ideológico-política, económico-social, y educativa, entre1880 y 1943. En tal sentido, sus ejes de confrontación se situaron en relación al liberalismo político, la democracia liberal, _ las ideologías procedentes desde la izquierda, (anarquismo, socialismo, comunismo), al modelo económico liberal-capitalista, y al laicismo educativo.

En el análisis de la estructuración de la INCC, a través de las fuentes, se identificaron, en su constitución, los siguientes aspectos claves, explicitados por Ramón Máiz, que son comunes a las ideologías nacionalistas contemporáneas: identificación de la constitución de una "identidad nacional", a partir de la definición de un "nosotros", (dimensión positiva), que fundamenta esta definición a través de una construcción de relatos históricos, como instrumento que busca legitimar a la proclamada identidad nacional; de una dimensión negativa, y cómo formuló y construyó su marco interpretativo de diagnóstico, (es decir, la figura del "otro" o lo que estaba fuera de la concepción de la identidad nacional proclamada, y constituía un riesgo o amenaza a la vigencia de los valores culturales de la misma_), y la construcción de un marco interpretativo de pronóstico, (o solución al "problema nacional"). Esta propuesta permitió captar, críticamente, en cada una de las categorías de estudio, (dimensiones ideológico-política, económico-social y educativa), cómo la INCC elaboró una estructura de sentido, desde la cual, se describió y explicó la realidad.

Palabras clave: Identidad nacional, ideología, nación, política.



Este libro se imprimió en
el mes de abril de 2024, en
Búhos Editores Ltda., con una
edición de 200 ejemplares.

Tunja - Boyacá - Colombia