

REGIONES INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA:

MAPA TOPOGRÁFICO DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA DE TESIS DE MAESTRÍAS
Y DOCTORADOS EN EL PERIODO 2010-2017



**Coordinadores
investigación:**

Héctor Fabio Ospina
Blanca Nelly Gallardo Cerón
Simón Montoya Rodas
Luz Amparo Arroyave Montoya

ISBN impreso: 978-958-5150-14-0
ISBN digital: 978-958-5150-15-7

“Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017” es la segunda versión de una investigación que tuvo su origen en el año 2007. Dado el interés en la temática abordada se generaron nuevas alianzas en investigación que dieron origen al presente documento, en el cual varios investigadores del país se permitieron procesar, analizar y describir, de manera rigurosa, el panorama nacional en cuanto a las investigaciones realizadas en programas de maestría y doctorado, con el fin de comprender regiones y tendencias investigativas en el campo educativo conectando la educación, la pedagogía, la didáctica y al docente como actor.

El libro está distribuido en 12 capítulos, estructura que permitió presentar en una primera parte, los resultados nacionales de cada una de las mesas de trabajo: Metodología, bibliometría, fuentes, Alcances y metodologías, nociones de educación y pedagogía, y hallazgos; en la segunda se encuentran los resultados arrojados en seis de las ocho zonas participantes del proyecto.

Los diálogos interdisciplinarios generados en este libro invitan a repensar la vasta geografía nacional en educación y pedagogía, situarse en diferentes contextos para reflexionar sobre el hacer en los escenarios de formación, dados estos no sólo en las aulas de clase, pues se trasciende en el por qué se hace, cómo se hace, con quien se hace y hacia donde se proyecta lo que se hace para profundizar en otras maneras de decir, otras maneras de explorar el conocimiento.

El pensamiento del filósofo e historiador Michel Serres se constituyó en insumo primordial en esta deriva investigativa; desde las metáforas del Atlas, abordando el campo investigativo como una vasta geografía desde la mirada y consenso en el ejercicio de cartografiar las regiones en educación, pedagogía y sus correspondientes opacidades y relevancias.

Este majestuoso paisaje que compartimos con ustedes, es una provocación para ampliarlo, en futuros análisis o futuras investigaciones; esto es uno de los aspectos más importantes que nos deja el trabajo realizado: invitación a nuevas exploraciones desde diferentes miradas

REGIONES INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA:

MAPA TOPOGRÁFICO DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA DE TESIS DE MAESTRÍAS
Y DOCTORADOS EN EL PERIODO 2010-2017



Coordinadores investigación:

Héctor Fabio Ospina
Blanca Nelly Gallardo Cerón
Simón Montoya Rodas
Luz Amparo Arroyave Montoya

Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 / Héctor Fabio Ospina, Blanca Nelly Gallardo, Simón Montoya y Luz Amparo Arroyave, coord. – Manizales: Centro Editorial Cinde, 2020.

424 páginas.

ISBN impreso: 978-958-5150-14-0

ISBN digital: 978-958-5150-15-7

1. Educación y pedagogía. 2. Producción científica - Colombia. 3. Investigación en educación. 4. Programa de investigación – Colombia. I. Título.

Dewey 370.7 cdd 21

Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Editor libro

© Héctor Fabio Ospina

Asistente editorial libro

© Sonia Patricia Nieto Aguirre

Coordinadores investigación

© Héctor Fabio Ospina

© Blanca Nelly Gallardo-Cerón

© Simón Montoya-Rodas

© Luz Amparo Arroyave-Montoya

Producción académica de 73 investigadores colombianos del campo de la educación
Evaluación del libro: 13 evaluadores nacionales e internacionales

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Universidad Católica de Oriente, Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Católica de Pereira, Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta, Universidad de La Salle, Universidad San Buenaventura Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Mariana Pasto, Universidad de Nariño, Universidad Cesmag Pasto, Universidad del Tolima, Universidad de Córdoba.

Diseño y diagramación

Jean Carlos López Español

Danna Céspedes González

Fundación Cinde

Martha Liliana Giraldo Gallego

Molano Londoño e Hijos S.A.S.

Editorial Zapata - Manizales

Primera edición

500 ejemplares

Diciembre de 2020

Fechas de evaluación y aprobación por pares: 31 de agosto de 2020 y 11 de septiembre de 2020

Calle 59 N° 22-24 Barrio Rosales

Celular: (+57) 318 6320092

E-mail: proyectoumanizales@cinde.org.co

Impresión

Molano Londoño e Hijos S.A.S.

Editorial Zapata - Manizales



Introducción	5
<i>Proyecto regiones investigativas en maestrías y doctorados en educación y pedagogía, 2010-2017</i>	
Capítulo 1	15
<i>Regiones investigativas, una herramienta metodológica</i>	
Capítulo 2	39
<i>Mapa bibliométrico nacional de regiones investigativas en educación y pedagogía 2010-2017, desde los temas y referencias documentales</i>	
Capítulo 3	57
<i>Regiones: alcances y metodologías en investigaciones sobre educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017</i>	
Capítulo 4	85
<i>Fuentes de la investigación. Regiones investigativas en educación y pedagogía, Colombia 2010- 2017</i>	
Capítulo 5	153
<i>Topografía de educación y pedagogía en Colombia</i>	
Capítulo 6	197
<i>Hallazgos en educación y pedagogía, Colombia 2010-2017</i>	
Capítulo 7	271
<i>Tendencias y tensiones de la investigación de los doctorados en Colombia, 2019</i>	
Capítulo 8	303
<i>Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Centro</i>	
Capítulo 9	319
<i>Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Eje Cafetero</i>	
Capítulo 10	339
<i>Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Norte</i>	
Capítulo 11	353
<i>Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Antioquia</i>	
Capítulo 12	375
<i>Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Sur</i>	
Conclusiones	405
<i>Retos para futuros análisis a partir del proyecto regiones investigativas en educación y pedagogía 2010-2017</i>	

Introducción



Proyecto Regiones Investigativas en maestrías y doctorados en educación y pedagogía, 2010-2017

La propuesta para iniciar la ejecución de la segunda fase de la investigación del proyecto “Regiones investigativas en maestrías y doctorados en educación y pedagogía para la producción investigativa de los años 2010-2017” surge en el año 2016, con la idea de seguir metodológicamente la ruta trazada en la primera experiencia investigativa y, reconfigurando la estrategia de trabajo colectivo, actualizar el primer mapa, entregado a la comunidad académica en el 2012.

En el año 2009, el grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes Imaginarios e Intersubjetividades, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, propuso construir un mapa de la producción investigativa en las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia. En este cometido se articularon grupos de investigación de las siguientes instituciones educativas del país: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia), Universidad Santiago de Cali, Universidad Santo Tomás de Bogotá, Universidad del Magdalena, Universidad San Buenaventura (sede Bogotá), Cinde Sabaneta y Bogotá.

La construcción del primer mapa de regiones implicó partir de las nociones de territorio y región, en las cuales subyacen tendencias y matices en cuanto a la educación y la pedagogía. En este horizonte,

El territorio es asumido desde los objetos de educación y pedagogía, territorio en el que tiene lugar, principalmente, el análisis de la dinámica donde se generan y

desarrollan los pliegues del paisaje investigativo; siendo así el territorio, educación y pedagogía, constituido por las tesis de grado de los programas de formación postgradual en maestrías y doctorados que han hecho parte del presente trabajo. Como espacio tiene una dimensión creadora de dinámicas y formas de ser, actuar, pensar y decir, y es por ello una versión humanística que desciende hasta el individuo –los habitantes, su identidad, intercomunicación y su relación con el territorio (Ramírez-López, Sánchez, Chica y Ávila, 2012, p. 53).

“Por su parte, la noción de región es entendida en un marco amplio de significación cultural y en este contexto la regionalización se convierte en un camino necesario de continuo tránsito para la construcción de la misma región” (Ramírez-López et al., 2012, p. 55). Allí se articulan sectores dinámicos y potenciales que configuran una geografía social que se percibe y revalúa constantemente como realidad geográfica, social e histórica, poblada de sentidos y contenidos socioculturales.

“La construcción del primer mapa de regiones implicó partir de las nociones de territorio y región”

La segunda fase del proyecto tiende a hacer una actualización del mapa que permita realizar una lectura de la configuración de regiones y tendencias de investigación en educación y pedagogía entre los años 2010 y 2017. Esta investigación se orienta a una profundización de los alcances a partir de la mediación de trabajos conjuntos y a una consolidación de trabajo en red que permita hacer una reflexión de la producción investigativa en el marco de los programas de posgrado.

Antecedentes

La configuración del capital de conocimiento en el campo de la educación y la pedagogía parte de la ruta de saberes construida a partir de los intereses particulares de los investigadores. La observancia de los avances logrados es, en clave de contextualización, una condición vital a la hora de emprender nuevos caminos de investigación. En estas líneas, la realización de trabajos del estado del arte son faros para la revisión de la dinámica de investigación dirigida a la educación y la pedagogía, como saber, fenómeno y categoría.

En la primera fase se consideró la investigación producida en la última década de los noventa:

Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999, compilado por Myriam Henao Willes y Jorge Orlando Castro (2000); Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía, compilado por Faustino Peña (2007); La investigación sobre educación superior en Colombia, realizado por Elba Martínez de Dueri y Marta Vargas de Avella (2002); Lo visible en investigación pedagógica y educativa. Departamento del Tolima, hecho por Héctor Mauricio Rojas y Diana Carolina González (2008); Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: estado del arte 2000-2004, realizado por Edwin Armando Barrientos y Francisco Antonio Arias (s.f.); Expedición pedagógica (Universidad Pedagógica Nacional, 2001; Unda, 2001, 2003) (Ospina y Murcia, 2012, p. 13).

Desde este compendio se definieron tres ángulos, a partir de los cuales se muestran la educación y la pedagogía; son ellos los saberes disciplinares, el saber pedagógico y el saber deontológico.

Producto del análisis de la documentación se logra elaborar en el marco de los antecedentes una caracterización investigativa en los campos pedagógico y educativo, así como también una mirada a la investigación en el campo de la educación superior. A partir de esta revisión, el proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía” avanzó en la reconfiguración del paisaje investigativo nacional y sus relieves emergentes desde

los focos de comprensión: títulos y temas, fuentes de información, objetivos, opción metodológica y perspectivas teóricas.

Un ejercicio de estado del arte más reciente es el trabajo “Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas” (Benavides, Muñoz y Muñoz, 2013), en el que se muestra el estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto. En este trabajo se concluye que los ejes, conceptos y perspectivas teóricas son, en líneas generales, el conductista, el constructivista, el humanista y el sociocognitivo. Así mismo, el libro “Educación y pedagogía: trayectos recorridos” (Ospina et al., 2018) retoma, organiza y analiza la producción investigativa de la línea de educación del doctorado en ciencias sociales niñez y juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Finalmente, dos libros que reúnen textos respecto a educación y pedagogía en el contexto nacional, con la intención de abrir el concretizar diálogos. En primer lugar, el libro editado por el profesor Jesús Alberto Echeverri denominado “Paradigmas y conceptos en Educación y pedagogía” (2015) y en segundo lugar el texto “Epistemología de la pedagogía”, el cual ha sido publicado en el marco de la cátedra doctoral del Doctorado Interinstitucional de Educación (Martínez, Ruiz y Vargas Guillen, 2016). Ambos textos logran poner en escena las reflexiones actuales sobre educación y pedagogía, convocan a autores de múltiples grupos y regiones, permitiendo tener una mirada panorámica de las posturas en los grupos de investigación.

La revisión de antecedentes permitió observar un interés permanente por la construcción de estados del arte en el marco de la educación y la pedagogía. Con el reconocimiento de la primera versión del proyecto, atendiendo la necesidad de una actualización de un estado del arte hacia la configuración de las regiones en el contexto nacional, se inició la gestión para llevar a cabo un estudio con la vinculación de los actores comprometidos directamente con la continuidad del proyecto.

Justificación

En la primera fase de la investigación se identificaron y configuraron regiones investigativas en educación y pedagogía con unas características particulares del paisaje investigativo, partiendo de la lectura a través de los siguientes focos de comprensión:

- Foco de comprensión bibliometría
- Foco de comprensión alcances y metodologías
- Foco de comprensión fuentes de información
- Foco de comprensión perspectivas teóricas
- Foco de comprensión hallazgos
- Foco de comprensión tendencias y tensiones - Recode

Así mismo, se alcanzó la descripción profunda de la producción de conocimiento en educación y pedagogía en las siguientes zonas geográficas: Antioquia, Centro, Eje Cafetero, Norte y Sur.

Igualmente, se logró construir un mapa en el cual se identificó, caracterizó y comprendió para llegar a la configuración de regiones investigativas de la educación y la pedagogía en Colombia. Este ejercicio se diseminó por medio de la publicación de un libro, ocho artículos nacionales, un artículo internacional y cinco ponencias nacionales e internacionales, trabajos que han tenido amplia difusión tanto en el contexto nacional como en el internacional.

En el informe final, presentado en el primer semestre del 2012, se vislumbró el proyecto como una oportunidad para la conformación de espacios que propiciaron la interacción académica hacia el fortalecimiento de los grupos de investigación en educación y pedagogía desde los procesos de formación posgraduada, para mediar espacios que consoliden una comunidad académica, con canales comunes de comunicación y sistematización. Se inició así un aporte al ejercicio de construcción y deconstrucción como campo de investigación.

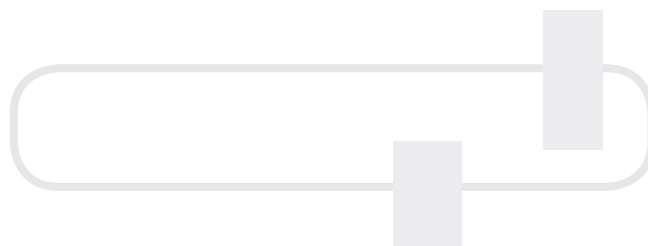
En este orden de ideas, planteó la articulación institucional en torno a la acción política y la visibilidad que permitan la gestión para la investigación en educación y pedagogía en el futuro, es decir, la generación de condiciones académi-

cas, administrativas y técnicas que conduzcan a la consolidación de un observatorio permanente para la gestión de la producción y apropiación de conocimiento en estas áreas.

Como respuesta a los retos dejados por el equipo investigador del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010”, surgió la iniciativa de adentrarse en una segunda etapa para continuar el estudio con respecto a la producción investigativa del periodo 2010-2017, para asumir compromisos como agentes institucionales pioneros y nuevos aliados con:

- a. la continuidad en la recolección de los datos de los programas de formación que ya hacen parte del estudio, correspondiente al periodo posterior del 2010, fecha de corte del proyecto investigativo presentado; b) la ampliación de la masa documental, incluyendo programas de formación de otras zonas geográficas del país que no fueron incluidas en la anterior investigación; c) complementar la mirada de indagación abordando los actores de los desarrollos investigativos y grupos de investigación que soportan los programas de maestría y doctorado (Ospina y Murcia, 2012, p. 21).

La propuesta de retomar la marcha por el amplio paisaje de conocimiento abrió posibilidades de respuesta actualizada a los interrogantes que han emergido desde las reacciones de los pares ante los productos puestos en el escenario de la primera fase. Esto se suma a los diálogos que surgieron con la consolidación de un nuevo equipo de investigadores que asumieron el desafío de la construcción actualizada del mapa de regiones investigativas en educación y pedagogía.



Como objetivo general, se plantea comprender regiones y tendencias investigativas en educación y pedagogía entre los años 2010 y 2016 en Colombia mediante el estudio de las tesis de maestría y doctorado, meta que se complementó con dos objetivos específicos que buscaban lo siguiente:

- Identificar y caracterizar tendencias, enfoques, intereses y vocaciones en la investigación en educación y pedagogía en Bogotá, al igual que en los departamentos de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, Tolima, Nariño, Norte de Santander y Córdoba, por medio del estudio de tesis de maestrías y doctorados finalizadas entre los años 2010 y 2017.
- Configurar las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, a partir de la investigación efectuada en el marco de las tesis de maestrías y doctorados finalizadas entre los años 2010 y 2016.

En consideración a la naturaleza de la educación y la pedagogía, se planteó como ruta metodológica acceder a los discursos construidos en los programas de maestría y doctorado del país. En esta nueva versión del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía” (Riep), se contó con la información de las siguientes instituciones con programas de posgrado en educación y pedagogía: Universidad de Córdoba, Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta, Universidad de La Salle, Universidad San Buenaventura Bogotá, Universidad Externado de Colombia, Cinde Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Universidad Católica de Oriente, Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Cinde Sabaneta, Universidad Mariana Pasto, Universidad de Nariño, Universidad Cesmag Pasto, Universidad del Tolima, Universidad Católica de Pereira, Universidad de Manizales, Universidad Tecnológica de Pereira, y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde. Se trabajó con una metodología predominante-

mente cualitativa de alcance comprensivo, a partir de una descripción profunda de las redes y movimientos conceptuales en el territorio nacional; para ello se pasó por un momento de visualización cuantitativa desde herramientas bibliométricas en el abordaje al acervo de producción de tesis de maestría y doctorado en educación y pedagogía, que constituyeron los corpus documentales de base para la investigación.

Para llegar a los discursos más allá de las palabras y la frecuencia de aparición de estas, buscamos avanzar hacia la consolidación de relaciones, nexos entre los tópicos trabajados en los programas de maestría y doctorado con los autores leídos y los actores de las investigaciones (tesis y asesores) que conforman una red discursiva a escala nacional, con interacciones internacionales a partir de las lecturas que hacen, las tradiciones a las cuales se inscriben y los autores que citan en sus trabajos. Al observar con datos empíricos desde las relaciones y movimientos tanto en la geografía nacional como en los campos disciplinares, se logró llegar a una comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía del país. Así, seguimos a Serres cuando expresa esto:

Lejos de trazar una sucesión lineal de adquisiciones continuas y crecientes o una secuencia idéntica de brucas rupturas, descubrimientos, invenciones o revoluciones que precipitan en el olvido un pasado súbitamente transformado, la historia de las ciencias corre y fluctúa sobre una red múltiple y compleja de caminos encabalgados y entrecruzados en nudos, cúspides o encrucijadas, intercambiadores en los que se bifurcan una o varias vías. Una multiplicidad de tiempos diferentes, de disciplinas diversas, de ideas de la ciencia, de grupos, de instituciones, de capitales, de hombres en acuerdo o en conflicto, de máquinas y objetos, de previsiones y de azares imprevistos, componen un tejido fluctuante que representa de manera fiel la historia múltiple de las ciencias (Serres, 1998, p. 13).

En este orden de ideas, retomamos las rutas metodológicas de la primera versión del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogo-

gía, los caminos transitados” (Gallardo-Cerón y Ospina-Serna, 2012, pp. 111-123); en esta perspectiva, argumentamos la importancia de encontrar las relevancias y opacidades, aquello que aparece en el campo y lo que queda por fuera de este (Pintos, 2003, p. 26), como una herramienta cuantitativa de producción de observables que permitan una interpretación de las realidades de la educación y la pedagogía, a partir de las tesis de maestría y doctorado finalizadas.

Según Carlos Eduardo Vasco, en su pregunta sobre la continuidad existente entre lo cuantitativo y lo cualitativo, hay que considerar la opción de leer la investigación cualitativa desde observables y datos empíricos, no necesariamente como un diseño mixto, si no como un paso para la comprensión (Vasco, 2003).

En esta oportunidad acudimos a herramientas estadísticas de mayor complejidad y profundidad de análisis que permitieron visualizar las relaciones entre los discursos, así como a un análisis relacional, en el que se cruzaron los datos de las relevancias de tópicos a manera de palabras claves, no solo con las zonas geográficas, sino también con las opciones metodológicas, las conceptualizaciones sobre educación y pedagogía, y finalmente, con las fuentes y los participantes en las investigaciones. Estas relaciones permitieron llegar a una comprensión de los entramados conceptuales de los campos y territorios de la educación y la pedagogía a escala nacional.

La búsqueda de los discursos sobre educación y pedagogía, al igual que las formas de emergencia de los conceptos en los campos disciplinares, nos llevó a concluir que se necesitaba una lectura inductiva, que partiera de la lectura directa y desprevenida de cada una de las tesis; así se llegó a la construcción de un mapa en tamaño real sobre las formas de enunciar la educación y la pedagogía en el país. Sin embargo, como expresa Vasco (2003), el mapa sirve si su tamaño es más reducido e invita al lector, desde la síntesis, a descubrir su profundidad y complejidad.

Si el informe de investigación no trata de simplificar muchísimo, no sirve. Es el famoso caso del mapa de Inglaterra en tamaño natural y con todos los detalles del país. El mapa sirve si su tamaño es mucho más

reducido que el territorio y si deja de lado la mayoría de los detalles que no sean de interés para quien quiera utilizar el mapa para adentrarse en territorio desconocido (pp. 29-30).

Los focos de comprensión se asumen como si las cajas contenedoras de la información no fueran categorías previas ni tópicos globales, sino los focos que nos permitieron buscar la información, como estructuras comunes que con frecuencia orientan las investigaciones en el ámbito internacional. La palabra foco tiene varias connotaciones, tanto provenientes de la física y la geometría como de la vida cotidiana; incluso un lugar donde se reúnen los actores de ciertas comunidades y desde el cual se expanden ideas es, para nuestro efecto, un punto que irradia un ángulo de luz a un campo determinado y permite la visión delimitada de un aspecto específico para captar la información en nuestro trabajo. Los focos de comprensión son:

- Zona geográfica
- Referencias e índice de citación en los trabajos
- Palabras claves
- Objetivos y alcances
- Opción metodológica
- Fuentes de información y participantes de las investigaciones
- Concepto de educación y pedagogía
- Hallazgos

A manera de diseños para delimitar el mapa

El mapa se trabajó con los programas que se vinculan al proyecto para hacer lectura de sus propios corpus documentales y con investigadores de otras instituciones que se interesaron en asumir el desafío de construcción del mapa en su segunda fase, logrando conformar las siguientes zonas:

1. Antioquia: Medellín y Rionegro
2. Caribe: Montería
3. Centro: Bogotá
4. Eje Cafetero: Manizales y Pereira
5. Norte: Cúcuta
6. Sur: Pasto
7. Tolima: Ibagué

Fuentes de información para la construcción del mapa

Las fuentes correspondieron a 1986 tesis en una primera revisión, pero al cierre del corpus definitivo se logró el acceso a 1742 tesis finalizadas en el periodo 2010-2017 en los programas de maestría y doctorado en Colombia, como continuidad de la primera versión del proyecto, en la que “La unidad de trabajo estuvo conformada por un total de 643 tesis de grado de maestrías y doctorados en educación y pedagogía de Colombia” (p. 80). Sobre este corpus documental hay que considerar que en el año 2006 el número de programas de maestría y doctorado en el país era 78 (56 y 22, respectivamente).

“ La unidad de trabajo estuvo conformada por un total de 643 tesis de grado de maestrías y doctorados en educación y pedagogía de Colombia ”

Se partió del primer reporte al segundo semestre del año 2017, cuando se encontraron registrados 278 programas de maestría y doctorado. El registro presentó un total de 239 maestrías en educación, y 166 programas tenían tesis terminadas.

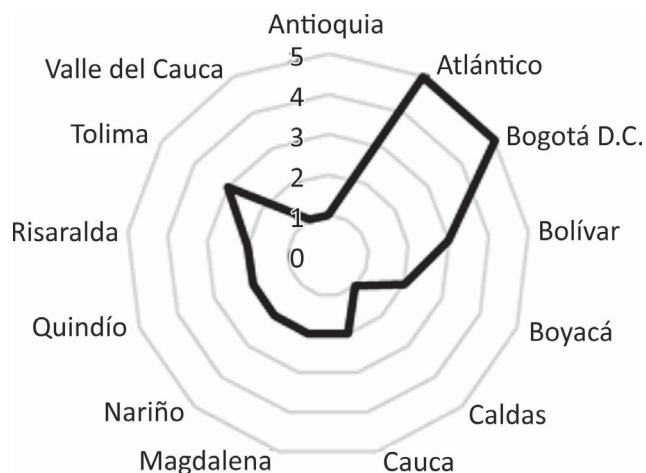
Figura 1. Maestrías por departamentos



Fuente: Elaboración propia, con base en la información del SNIES.

Por su parte, de los 39 doctorados activos al segundo semestre del año 2017, se filtraron los que se registraron entre 1998 y 2013; quedan entonces 31 programas, tras el supuesto de que son los que tienen tesis finalizadas (figura 2).

Figura 2. Programas de doctorado por departamentos

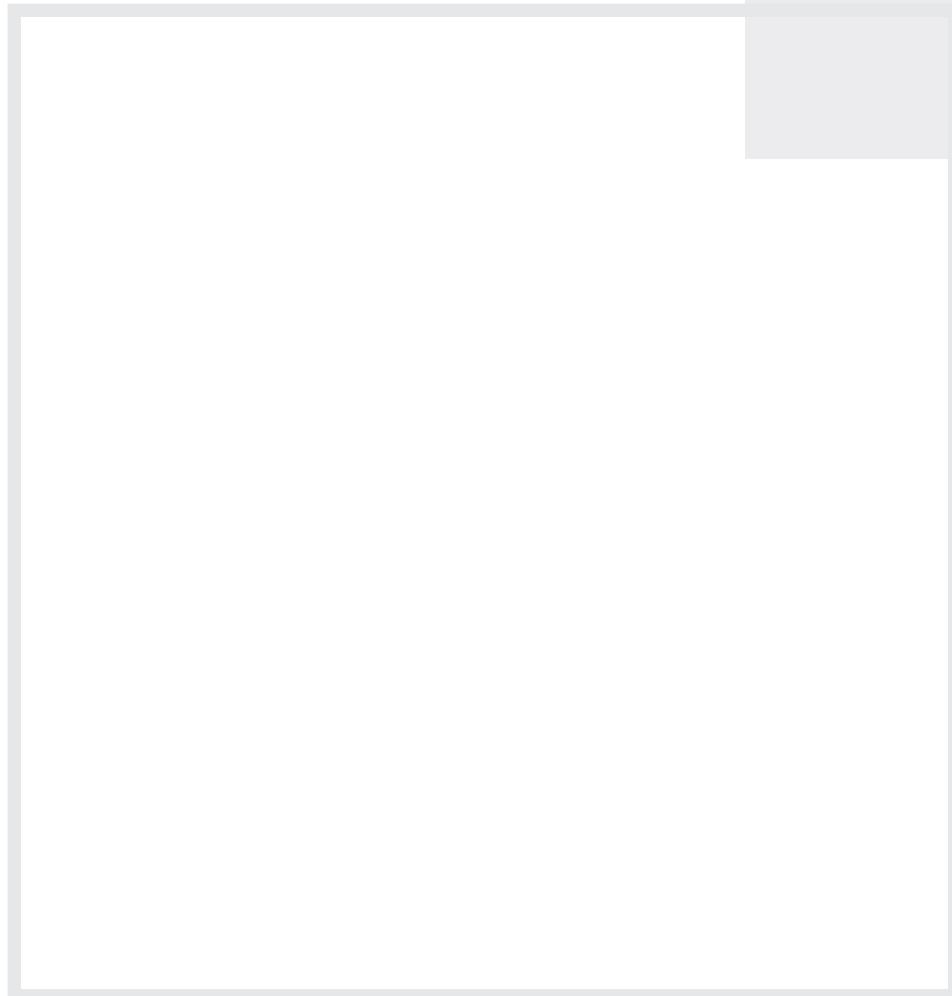


Fuente: Elaboración propia, con base en la información del SNIES.

En razón del incremento en el número de programas con respecto a la primera versión, de los 197 programas con tesis terminadas, se trabajó con 1986.

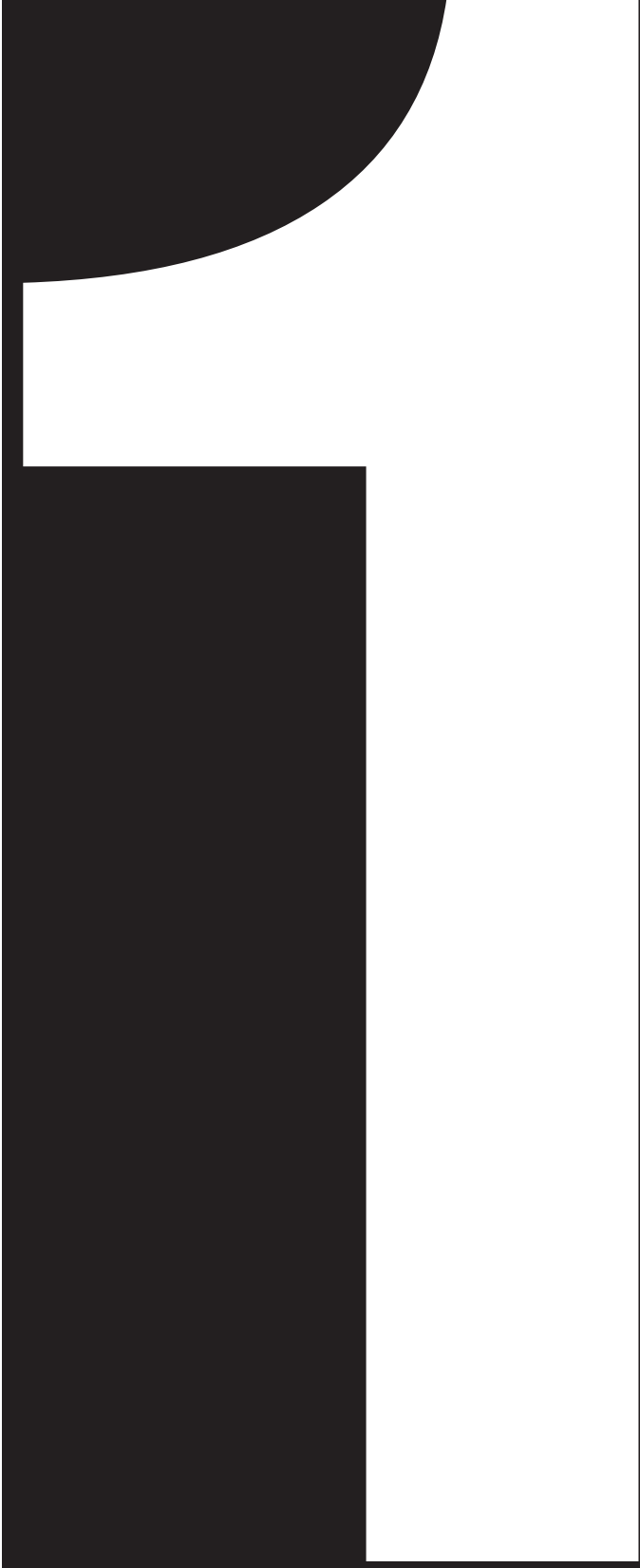
El trabajo comenzó a partir del contacto y establecimiento de alianzas para organizar el equipo investigador, con el cual se procedió a la reestructuración del instrumento para la recolección del corpus documental. Se utilizó como instrumento base el Riep, que se creó en el marco del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía, 2000-2010”. Se hizo la adecuación y se reorganizó retomando el principio metodológico del anterior, que permitió visibilizar de manera más detallada tanto los componentes metodológicos como las fuentes de información; se avanzó hasta generar herramientas para la comprensión discursiva de la educación y la pedagogía, lo que se fortaleció con el desarrollo de cinco seminarios nacionales de profundización respecto a las propuestas teóricas para la comprensión de la educación y la pedagogía.

Posteriormente, se procedió al análisis bibliométrico de temas y referencias de citación, una vez que se diligenciaron los datos generales de identificación, palabras claves y referencias. El paso posterior se orientó a la construcción de regiones investigativas en educación y pedagogía (Riep), desde los focos de comprensión objetivos, opción metodológica, fuentes de información y participantes, conceptos de educación y pedagogía y hallazgos, en los cuales se procedió a la codificación inductiva desde los tópicos emergentes apoyados con los instrumentos cuantitativos hasta alcanzar la topografía del mapa de regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010 a 2017, cuyo informe general se presenta en la siguiente estructura general del libro, resultado de la investigación.



Referencias

- Benavides, F. A., Muñoz Urbano, C. A. y Muñoz Quiroga, G. (2013). Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en tres instituciones de educación superior del municipio de Pasto: conceptos y perspectivas teóricas. *Revista Criterios*, 20(1), 37-51.
- Echeverri, J. A. (2015) *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores.
- Gallardo-Cerón, B. N. y Ospina-Serna, H. F. (2012). Camino recorrido en la investigación. En H. F. Ospina-Serna y N. Murcia-Peña, *Regiones investigativas en educación y pedagogía, 2000-2010 (pp. 111-122)*. Editorial Zapata.
- Ospina, H. F., Marín-Gutiérrez, M. P., Runge-Peña, A. K., Vélez-De la Calle, C. Ramírez, Aristizábal, B., Gallardo-Cerón, B. N.,..., Montoya-Rodas, S. (2018) *Educación y pedagogía Trayectos Recorridos*. Universidad de Manizales.
- Pintos, J. L. (2003). El metacódigo “relevancia/opacidad” en la construcción sistémica de las realidades RIPS. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 2(2), 21-34.
- Ramírez, C., Sánchez, J., Chica, M. y Ávila, R. (2012). *Coordenadas teóricas para la comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia*. Editorial Zapata.



Capítulo

Regiones investigativas, una herramienta metodológica*

Blanca Nelly Gallardo-Cerón – Universidad Católica de Oriente^a

Simón Montoya-Rodas – Corporación Alma, Arte y Acción - Akará^b

José William García-Ortiz – Corporación Alma, Arte y Acción - Akará^c

Imaginemos, dibujado en un espacio de representación, un diagrama en red. En un instante dado (porque veremos ampliamente que representa un estado cualquiera de una situación móvil), está conformado por una pluralidad de puntos (cimas) unidos por una pluralidad de ramificaciones (camino). Cada punto representa, ya una tesis, ya un elemento efectivamente definible en un conjunto empírico determinado.

(Serres, 1996, p. 10)

La expresión *regiones investigativas* nace como una metáfora. Ver las dinámicas discursivas como si fueran territorios, grandes extensiones de tierra con dinámicas de poder que agencian gobiernos y establecen límites. Personas que imaginan y acuerdan identidades, juegos entre las palabras para encontrar un lugar y habitarlo. Pronto, lo que comienza como una metáfora empieza a tener una referencia tan directa entre las palabras y la referencia, que comienza a perder su dinámica alegórica. Cuando se plantea una pregunta por el lugar, es una pregunta por la identidad; a la pregunta ¿usted de dónde viene?, tanto pedagogía como Nariño son una respuesta válida.

Cuando aquí se hace referencia a regiones investigativas, regiones hace referencia a extensiones topográficas, una red de significados que se tejen

haciendo un lugar; investigativas es el adjetivo que indica que hay identidades territoriales a partir de los discursos. La misión del equipo de investigación fue representar las regiones, describirlas en un mapa a partir de los pliegues. Topografía viene del griego *τόπος (tópos)*, 'lugar', y *γραφή (graphé)*, 'escritura'. De esta forma, se buscó representar desde lo escrito los lugares, pliegues denominados tópicos.

Tópico es algo de lo que se habla o se escribe, unidades de sentido que se condensan en palabras. Pliegues que están organizados en cimas y caminos, tratando de tejer en una red de relaciones. En este sentido, se ha optado por no utilizar la noción de categoría, usada en las ciencias para agrupar y meter en cajones con etiquetas a animales, plantas, hongos, tipologías de cosas, personas y seres en general. Se pretendió dibujar desde lo

* **Para citar este capítulo:** Gallardo-Cerón, B. N., Montoya-Rodas, S. & García-Ortiz, J. W. (2020). Regiones investigativas, una herramienta metodológica. En H.F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (coords. Inv.), Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 (pp. 15-37). Centro editorial Cinde.

^a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: bgallardo@uco.edu.co;

^b Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Maestro e Investigador de la Corporación Alma, Arte y Acción - Akará -. Correo electrónico: simontoya@gmail.com

^c Magister en Humanidades. Grupo de Investigación, Arte y Cultura – Ginacú, Corporación Alma, Arte y Acción - Akará. Correo electrónico: josewilliamgarciaortiz@gmail.com

escrito una red de tópicos, no una tabla de categorías (cajones). Dice Serres (1994):

Para adormecer la investigación, y la inteligencia de paso, no hay nada mejor que una categoría. Catalogar como fantástica, por ejemplo, una literatura o un cuento, es entregarse a la pereza: toda clasificación descansa en los cajones y en los dormitorios. Y la imaginación, cuyo estímulo apuesta siempre por lo inédito, precede a veces a la luz del descubrimiento. A veces la locura encuentra algo novedoso, incluso en el orden de la razón (p. 4).

Este mapa, esta investigación, se ha construido con base en lecturas principalmente de Michel Serres, en algunas de sus aproximaciones leídas sobre todo en *Atlas* (1995) y ampliadas en otros textos. Es decir, no podría afirmarse que es una lectura serresiana, pues habría que entrar a discutir si es posible tal expresión, y de ser posible una investigación que persiguiera el estilo de Serres, tendría que estar pensada a partir de personajes como Hermes, Arlequín, Atlas o Pulgarcita, seres transeúntes entre sus más de cincuenta libros. La forma de pensar de Serres fue una práctica de habitar el presente, buscando algún punto intermedio entre la narrativa y las ciencias; sus obras eran los personajes más que los libros, cuerpos que ya tenían autonomía y aún siguen activos, pensando pese a su muerte.

Por parte de este equipo de investigación se ha buscado consolidar el concepto de regiones investigativas, el cual no es explícito en la obra de Serres sino una construcción propia a partir de conceptos como mapa, pliegue, lugar y metáforas relacionadas con topografía, que habitan la obra del pensador francés.

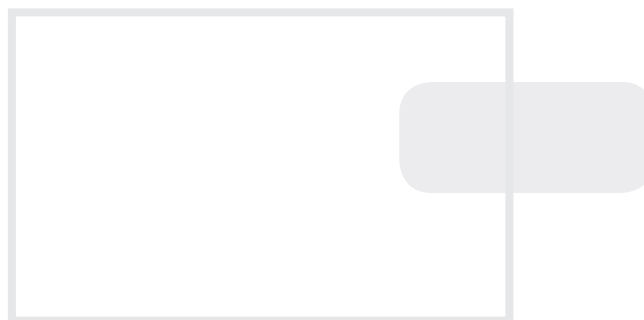
Trazar un mapa es describir sus pliegues

Se ha construido un mapa, que representa el mundo de palabras que constituyen tópicos que dibuja un territorio con sus identidades locales y globales. Todo mapa es síntesis del territorio; de lo contrario, lo cubriría totalmente. Tras el título *Del rigor en la ciencia*, Borges ilustra un imperio que ha perfeccionado tanto el arte de la cartografía que el mapa tenía exactamente el tamaño del

imperio; “las generaciones siguientes entendieron que ese dilatado mapa era inútil” (Borges, 2014, p. 4). Hoy, más relevante aún es la labor del mensajero, que cumple la función de traer versiones sintéticas del territorio. La humanidad siempre ha estado envuelta por la información, pero resulta innegable un cambio en el acceso a la lengua escrita y la representación audiovisual a través de internet.

En este sentido, pliegue es una herramienta analítica y descriptiva. Los pliegues son para la topografía. “Los pliegues son manifestaciones de la deformación dúctil en la superficie de la tierra, y se forman en rocas ígneas, sedimentarias y metamórficas como respuesta a los esfuerzos aplicados, asociados con movimientos de placas y formación de cinturones montañosos” (Babín y Gómez, 2010, p. 96). Los pliegues permiten la descripción de atributos corporales en la antropometría. Relaciones que indican forma y se pueden descomponer en figuras geométricas, se abstraen en representaciones que permiten describir, analizar, ubicarse y tomar decisiones.

Los pliegues son germen de forma; ¿cómo describir lo que es totalmente liso y blanco? Incluso estas dos palabras ya son plegaduras. Las rugosidades, texturas, montañas, adjetivos y metáforas, intensidades, relevancias y llanuras, entre otros, son las herramientas de los cartógrafos para la construcción de estos mapas. “El pliegue implica el volumen y comienza a construir el lugar, claro, pero por multiplicación o multiplicidad, su plegadura acabará llenando el espacio” (Serres, 1994, p. 46).



El pliegue es “un germen de forma. Pero ¿qué es un germen sino un conjunto de pliegues? El pliegue es el elemento de la forma, el átomo de la forma, sí, su clinamen. Pero ¿qué es una forma? Respuesta: algo liso con pliegues”. Es así como había millones de letras juntas, que estaban unidas en grupos que se codifican como palabras; ¿cómo crear órdenes en este caos? La abstracción de estos pliegues requiere organizaciones, creación de órdenes, sacos, cajas, una dentro de otra, así como las muñecas rusas. Redes, móviles y elásticas. Bordes y membranas, algunas más permeables que otras. Intersecciones y matices entre los colores; ¿cómo hacer un libro con base en este montón de letras dispersas por los programas de maestría y doctorado?

Ahora tenemos una colección de sacos y bolsas, de red, de yute, caucho, tela o cualquier otro material flexible. Por muy variables que sean su forma y su tamaño, cualquiera de ellos, no importa cuál, contendrá, si hago las cosas bien, el conjunto de las demás. Tendremos en este caso tantas soluciones como queramos a la cuestión del ensacado, es decir, de la implicación (Serres, 1994, p. 44).

Las personas en el rol de investigadoras son mensajeras, traen un mensaje interpretado de las tesis, no es una información objetiva, pero está regulada por la intersubjetividad. Podría decirse, con un análisis objetivo de Cien años de soledad, que este es un libro de 15.827 palabras, de alrededor de 79.135 letras, y que contiene veinte capítulos; incluso podría contarse cuántas veces se repite cada letra, cada palabra, y así la descripción difícilmente acabaría; aquí podría hablar un químico sobre la composición de las hojas y pasta, y un físico podría disertar sobre las propiedades del espacio o el tiempo. ¿Qué se está diciendo aquí? Seguramente, una verdad bastante rigurosa, con descripciones y explicaciones de los pliegues, texturas y topografías. Sin embargo, el mapa habrá excedido el territorio en extensión, verdad que resulta bastante inútil para una descripción comprensiva, como la que se ha pretendido hacer en esta investigación. ¿Qué se diría desde la educación y la pedagogía? En este camino, ¿qué significan estas dos palabras? Esa es la función del

mensajero. “Lo compuesto se vuelve homogéneo, todo vuelve a ser liso: el mensajero sintetiza los mensajes” (Serres, 2015, p. 60).

Para el equipo fue claro que no debía haber un solo concepto a priori; igualmente, no debía ignorarse la definición. Por lo tanto, se hizo una serie de seis seminarios sobre qué es educación y pedagogía en múltiples direcciones y tradiciones, gentilicios como latinoamericana, alemana, francófona y anglosajona, así como las múltiples perspectivas críticas que habitan estos tópicos, aquellas que se consideraban de cierta forma clásicas por haberse trabajado en el contexto colombiano. Se reconocieron los múltiples discursos que conforman estas dos grandes regiones, que pronto devinieron tres, consolidando las topografías centrales del estudio, a saber: educación, pedagogía y didáctica. Ahora bien, este es un estudio realizado por personas que investigan desde un lugar institucional que está relacionado con programas autorizados por el Ministerio de Educación Nacional colombiano dentro de las categorías educación y ciencias sociales; sin embargo, el referente teórico ha sido sobre el concepto de regiones, pliegues, tópicos y lugares.

“ Los pliegues son manifestaciones de la deformación dúctil en la superficie de la tierra, y se forman en rocas ígneas, sedimentarias y metamórficas como respuesta a los esfuerzos aplicados, asociados con movimientos de placas y formación de cinturones montañosos ”

En otras palabras, hubo un proceso de reconocimiento de discursos que han transitado a escala nacional, pero no un proceso de determinación de conceptos previos, en forma de categorías previas, como cajones cerrados en los cuales ir almacenando los discursos con etiquetas ya conocidas, tales como cualitativo y cuantitativo, explicativo y comprensivo, maestros y estudiantes. La opción fue abrir el diálogo previo para el reconocimiento de múltiples discursos por los cuales se ha transitado en el ámbito nacional.

Se pretendió realizar un procedimiento radicalmente inductivo, aunque se reconoce que es imposible hacer un ejercicio que excluya totalmente los a priori. Se buscó partir del universo interno de las tesis (esto se trabajará con detalle en el subtítulo siguiente), partir del mundo empírico que hay en los documentos, fundamentar los tópicos en una referencia explícita (el conjunto de letras que conforman palabras) y luego describir las identidades. ¿Qué hay allí? ¿Qué se dice en este pliegue? ¿Qué habita en este lugar?

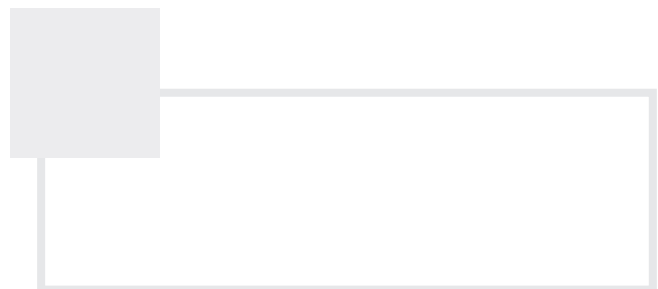
El lugar y la identidad

La palabra identidad proviene de ídem, 'idéntico', el principio de mismidad, de igualdad. En matemáticas, identidad es la equivalencia entre los dos lados del signo igual, así $8 + 4 = 12$; por lo tanto, identidad implicaría estabilidad y claridad. Sin embargo, esa no es la identidad referida en esta investigación; la pregunta por la identidad es un cuestionamiento sobre el lugar: "¿Dónde estoy? ¿Quién soy? ¿Se trata de una misma pregunta que solo exige una respuesta sobre el ahí? Solo habito en pliegues, solo soy pliegues" (Serres, 1995, p. 47).

Una red de vectores que es inmensa. Los nudos o las intersecciones son tópicos, cada uno con identidad, que podemos localizar a partir de un nombre. Entre los nudos hay caminos, nexos, tópicos relacionales, movimientos. La forma de relacionar los tópicos es lo que hace de esta red un tejido y lo diferencia de una taxonomía. Las múltiples relaciones construyen una topografía, formas y figuras que consolidan tópicos mayores, unidades de sentido de otra magnitud y rasgos que se reconocen cuando se dimensionan y nombran. En este orden de ideas, cuantificar y cualificar están vinculados estrechamente.

Vale la pena hacer dos advertencias importantes respecto a la identidad, las cuales son indispensables para ubicar el concepto de identidad del que se está hablando, que se diferencia de una ontología sólida y con la jerárquica como única opción. Esta identidad que se teje en redes implica aclarar los siguientes puntos:

1. Un tópico puede ser y no ser a la vez, y puede estar en dos lugares al mismo tiempo. Las regiones en educación y pedagogía están llenas de tensiones, disputas y oscuridades. Tres metáforas resultaron importantes para comprender estos tópicos ambiguos: la primera fue el columpio, que describía tópicos que estaban en vaivén entre dos localidades; la segunda fueron los intercambiadores viales, tópicos que están atravesados por múltiples vectores y se transforman según las relaciones que transitan por ellos; la tercera fueron los ríos, tópicos que cambiaban de contexto, transformando su uso como palabra pero sin cambiar el significado.
2. La totalidad no es equivalente a la suma de las partes. Los pliegues que se forman en la interacción entre las partes exceden dicha suma. Diez puntos y diez líneas, según la unión, pueden formar un edificio o cinco montañas. La fuerza de trabajo, intelectual y de carga de cinco humanos no es equivalente a la suma de la producción de cada uno. Así, la estadística se debió hacer de cada tópico particular sobre el total; en este sentido, en el marco de la comprensión de la estructura de red es viable que un tópico, al estar dentro de otro, tenga mayor relevancia cuantitativa. Por ejemplo, la relevancia de la región educación es inferior a la de la suma de todos los tópicos que están en su interior, lo cual es posible cuando la representación no es un ejercicio categorial y taxonómico; es decir, si todos los tópicos fueran similares a matrioshkas, este fenómeno sería imposible. Sin embargo, los tópicos son una red, un tejido, donde una identidad puede estar simultáneamente en dos localidades.



MEJOR TODAVÍA, aquí están ambos, convertidos en individuos. San Pablo lo inventó en el inicio de nuestra era, pero el individuo acaba de nacer en estos días. Desde tiempos remotos hasta tiempos recientes, vivíamos de pertenencias: franceses, católicos, judíos, protestantes, musulmanes, ateos, de Gascuña o de Picardía, hombres o machos, indigentes o con fortuna..., pertenecíamos a regiones, a religiones, a culturas, rurales o urbanas, a equipos, a comunas, a un sexo, a un dialecto, a un partido, a la patria. Por viajes, imágenes, red y guerras abominables, esos colectivos explotaron casi todos (Serres, 2013, p. 24).

En este sentido, tratar de hacer una lectura de identidades sólidas como única opción sería un engaño de orden mayor. Es posible que el equipo decidiera establecer cuatro categorías previas: América Latina, Inglaterra, Alemania y Francia, y luego de identificar estas territorialidades, ver cómo se hace investigación en cada una, qué instrumentos utilizan, quiénes participan, de qué hablan y qué conclusiones sacan. Igualmente, no se prescribieron regiones con nombres como Antioquia, Eje Cafetero, Centro, Norte y Sur; se las llamó zonas, y tienen una funcionalidad administrativa y de segmentación de la información con intención de comprender. Sería un engaño decir la pedagogía antioqueña, pues las dinámicas académicas se tejen en redes virtuales; por lo tanto, las identidades tienen otro tipo de territorialidades, influenciadas más por nombres con base en identidades institucionales, como grupos de investigación, programas o autores de referencia. Así mismo, las identidades no tienen total solidez, sino que tienden a ser móviles.

¿Cuál es la referencia empírica de este mapa? ¿Qué mundo es el que está dibujando o representando? ¿Cómo identificar los lugares? ¿Qué nombres ponerles a estos tópicos? Más de 1600 documentos procesados a través de cinco instrumentos denominados Riep, llamados focos de comprensión, esto es, el lugar desde el cual se mira y enfoca la realidad para captarla, herramientas que permitieron segmentar la información y darle orden. El mapa se construyó con una referencia empírica

que fue la cuantificación de las palabras, ubicando la frecuencia a partir de porcentajes y estableciendo así, siguiendo a Pintos (2003), un primer orden de relevancias (las cimas, con mayor frecuencia) y opacidades (que por su menor frecuencia pasan inadvertidas); en este camino se usaron dos metáforas: picos cuando la relevancia era mayor y llanuras cuando se encontraban en total opacidad.

Proceso de toponimia

Según el Diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2019, p. 2139), toponimia es la rama de la onomástica que estudia el origen de los nombres. También es el conjunto de nombres propios de un lugar. ¿Cuál lugar? Para esta investigación se hace referencia a toponimia como el proceso de nombrar los pliegues a través de tópicos. El proceso de segmentación que sintetiza la multiplicidad busca homogeneizar donde hay diversidad, ante la imposibilidad de hacer un mapa del tamaño del territorio, pero dando la descripción necesaria para ubicarse en el territorio. Los mensajes que hay en los documentos son leídos y, por tanto, codificados en el marco de un sistema de sentidos. ¿Cómo sintetizar tan vasto corpus de información? ¿Qué orden se les puede dar a los datos? Nombrar es implicar la síntesis, es dar un orden en una lengua que tiene ubicación temporal y espacial, es un ejercicio inevitablemente arbitrario.

Si bien no se buscaba objetividad, lo cual sería una ilusión ingenua, tampoco se debía imponer la lectura de una sola persona; entonces, ¿qué nombre dar a cada código para convertirlo en tópico? Esta era una discusión que debió hacerse en grupos, había conciencia de que era una lectura de sí, pues la mayoría de las personas que estaban investigando trabajan en los programas e instituciones donde se produjeron los documentos que se estaban interpretando; este factor juega a favor y en contra, la interpretación tiene un contexto, pero la lectura podría ser bastante sesgada desde una sola mirada. Tras esta reflexión, la solución propuesta fue la intersubjetividad, y el proceso de toponimia debía hacerse en grupos en los que participaran personas de varias instituciones.

Hay multiplicidad de mapas: hídricos, políticos, conceptuales, entre muchos otros. Aquí el mapa es tanto una palabra que juega en sentido literal como metafórico. Por tal razón, se buscó hacer un mapa a través de redes; las redes, en una representación de dos dimensiones, como es posible en un texto editado en un libro, permiten ver relevancias que en algunos casos se visibilizaron en nubes de palabras, herramienta que permite lograr el cometido propuesto.

Tres organizaciones

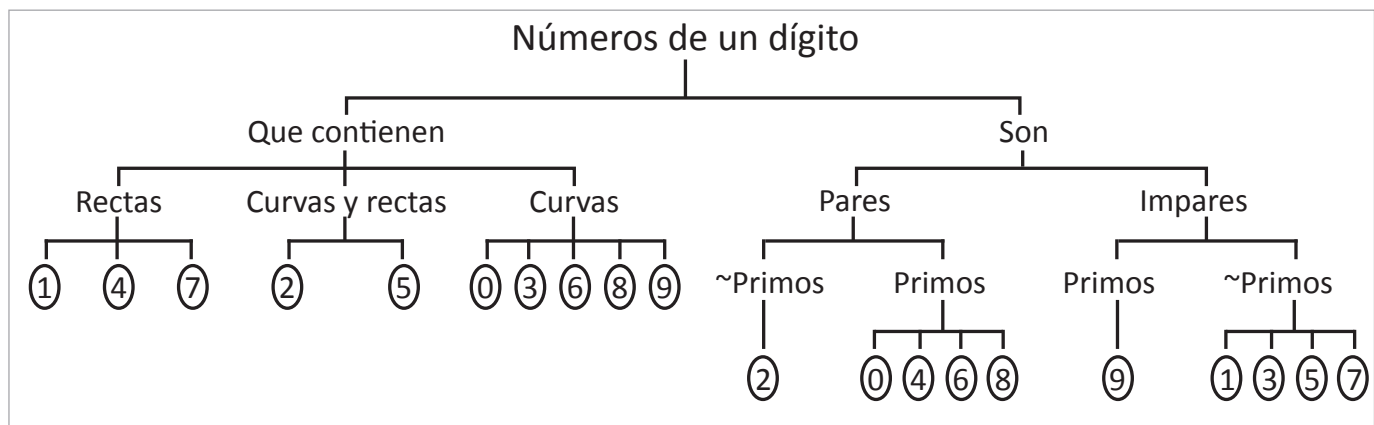
Existen muchas formas de organizar, pero solo se hablará de tres con el fin de tejer algunas distinciones y argumentar la eficiencia de la representación de las redes. A continuación se hace un ejercicio de organización de los números naturales en torno a tres órdenes: 1) si su representación contiene líneas rectas o curvas, 2) si son pares o impares, y 3) si son primos. Los tres órdenes son arbitrarios y sin importancia, solo se busca ilustrar la eficiencia de los tres sistemas.

Jerarquías, categorías y taxonomías (figura 1).

Esta organización ha sido frecuente por los mapas conceptuales, populares en la educación por el

pensamiento en categorías, las cuales habitan en cajas de sólidas paredes mientras que los taxones difícilmente se comunican entre ellos; entonces, para la clasificación se deben tomar decisiones contundentes. A menudo, para poder establecer varios órdenes se deben repetir los datos, por lo cual esta organización es particularmente ineficiente. Por ejemplo, en la figura, ¿cuáles son los números que contienen curvas y son primos? Para localizarlos visualmente, habría que crear otro mapa. Ahora bien, establecer los niveles en las jerarquías es una labor bastante compleja, para la que se requiere una discusión suficiente y que depende del sistema de sentidos en el cual se está inmerso; podría debatirse que en otra fuente tipográfica el orden sería otro, y efectivamente es así. De acuerdo con las decisiones que se tomen, el orden varía: ¿por qué diferenciar los animales según el número de patas, alimento o forma de nacer? ¿Cómo determinar las ramas de la biología? Estas preguntas han sido cada vez más pertinentes con la aparición de la clasificación cladística, la cual ordena los animales conforme a la filogenética, según las relaciones evolutivas que hay en los individuos.

Figura 1. Clasificación jerárquica.



Fuente: Conjuntos y diagramas de Venn-Euler

Otra forma de organización es la teoría de conjuntos, que viene de la lógica, y son diagramas que buscan representar sectores. Estos diagramas, propuestos por L. Euler y perfeccionados por J. Venn, son reconocidos porque permiten organizar datos conforme a cantidades y cualidades simultáneamente (Ávila y Vílchez, 2019). Facilitan hacer agrupaciones de gran coherencia y, en algunos casos, gráficos de gran belleza; además, logran representar datos organizados por varios grupos de variables a la vez. En el ejemplo que se trae es posible ver cómo estos diagramas por sectores permiten localizar fácilmente los datos; por ejemplo, es fácil determinar en este gráfico cuáles números son pares, cuáles son primos y cuáles se representan en esta tipografía con líneas rectas. Sin embargo, este gráfico se vuelve inviable con una magnitud de datos mayor; el gráfico comienza a ser inviable en la medida en que se van anexando órdenes y datos, mientras que la organización espacial se vuelve bastante compleja tanto para producirla como para leerla.

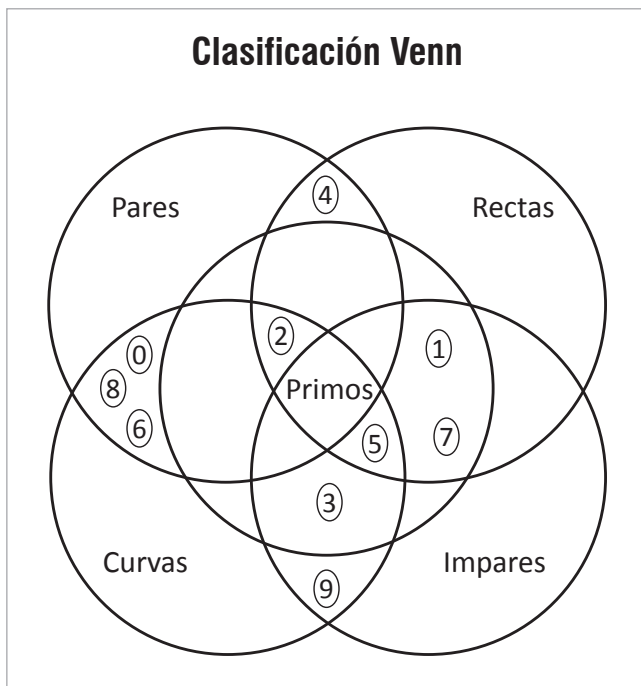


Figura 2. Diagrama Venn-Euler.

Las redes son organizaciones que tejen nodos con líneas. En la figura se ven tanto los números como las palabras; son nodos, tópicos, que se relacionan a partir de líneas, cuya magnitud se expresa en la dimensión de los tópicos y el grosor de las líneas. Este sistema permite representar aspectos cuanti-

tativos y cualitativos con facilidad; además de que es eficiente en manejo e interpretación, permite que haya multiplicidad de relaciones por la organización flexible y manejar una magnitud de datos mucho más amplia con mayor facilidad. El lugar, la identidad del tres (3) como tópico, se localiza en la intersección entre números representados con curvas, impares y primos, y no tiene ningún nexo directo con las palabras pares y rectas; el siete (7) y el cinco (5) se relacionan entre sí por las palabras rectas, impares y primos. Estos tópicos relacionales los conectan.

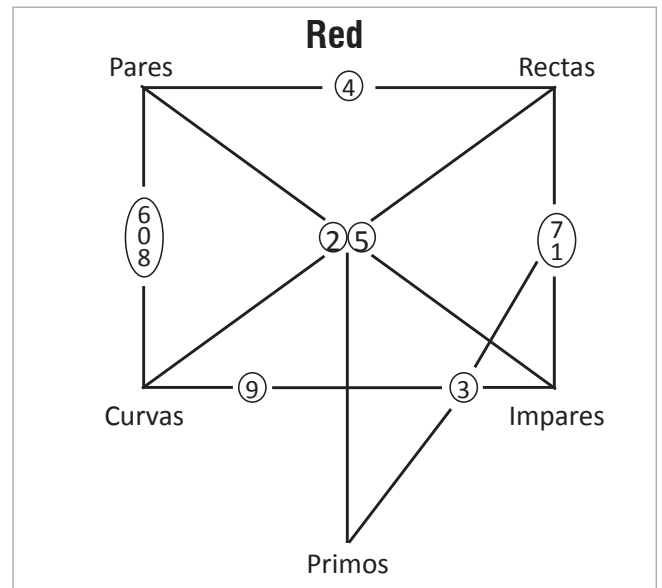


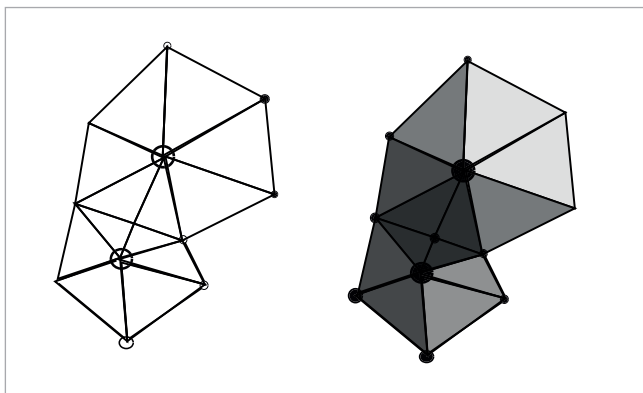
Figura 3. Redes

Ahora bien, esta discusión no es sobre la organización visual de los datos, sino sobre tres formas de pensamiento. Pensar es percibir, almacenar, procesar (tratar) y emitir información (Serres, 2015, p. 22), procesamiento de la información que se materializa en la manera de organizar cada texto; la estadística, en general, incluso más allá es una forma de configuración de la vida. Los algoritmos de búsqueda de internet, las últimas invenciones de hardware y software, el desarrollo de la inteligencia artificial, todo esto es posible gracias al desarrollo de sistemas en red; la organización de la información en estructuras jerárquicas y lineales no hubiera permitido tales desarrollos. En palabras de Serres, “la configuración de las técnicas y de las sociedades en redes permitió, después, plantear y tratar los problemas que ya se plantean casi siempre transversalmente a las particiones de toda clase y desafían los antiguos análisis” (Serres, 2015, p. 71).

Tópicos: nodos y líneas, tesis y caminos, construyen picos y valles

¿Cómo describir lo liso? La verdad, no hay mucho que describir; se describen formas, algo liso con pliegues. Al lado izquierdo de la figura siguiente (figura 4) se ve una imagen que se puede describir como doce puntos unidos por doce líneas rectas; además, se podrá describir el tamaño de los puntos, determinar el área de los triángulos, el grosor de las líneas, así como las coordenadas; ¿pueden verse picos y hoyos? Los pliegues no son suficientes para determinarlo. En la imagen a la derecha, similar pero a la cual se le han agregado cuatro tonos de gris dado que hay una fuente de luz desde la parte superior derecha, los pliegues representados ya permiten llegar a un acuerdo sobre dónde hay montículos.

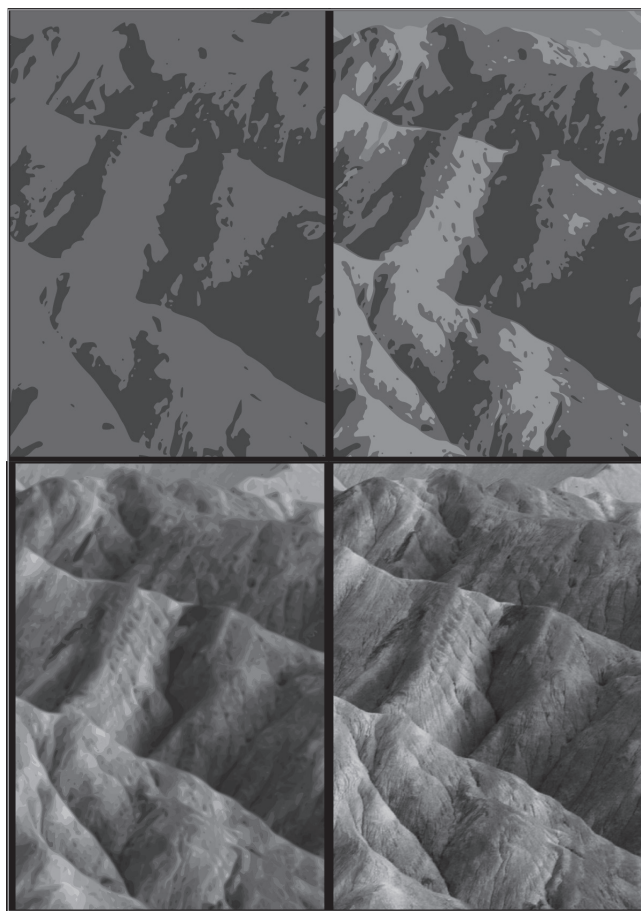
Figura 4. Pliegues uno.



Mandelbrot propuso la geometría fractal considerando observaciones previas, como la curva de Koch, por ejemplo. Matemáticos y diseñadores se han unido en el tránsito del siglo XX y lo que va del XXI para desarrollar software que permita diseñar haciendo mimesis de la naturaleza a partir de figuras geométricas básicas. La práctica de descomponer la realidad en polígonos es ancestral, pero la pregunta es cuánto sintetizar para comunicar lo que se desea, de modo que el mapa no exceda el territorio y que la homogeneidad no elimine la diversidad.

En la figura siguiente (figura 5) se observan cuatro imágenes, que corresponden a un fragmento de una foto de las montañas de colores en la provincia de Gansu, en China. El mapa de bits se ha trazado restringiendo el número de colores; en la imagen de la izquierda hay dos colores, luego cuatro, después cincuenta y cien en la última. Estos colores, los matices, son pliegues que permiten representar la geometría en la imagen. La primera imagen bien podría ser una montaña, pero no dice mucho; dos colores más son suficiente diversidad para comprender la estructura básica de la topografía, al tiempo que se logran distinguir cuatro cadenas de montículos, que ya se pueden nombrar. La totalidad excede la suma de las partes. Aparecen nuevas figuras, grietas, y se empiezan a constituir territorios.

Figura 5. Pliegues dos.



El trabajo con las tesis no es equivalente a la representación de paisajes en imágenes. Es un ejercicio de juegos con palabras, y las herramientas de análisis concretas fueron las siguientes palabras que mediaron el análisis:

1. Región

Son las grandes extensiones discursivas, como educación y pedagogía; en relación con ellas, en la presente investigación se consolidarán otras regiones. Las regiones están compuestas por tópicos que se describen con sus pliegues; por lo tanto, los tópicos son expresiones horizontales y los pliegues son dinámicas verticales que se dibujan con relevancias y opacidades. En el sentido anterior, hay un continuo entre tópicos y pliegues, pues ninguno puede existir sin el otro, se conforman mutuamente. Los investigadores y las investigadoras son cartógrafos y cartógrafas que toman decisiones constantemente sobre los límites y profundidades que se representarán en el mapa, haciendo nucleación de los tópicos, síntesis de lo diverso para generar una abstracción de la geografía, considerando siempre que ningún mapa lograría describir la totalidad del territorio en sus profundidades absolutas, en sus totalidades, puesto que, de ser total, tendría la extensión misma de la suma de las tesis estudiadas.

2. Los pliegues

Como concepto retomado de la geografía para comprender el concepto de región investigativa, es aquel movimiento en los discursivos, agrupaciones de palabras, ubicaciones en las diferentes zonas, en los diferentes programas, en lugares de mayor relevancia o aquello irrelevante, localizaciones en epistemes o en prácticas, en campos concretos o difusos. Relevancias como picos en las recurrencias, cuántas veces se repite una palabra; opacidades cuando los pliegues no saltan a la vista por su escaso color, llanuras discursivas, palabras poco repetidas.

3. Tópicos.

Los tópicos son enunciaciones que describen la topografía de una región. La topología, como estudio de la topografía, describe las variaciones de los tópicos y pliegues, las geografías y los movimientos. En consonancia con lo anterior, algunos tópicos son como cajas, con límites fijos y sólidos; otros, en cambio, son como sacos de límites difusos y porosos. No se utilizarán en el estudio las palabras categorías o variables, puesto que reflejan relaciones ordinales sólidas y predeterminadas, que no permitirían la visibilización de formas de relación no jerárquicas. Algunos tópicos son jerárquicos, pero otros no; por ello es una geografía dinámica, que se describe mediante las múltiples formas de relación.

4. Tópicos globales.

Aquellos que permiten entender fenómenos globales de la educación y la pedagogía en Colombia. No dependen de una localidad para comprender su significado.

5. Tópicos locales.

Aquellos que están dentro de los tópicos globales, o que pese a estar fuera de los anteriores, describen situaciones muy localizadas, propias de una zona, una institución o una región.

6. Subtópico.

Describen los tópicos locales. No son mayores ni menores, sino que componen la región y constituyen su identidad. Son relacionales y representan las expresiones “entre” o “es parte de”.

7. Tópicos relacionales.

Son caminos para las relaciones. Se pueden plantear, en cuanto preposiciones, expresiones como “entre” (es parte de/es una), “para” (es causa de), “por” (es consecuencia de), “detrás” (es una propiedad de/es metáfora de), “sin” (ausencia de), “contra” (contradice a)... Formas de relacionar los tópicos y pliegues que permitirán una descripción nutrida, la cual se relacionará en la escritura con metáforas como el es-

pacio en blanco (tópicos intermedios entre otros dos tópicos, que forman terceros que no permiten leer el límite respecto a los dos primeros), el columpio (tópicos que van y vienen entre un significado y otro), el río (tópicos sobre los cuales se cambia el uso sin cambiar el significado), intercambiadores viales (tópicos que conducen de manera inesperada a nuevos tópicos con los cuales no habían sido relacionados).

8. Nucleación de los tópicos

Acción de nuclear los tópicos. Esto sucede cuando se unen múltiples tópicos para conservar únicamente los tópicos que recogen o integran otros, que no se abordarán en el mapa, puesto que ningún mapa puede describir la totalidad de la geografía. Los investigadores toman decisiones sobre los límites de profundidad en la descripción de tópicos y pliegues, y descartan algunos, con el fin de hacer viable la construcción de un mapa.

9. Habitantes.

Así como se describe el territorio, se han identificado los habitantes en dos sentidos; es un capítulo que busca determinar a cuáles autores o autoras han citado más, pero únicamente es posible determinar las cimas, las relevancias. En un segundo sentido, ¿quiénes actúan? La pregunta por los habitantes emerge de tres.

Con este punto de partida se procedió a la recolección general y a la sistematización de la producción de tesis de maestría y doctorado, para lo cual se usó un instrumento plantilla Riep, con el que se pudo sistematizar el corpus documental hasta diciembre de 2017 y dar paso a la revisión de los instrumentos que se habían utilizado en la primera fase bajo la nominación de Riep con un código numérico y la reestructuración de los instrumentos para construir la información identificada en las universidades oferentes de los programas de posgrado para cada foco de comprensión.

Hoja de ruta para la expedición hacia la construcción de regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017

Uno de los compromisos fundamentales de las instituciones educativas de educación superior es con la investigación y la articulación en red para el abordaje de problemas que comprometen los procesos de educación posgradual en el país, con base en la decisión de dar continuidad al proyecto denominado “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia”, cuya primera edición se publicó en el año 2012; como resultado del análisis del periodo 2000-2010, se presenta una propuesta de formulación y ejecución de la segunda fase.

“ Uno de los compromisos fundamentales de las instituciones educativas de educación superior es con la investigación y la articulación en red para el abordaje de problemas que comprometen los procesos de educación posgradual en el país ”

En la primera reunión sostenida con los interesados en participar en dicha ejecución se planteó el ejercicio investigativo en nueve momentos, que se iniciarían de la siguiente manera. Se debía partir de la conformación de una base de datos con los promotores ofertantes de maestrías y doctorados en Colombia, y una vez que se contó con todo el acervo del inventario institucional, se convocó a las universidades pioneras en la investigación de regiones investigativas en educación y pedagogía; posteriormente, se les propuso a las universidades nacionales ofertantes de formación posgradual en educación y pedagogía que se vincularan al megaproyecto.

La siguiente parte del recorrido consistió en una conformación de contactos y bases de datos de instituciones promotoras de la investigación en maestrías y doctorados. Esta base de datos de actores ofertantes permitía un primer compen-

dio de posibles interesados, así como de fuentes de información. El momento oficial con el que se inició el proyecto se plasmó en una primera acta, en la que se plantearon en un acto administrativo los aspectos generales para la vinculación de investigadores de las instituciones a la formulación y aprobación de la versión inicial del proyecto “Regiones investigativas 2010-2017”.

Tabla 1. Investigadores por institución

Instituciones	Nº de investigadores
Akará	4
Cinde Bogotá	3
Cinde Sabaneta	3
Universidad de Manizales-Cinde	17
Universidad Cesmag	4
Tecnológico de Antioquia	3
Universidad Católica de Oriente	3
Universidad Católica de Pereira	2
Universidad de Córdoba	2
Universidad de La Salle	3
Universidad Externado de Colombia	2
Universidad Mariana	5
Universidad Pedagógica Nacional	4
Pontificia Bolivariana	1
Universidad San Buenaventura Bogotá	2
Universidad San Buenaventura Medellín	5
Universidad Surcolombiana	5
Universidad Tecnológica de Pereira	5
Total general	73

El colectivo constaba de 87 investigadores e investigadoras a escala nacional, de los que se vincularon oficialmente 73, provenientes de 19 instituciones. El trabajo comenzó con la conformación de una mesa nacional coordinadora y siete zonas geográficas, cada una de las cuales tiene un representante para la gestión de la ejecución de la investigación, el intercambio de información y la entrega de producción.

Para dar continuidad a la ejecución del proyecto se planteó una firma de convenio que nace con base en los acuerdos formados en la experiencia anterior. Sin embargo, debido al número de universidades participantes, se decidió plantear un acto administrativo que integrara en forma general los datos que se tratan en un convenio, que permitiera vincular a los investigadores de una manera más ágil y que sirviera de soporte para la firma de una carta oficial de intención de participación con los compromisos generales, para formar parte de la red nacional que daría curso al proyecto.

Se procede a través del acto denominado lineamientos de cooperación interinstitucional de soporte a la vinculación de instituciones que oficialicen la intención de participación en la investigación denominada **“Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el periodo 2010-2017”**. En este escrito se plantean las directrices y compromisos de aporte de recursos humanos, técnicos y financieros para la ejecución de la investigación, así como también consensos claves en relación con la actividad mancomunada frente a los derechos de propiedad intelectual de las instituciones y sus representantes, los que en general quedan amparados por las normas de propiedad intelectual y los derechos patrimoniales de los procesos, productos y resultados. El mismo acto se extendió a los investigadores participantes como personas naturales que se adscriben al proyecto, con productos articulados a sus tesis de pregrado, maestría y doctorado.

El citado documento se aprobó una vez que se socializó ante los coordinadores zonales y se constituyó como acto administrativo con el que se oficializa el inicio de las actividades relacionadas con el proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”.

Para efectos de fortalecer los procesos de análisis y conceptualización, se utilizó como estrategia de orientación al equipo de investigadores zonales; así mismo, se realizaron cuatro seminarios nacionales sobre educación y pedagogía, en los cuales se discutió sobre los conceptos previos con personas reconocidas en el campo de la investigación sobre educación y pedagogía en el país. En dichos seminarios fueron ponentes Alberto Echeverry, Carlos Ernesto Noguera, Claudia Vélez de la Calle, Andrés Klaus Runge Peña y Marco Fidel Chica Lasso.

Protocolo para diligenciamiento de la base de datos

Para proceder a implementar estrategias de registro con la mayor homogeneidad posible, se acudió a un protocolo orientador en el que, en primera instancia, se presentaron en forma general lineamientos para un trabajo de campo concertado, en un diseño a manera de protocolo, con unos criterios específicos que debieron considerarse para el diligenciamiento de los instrumentos.

El protocolo contenía directrices como las siguientes, que iban desde lo general hasta asuntos técnicos que permitieron unificar la información:

El proceso de revisión y ajustes de los Riep, según las orientaciones, tiene que ser un trabajo

cooperativo. Cada equipo de zona debió unificar criterios y crear espacios de comunicación entre los investigadores.

Las siguientes condiciones se consideraron indispensables para que la base de datos funcionara y sobre todo para tener los insumos necesarios a la hora de implementar las primeras construcciones en representaciones bibliométricas. En primer lugar, en cuanto a los instrumentos que se iban a entregar a los equipos se sugirió no hacer cambios en la base ni tomar decisiones sin antes consultar a los coordinadores; igualmente, no se permitieron manejos individuales del instrumento, como emplear celdas combinadas, ajustar texto, usar correctamente las tildes y las mayúsculas, y no utilizar espacios al inicio o final de una celda. Si durante el proceso se necesitaba resaltar algunas celdas o filas por casos particulares, se sugirió hacer otro libro de Excel con las convenciones orientadoras.

Se recomendó tener cuidado con copiar/pegar del documento original, dado que en algunos documentos la información está en renglones y al pegar el texto este podía quedar en varias celdas y no en un solo renglón, como debía ser. Igualmente, se aconsejó no registrar dos o más datos en una misma celda, sino hacerlo en una fila diferente hacia abajo, lo cual se aplicó para palabras clave, referencias, etc. Las celdas que quedaban vacías por la falta del dato no se rellenaron con ningún símbolo, carácter o palabra.

Para efectos de reconocimiento y manejo de los instrumentos, se llevaron a cabo encuentros zonales con los investigadores y se presentaron los cinco instrumentos definitivos que se aplicarían en cada una de las zonas.

Instrumento Riep 1. Corpus documental, temas y referencias

Código tesis	Título de la tesis	Año	Nivel/ maestría o doctorado	Institución oferente	Unidad académica	Programa académico	Grupo y línea de la tesis	Ciudad
--------------	--------------------	-----	-----------------------------	----------------------	------------------	--------------------	---------------------------	--------

El instrumento estuvo destinado en especial a la consolidación en la primera parte del corpus documental, las fuentes bibliográficas, los autores y las palabras clave. Con esta información se avanzó a la elaboración de la primera representación bibliométrica de las regiones que establecen esta consolidación de tópicos. Para ello se comenzó por hacer una codificación de las tesis con la siguiente composición, haciendo uso de un separador.

La primera parte consta de las tres iniciales del departamento en mayúscula, posteriormente se colocó el código asignado por el ministerio a la institución y su programa ofertado, después se numeró la tesis por cada institución con tres dígitos, seguidos de la letra D si el documento correspondía a doctorado (p. ej.: ANT/01/001/D) y de una M si era maestría. Cuando en la universidad se encontraron varias maestrías, se procedió a numerar luego de la letra M, según año de fundación de la maestría. El espacio siguiente de este instrumento Riep 1 era el dedicado a consignar el título de tesis en mayúscula sostenida y después se registró la fecha de producción en números arábigos. Así mismo, se destinó una columna para el respectivo grado de maestría o doctorado, y los datos posteriores de este instrumento corresponden a las instituciones oferentes, con sus unidades académicas, programas, grupo y línea a la que se articula la tesis, y la ciudad. Finalmente, se proyectó hacer una incursión para rastrear las posibles vinculaciones a megaproyectos e instituciones financiadoras.

El reporte del primer dato respecto del corpus documental que se iba a abordar determinó la necesidad de organizar equipos de trabajo con lineamientos claves, con el propósito de manejar acertadamente la cantidad de información que se compilaría con el megaproyecto. Los datos siguientes son los primeros puntos de partida hacia las Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017, los cuales se ajustaron de acuerdo con las condiciones de posibilidad de manejo y acceso a la información.

Tabla 2. Corpus documental

Universidad o institución oferente	Corpus documental Nº de tesis
Universidad de San Buenaventura (USB)	193
Cinde Sabaneta	52
Tecnológico de Antioquia (TDEA)	23
Universidad Pontificia Bolivariana (UPB)	23
Universidad Católica de Oriente (UCO)	212
Universidad de Antioquia	124
Cinde Bogotá	100
Universidad Externado de Colombia	100
Universidad de La Salle	145
Universidad San Buenaventura Bogotá	134
Universidad Pedagógica Nacional	100
Universidad Católica de Pereira	31
Universidad Tecnológica de Pereira	100
Universidad de Manizales-Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde	186
Universidad de Nariño	63
Universidad Mariana	121
Universidad Francisco de Paula Santander	100
Universidad del Tolima	80
Universidad de Córdoba	99
Total corpus documental preliminar	1986

En la hoja dos del instrumento Riep 1 se compiló la información relacionada con los autores, específicamente los roles desempeñados como tesisistas o asesores, según el caso. En la hoja 3 se sistema-

tizaron las referencias bibliográficas de cada tesis y se plasmó el nombre de la obra citada tal como aparecía en las referencias, colocando únicamente la primera palabra con mayúscula; por último, en la hoja número 4 se registraron las palabras clave que se identificaban en la presentación de

los trabajos. Debía diligenciarse con mayúscula inicial y cada palabra clave se registró en una fila diferente. Cuando no estaban explícitas, se decidió tomar los descriptores que se asignan en las bibliotecas y repositorios donde se hubiera indizado la tesis.

Instrumento Riep 2. Objetivos generales y rutas metodológicas

Objetivo general	Alcance del objetivo	Reporte metodológico	Paradigma, enfoque o perspectiva	Instrumentos	Técnicas	Autores
------------------	----------------------	----------------------	----------------------------------	--------------	----------	---------

“ El primer paso consistió en copiar y pegar cada objetivo general literal que se encontraba en las tesis, y citar la página en la cual aparece ”

El primer paso consistió en copiar y pegar cada objetivo general literal que se encontraba en las tesis, y citar la página en la cual aparece; así mismo, se registró en la columna siguiente el descriptor que daba cuenta del alcance planteado desde el objetivo (p. ej., explicativo).

Seguidamente, se relacionaron de manera sintética los aspectos generales de la tesis, en los que se podía leer la metodología, al igual que elementos tales como diseño, tipo y paradigma. Se recomendó poner en forma explícita el descriptor que enuncie el enfoque o perspectiva, según la tradición epistémica a la que acude el autor, y hacer citas textuales de oraciones concretas, señalando el número de página. En este registro se tenía en cuenta nombrar dichos aspectos tal cual aparecieron en la tesis y sin sobreponer conceptos previos del investigador respecto de paradigma, enfoque o diseño, o sobre la forma de nombrar el diseño. Se pidió citar a los autores leídos por los tesisistas en relación con el modelo metodológico al cual acude el tesisista en el enfoque metodológico.

Se destinó una columna del instrumento a relacionar las técnicas e instrumentos encontrados en las investigaciones. La orientación consensuada

consistió en poner explícitamente el instrumento o los instrumentos que reporta el autor, y escribir en mayúscula inicial la primera palabra de cada palabra clave que hiciera alusión a un instrumento o a la técnica.

Para efectos de dar pasos consensuados entre las zonas, la mesa encargada de trabajar lo relacionado con los alcances propuestos desde los objetivos generales y las metodologías planteó las siguientes orientaciones:

1. En un primer momento se sugirió hacer una revisión general para identificar las dificultades en el diligenciamiento del instrumento, con el fin de lograr una presentación fiel a lo que reportaban las tesis, de modo que quedara clara la diferencia entre las inconsistencias que se hubieran cometido en el diligenciamiento y las que posiblemente se derivaran de lo que contenían las tesis. Esto debido a que se encontraron más de cien casos en los que en la columna de instrumentos se ponían palabras que no clasificaban como instrumentos; igual situación sucedió con las técnicas, lo cual no se puede cambiar y hay que reportar lo encontrado. Para verificar el ingreso de palabras que no corresponden a instrumentos ni a técnicas, se retornó a la institución para revisión de la inconsistencia.

2. Se identificaron aquellos tópicos que en primera instancia son extraños frente a los establecidos y se revisaron en las citas del texto para determinar si se dejaban como tópico, o en el ejercicio de nucleación se ingresaban en otro campo.
3. En los casos en que aparecían dos o más palabras por campo se incluyó el número de filas correspondientes para poder organizar una palabra por fila, colocando el código respectivo de la tesis.
4. Cuando las palabras eran compuestas (p. ej., pensamiento crítico), estas se organizaron unidas por un guion bajo (p. ej., pensamiento_crítico).
5. Una vez que se hizo el trabajo de codificación inicial, se procedió a trabajar por equipos por zona, para hacer la consolidación de tópicos resultantes de la discusión académica.
6. Se debía conservar el archivo original sin modificaciones. Para realizar el trabajo se tuvo que copiar en un nuevo archivo toda la información, con miras a hacer el trabajo de carpintería que siguió en cuanto a la integración de grupos de tópicos. Esto con el propósito de reducir el número de códigos, pero sin cambiar la base original.
7. Luego se procedió a organizar los tópicos (agrupación), partiendo por la raíz de estos (p. ej., para educación/educativo se parte de la raíz educa-), con el fin de integrar tópicos. Al grupo de tópicos se le dio un nombre como tópico que condensaba el sentido. Luego se avanzó según la repitencia (recurrencia) hasta la generación de los tópicos integradores, los cuales constituyeron los pliegues.
8. Con cada una de las columnas organizadas se procedió a extraerlas una por una, para generar un archivo base para la producción de una nube de tópicos que permitió avanzar a la configuración de la región donde se observó la relevancia de tópicos y de esta a los análisis relacionales.

9. Se realizó una tabla dinámica (Excel). Para el caso de la revisión de los autores se procedió a separar por zonas, siguiendo las instrucciones del manejo de las referencias. Se hizo un filtro para la revisión sobre la frecuencia de citación, haciendo énfasis en los autores más usados por zona.
10. Con los resultados de la revisión de nubes de tópicos en cada una de las partes del instrumento Riep 2 y los autores, se elaboró un documento que se subió a la plataforma Moodle desde cada zona geográfica, como insumo para el equipo nacional encargado de esta región.

Instrumento Riep 3. Fuentes

La herramienta se destinó a identificar las fuentes a las que acuden los investigadores en las tesis. En una primera parte del trabajo de registro, se tomaron los datos relacionados con:

Código tesis	Reporte de características de la fuente población (etnia, región, urbana, rural, zona, entre otras), documentos	Fuentes de la investigación	Descriptor de características de la fuente	Contextos de desarrollo de la tesis
--------------	---	-----------------------------	--	-------------------------------------

El primer aspecto para sistematizar corresponde a las características que permitieron describir la fuente. Se consideraron como fuentes documentales, cuando estaba explícito en la metodología que los textos eran fuente de información. En relación con la columna fuentes de información se escribió de manera concreta la clase de fuentes reportada en las tesis, con mayúscula inicial en la primera palabra de las fuentes encontradas. Las

características de esta ocuparon una columna en la que se registraron a través de un descriptor, para lo cual se dejó planteado un ejemplo, como en la mayoría de las orientaciones de los instrumentos (p. ej.: 1) Expulsados. 2) Niñas y niños del Guainía entre los siete y diez años. 3) Periódicos de Antioquia entre 1910 y 1930).

En lo que hace referencia a contextos de desenvolvimiento de la tesis, se registró de manera concreta exprese lugares y contextos donde se desarrolla la investigación. Ej. 1: Escolar, escuela oficial. Se trabaja tanto en básica primaria como en secundaria.

Luego de la segunda reunión nacional, en la que los investigadores consolidaron mesas de trabajo, la mesa dedicada a trabajar en fuentes revisó el instrumento diligenciado Riep 3 y se decidió volver a las tesis y buscar más datos que permitieran ampliar la caracterización al mapa de fuentes. Se incluyeron en el instrumento elementos como cuatro columnas relacionadas con la fuente que especificaban el tipo de fuente, rol de la fuente y número de casos de estudio. En lo referente a los contextos, se amplió el instrumento para determinar el sector, tipo de zona, nivel socioeconómico, lugar, nivel y grado o semestre.

Fuentes de la investigación
Tipo de fuente
Rol de la fuente
Población y/o documentos
Número de casos de estudio
Descriptor de características de la fuente
Contextos de desenvolvimiento de la tesis
Sector
Tipo de zona
Nivel socioeconómico
Lugar
Nivel
Grado/semestre
Observaciones

Con el complemento del instrumento y posterior diligenciamiento se alcanzaron los datos para el respectivo análisis de la región de fuentes. La

mesa de trabajo estableció los lineamientos para que los siguieran todas las zonas, tal como se hizo con los demás instrumentos.

Como orientación general, se sugirió tener en cuenta que el análisis de fuentes investigativas no se hizo de manera independiente en la versión anterior de regiones; se considera esta una oportunidad para poder escuchar cuáles son las voces de las que se habla en las investigaciones.

¿De quién se habla? ¿Quién está hablando?

En este sentido, se requirió hacer unos ajustes en el instrumento que permitieran limpiar, depurar y separar organizadamente la información recabada y de esta manera facilitar el proceso de análisis de los datos, para poder comprender y conocer las opacidades y relevancias en este campo.

Por lo anterior, se propuso la siguiente ruta metodológica:

1. Verificar que la información de todas las tesis presentadas en el Riep 3 se encontrara diligenciada en los nuevos campos propuestos, ya que de lo contrario la lectura de esta tendría inconsistencias. Cuando dentro de la tesis no se evidenciarán los puntos requeridos, se debía indicar "Sin información".
2. La depuración de la información debía hacerse de tal manera que lo consignado en las columnas del Riep original lo trasladara el grupo de trabajo Riep 3 a las propuestas, con adecuaciones; la información en estas celdas se hizo por medio de una lista desplegable que respondió al tipo de fuente.

Por ejemplo, en fuentes de la información, descriptor de características de la fuente y contexto de desenvolvimiento de la tesis, el texto consignado en estas celdas respondía a:

- Tipo de fuente: Persona, Documento, Mixto.
- Rol de la fuente:
 - Persona: Estudiante, Egresado, Docente, Estudiante y docente, Estudiante y familia, Egresado y docente, Directivo docente, Trabajador, Familia, Madre comunitaria, Funcionario público, Más de un actor, Sin información, Otro.
 - Documento: Texto escolar, Plan de estudio, Estado del arte, Revista, Documento en internet, Sin información, Otro.
 - Mixto: Estudiante, Egresado, Docente, Estudiante y docente, Estudiante y familia, Egresado y docente, Directivo docente, Trabajador, Familia, Madre comunitaria, Funcionario público, Más de un actor, Texto escolar, Plan de estudio, Estado del arte, Revista, Documento en internet, Sin información, Otro.
- Población y/o documento: Niños, Niñas, Niños y niñas, Jóvenes, Adultos, Relevancia de género, Con necesidad diversa, Sin necesidad diversa, Indígena, Afrodescendiente, Población mayoritaria, Rom, LGTBIA, Libro, Base de datos, Documento de política pública, MEN, Sin información, Otro.
- En número de casos de estudio se debía escribir el número de casos reportados.
- Sector: Oficial, Privado, Mixto, Sin información, Otro.
- Tipo de zona: Rural, Urbana, Sin información, Otro
- Nivel socioeconómico: Estrato 1, Estrato 2, Estrato 3, Estrato 4, Estrato 5, Estrato 6, Estrato bajo, Estrato alto, Varios estratos, Sin información, Otro.
- Lugar: Nacional, Internacional.
 - Nacional: Se seleccionó el Departamento, Sin información, Varios.
 - Internacional: Se debía escribir País, Sin información, Varios.
- Nivel: Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria, Media, Básica secundaria y media, Básica primaria y secundaria, Educación para adultos, sabatinos y aceleración del aprendizaje, Universidad pregrado, Universidad posgrado, Técnico, Tecnológico, Sin información, Otro.
- Grado y/o semestre (se escribe el grado y/o semestre).

Al trasladar la información que se tenía en el formato original al propuesto por el grupo de trabajo con las listas desplegadas en Excel, se facilitó el manejo de la información. Se hizo énfasis en que lo que se consignó en las columnas propuestas estaba en la información que ya se procesó; si cada zona prefería, podía remitirse a la tesis para completar la información.

Instrumento Riep 4. Conceptos de educación y pedagogía

El instrumento busca el acercamiento a los conceptos plasmados en relación con educación y pedagogía. La información se captó y organizó en la siguiente tabla, denominada Riep 4:

Código tesis	Reporte conceptual	Aproximación conceptual a pedagogía y/o educación	Observaciones

En relación con reporte conceptual, correspondía al texto extraído del documento en el que se daba cuenta de conceptualizaciones en cuanto a lo educativo y lo pedagógico, tales como enseñanza, maestro, enseñanza, aprendizaje, formación. Se

buscaron apartes lo más sintetizados posible, así como también debía sintetizarse la postura teórica del autor en la tesis con respecto a los conceptos de educación y pedagogía, tales como maestro, formación, enseñanza, aprendizaje, etc. Además, hubo que ubicar autores, y detectar si había presencia de estos.

Uno de los cuidados que se pidió tener era no poner su perspectiva teórica sobre las diferencias y relaciones entre las palabras pedagogía, educación, didáctica y currículo; la actitud del investigador en esta etapa se limitó a lo expresado en el marco conceptual de la tesis y a citar la página. En casos en los que el concepto no estaba explícito se puso “N/A”.

En la casilla relacionada con las observaciones, el investigador hizo comentarios aclaratorios sobre los datos encontrados en la tesis; por ejemplo, cuando hay carencias de una información pero se presentaba otra alterna, o que el tipo de informe no era posible de analizar a través de estos focos de comprensión. También hizo observaciones de carácter analítico que los investigadores consideraron pertinente registrar, como el registro de posturas críticas a los conceptos de educación y pedagogía, en los que emergieron otras formas nominales alternativas que es posible que no se contemplen en educación y pedagogía, conceptos como escolarización, neuropedagogía o psicopedagogía. Se cita en estos casos el número de página.

Las orientaciones aportadas para los equipos nacionales desde la mesa a cargo de este instrumento se tratan a continuación:

Preparación de la información

- Si en el campo aproximación conceptual no estaba una palabra o palabra compuesta, se debía agregar y pasar el texto que había allí para observaciones.

- En los casos en que se encontraran textos extensos en el concepto y posteriormente, en la aproximación conceptual, se hallaban varios conceptos, entonces debía abrirse una fila por cada concepto; si eran conceptos compuestos, había que ubicarlos unidos por guion bajo, sin espacios (p. ej., pensamiento_crítico).
- Cada palabra (o palabra compuesta, p. ej., Maestro_de_la_contemporaneidad) debía quedar en una fila, con su respectivo párrafo y código de la tesis.
- Se cargó el consolidado en la plataforma Moodle, para que el comité nacional uniera la información en Excel reportada por zonas y las remitiera nuevamente a las mesas de trabajo.

Momento de consolidación de tópicos y pliegues

1. Se trabajó a partir de la columna aproximación conceptual.
2. Se separó el archivo y se creó una nueva hoja de Excel, para conservar el archivo original.
3. Se debía filtrar en Excel a partir de la raíz de la palabra (como Edu-, Dida-, Peda-), en consonancia con lo que podríamos comprender como prolongaciones en el Atlas de Serres. Por ejemplo, con la raíz “Edu-” aparece la palabra educación con todos los adjetivos (educación liberadora, educación clásica...), educabilidad, educativo, entre otros.
4. Se debía agrupar, condensar y nombrar con una palabra genérica que el grupo consideró que recogía todas las anteriores. Agrupar no significaba que hubiera un tópico aún, solo se estaba recogiendo y nombrando para luego consolidar el pliegue a partir de los tópicos.
5. Se creó una tabla por cada una de las agrupaciones, conservando el párrafo y el código de la tesis. Así se crearon subgrupos que sirvieron para consolidar los pliegues y tópicos.

6. Se depuró la aproximación conceptual, lo cual significa unir palabras que se considera que tienen la misma enunciación.
7. Algunas palabras se quedaron sin agrupar en la tabla matriz para posterior análisis.
8. Posteriormente, se hizo el proceso de análisis que se propuso, de la siguiente forma:
 - 8.1. Revisar cuáles palabras son utilizadas, cuáles son definidas y cuáles son palabras vacías, que no se usan ni definen.
 - 8.2. Se configuraron las regiones haciendo diferenciaciones y relaciones a partir de tópicos que describen lo topológico.

Instrumento Riep 5. Hallazgos

Con este instrumento se busca el acercamiento a lo reportado como hallazgos o novedad conceptual en las tesis de maestría y doctorado. La información se captó y organizó en la siguiente tabla, denominada Riep 5:

Código tesis	Reporte hallazgos	Aproximación conceptual a pedagogía y/o educación	Observaciones
--------------	-------------------	---	---------------

Para el ejercicio de análisis se planteó el siguiente proceso:

1. Precisar los temas emergentes y plasmar los hallazgos que la tesis refiere. En caso de que la tesis tenga un número importante de hallazgos, intentar nuclearlos (es decir, conservar únicamente las palabras mayores que recogen otros hallazgos).
2. En los casos en que hay textos extensos en hallazgos y posteriormente, en categorías emergentes, se encuentran varias palabras, debe abrirse una fila por cada palabra.

3. Cada palabra, o palabra compuesta (p. ej., maestro de la contemporaneidad), debe quedar en una fila con su respectivo párrafo y código de la tesis (además, debe ir unida con guion bajo y sin espacios, así: Maestro_de_la_contemporaneidad).
4. Lo anterior debe subirse a la plataforma Moodle máximo hasta el día 30 de octubre.
5. Cada institución organizará todos los hallazgos según las regiones definidas nacionalmente (educación y pedagogía). Así mismo, identificará los temas alrededor de cada región para consolidar los tópicos globales, locales y relacionales (en un barrido general se identificaron estos tópicos que pueden servirles, pero que no son una especie de camisa de fuerza).

Región educación	Región pedagogía	Otras regiones
------------------	------------------	----------------

6. En caso de que haya tópicos emergentes, se deben comunicar y acordar con el grupo a cargo de los hallazgos de la zona.

Para lo anterior se propone diligenciar el siguiente cuadro. Se lee cada párrafo de los hallazgos en el Riep y se hace el proceso de organización, así:

- **Categoría.** Esto es, educación o pedagogía (en caso de que emerja alguna categoría que no se pueda incluir como tema de estas dos categorías matrices, se debe informar y acordar con el equipo nacional).
- **Tema.** Hace referencia a una palabra simple o compuesta que sintetice los hallazgos de la tesis en relación con la categoría matriz.
- **Cita.** Se incluye la cita de la tesis tal como está en el Riep, que aporte a este tema.

- **Código.** Código de la tesis de la cual se toma la cita.
- **Hallazgo.** Qué se encontró: para esa tesis, cuál fue el hallazgo en relación con la categoría matriz.
- **Temas relacionales.** Si es del caso, se indica si está asociado con, si es parte de, si es causa de, si contradice a, si está en tensión con. Se hace una corta descripción de lo que la cita nos aporta sobre los temas con los cuales se relaciona. Los temas relacionales permitirán ver que no se trata de una taxonomía, sino de dar cuenta de los pliegues.
- **Comentarios y reflexiones a partir de las citas.** Incluir todo aquello que nos acerque al sentido más profundo que está detrás de las citas.

Código	Cita	Región	Tópico global	Tópico local	Subtópicos	Tópicos relacionales	Observación

7. La anterior tabla es un ejemplo: no se diligenció en el Word sino en un Excel anexo.
8. Después de diligenciar el cuadro anterior por institución, se procedió a consolidar el reporte por zona. Desde esta se definieron relevancias y opacidades entre los tópicos. En primera instancia, tres datos son interesantes: a) Saturación de tópicos a escala zonal, con lo cual se construyó dicha saturación en el ámbito nacional, es decir, cuáles son los tópicos que con más fuerza se encuentran en los hallazgos y cuáles son los que menos se encontraron; b) Saturación de tópico por zonas, esto es, cuáles han sido de más interés en cada zona; c) Revisión de las opacidades de cada zona, aquellos tópicos que no aparecen en algunas zonas o universidades.
9. Este instrumento con los reportes zonales se cargó al Moodle.

Construcción de conclusiones

El proceso de construcción de conclusiones implicó hacer relaciones entre las mesas. Para ello, se acordó el siguiente procedimiento:

1. Generar un diálogo entre lo desarrollado en cada mesa y en cada zona con los objetivos planteados, y dar cuenta de la manera como se cumple el objetivo. Este diálogo deberá sintetizarse en un texto conclusivo. Encargados: coordinadores de mesa o zona, respectivamente.
2. Generar diálogos Inter-Riep a escala nacional, teniendo en cuenta lo presentado en la jornada del 10 de diciembre, para hacer los cruces: alcances, fuentes y metodología; educación y hallazgos.
3. Analizar la tendencia a lo largo de la historia, tomando en cuenta las conclusiones del primer libro de regiones y el actual. Se hace al tener las conclusiones del libro actual.
4. Dar recomendaciones basadas en la experiencia, las limitaciones, dificultades y oportunidades que se derivan del proyecto. Visibilizar los escenarios para la investigación en el campo educativo-pedagógico.
5. Presentar los retos para futuros análisis; aquello en lo que pueden converger los hallazgos obtenidos en la presente investigación.
6. Emerger como escenario político a partir del análisis que se hace desde la construcción de paz, teniendo en cuenta las opacidades y relevancias hacia la política pública.
7. Presentar como guía la ficha que permita actualizar la información de los que egresen de programas de formación posgradual para dar cuenta de la metodología, fuentes y hallazgos. Incentivar que las instituciones la adopten para contar con la información actualizada y saber qué es lo que se viene investigando.

Referencias

- Ávila, J. F. y Vílchez, E. (2019). Lógica y teoría de conjuntos mediante diagramas de *Venn-Euler por sectores*. *VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC*, 185-191.
<https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/58081/2/Logica-teoria-conjuntos.pdf>.
- Babín, R. B. y Gómez, D. (2010). Problemas de geología estructural. *Reduca (Geología)*. *Serie Geología Estructural*, 2(1), 95-123.
<http://www.nosolosig.com/video/item/del-rigor-en-la-ciencia>.
- Pintos, J. L. (2003). El metacódigo “relevancia/opacidad” en la construcción sistemática de las realidades. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 2(1), 21-34.
Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/380/38020202.pdf>.
- Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario)*. Espasa Libros.
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Cátedra.
- Serres, M. (1995) *Atlas*. Ediciones Julliard.
- Serres, M. (1996). *La comunicación*. *Hermes I*. Anthropos.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (2015). *Figuras del pensamiento* (Alfonso Díez, trad.). Gedisa.



Capítulo

Mapa Bibliométrico Nacional de Regiones Investigativas en educación y pedagogía 2010-2017, desde los temas y referencias documentales*

Blanca Nelly Gallardo-Cerón – Universidad Católica de Oriente^a

Simón Montoya-Rodas – Corporación Alma, Arte y Acción – Akará^b

Liliana María Ceballos-Gutiérrez – Corporación Alma, Arte y Acción – Akará^c

Ingry Vanessa Álvarez-Aristizábal – Universidad Católica de Oriente^d

María Camila Valencia-Arias – Universidad Católica de Oriente^e

Laura Milena López-López – Universidad Católica de Oriente^f

Resumen

Este capítulo tiene un alcance descriptivo a partir de las construcciones topográficas que, desde instrumentos de bibliometría, permitieron hacer el recorrido por el territorio de temas y referencias documentales, con lo cual se configuró el mapa investigativo a escala nacional, conformado por un corpus documental de 1986 tesis de maestrías y doctorados del país, en el marco del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”.

Se pretende transitar por las diferentes zonas del país, mostrando el panorama temático y referencial en materia de educación y pedagogía, para luego armar el paisaje nacional y, finalmente, dejar conclusiones a manera de síntesis de lo transitado.

El proceso metodológico que se llevó a cabo se transitó en dos momentos. En el primero de ellos, el diligenciamiento del Instrumento Riep 1, que dio cuenta desde el foco de comprensión denominado temas y referencias, de cada universidad, para ir conformando el consolidado de las zonas del país, para luego, en un segundo momento, construir el horizonte nacional a partir de los tópicos definidos, eligiendo los autores y los temas de mayor relevancia.

Los hallazgos para destacar en este primer avistamiento desde las palabras claves se pueden enunciar según los datos de relevancias. En clave de temas están las relacionadas con educación, pedagogía, evaluación, competencias y TIC. Por su parte, los autores sobre los cuales se apoyan teórica y epistemológicamente las investigaciones de maestría y doctorado, con base en las referencias

* **Para citar este capítulo:** Gallardo-Cerón, B. N., Montoya-Rodas, S., Ceballos-Gutiérrez, L. M., Álvarez-Aristizábal, I., Valencia-Arias, M. C., & López-López, L. M. (2020). Mapa bibliométrico nacional de regiones investigativas en educación y pedagogía 2010-2017 desde las temáticas y referencias documentales. En H. F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas, & L. A. Arroyave-Montoya (coords. Inv.), Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 (pp. 39-56). Centro Editorial Cinde.

^a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: bngallardo@gmail.com bgallardo@uco.edu.co

^b Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Maestro e Investigador de la Corporación Alma, Arte y Acción - Akará -, Correo electrónico: simontoya@gmail.com

^c Candidata a la maestría en Educación y procesos cognitivos de la Universidad Cuauhtémoc de México, Grupo de investigación arte y cultura Ginacú, de la Corporación Alma, Arte y Acción – Akará. Correo electrónico lceballos2011@gmail.com

^d Licenciada en Educación para la primera Infancia Universidad Católica de Oriente (UCO), Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: ingryalvarez12@gmail.com.

^e Estudiante Universidad Católica de Oriente (UCO), Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: camilaeav@hotmail.com.

^f Estudiante Universidad Católica de Oriente (UCO), Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: lauram1309@hotmail.com.

documentales o bibliográficas, son Paulo Freire y Michel Foucault, lo cual muestra la relación de la comunidad académica con el pensamiento crítico.

Palabras claves: regiones, educación, pedagogía, temas y referencias.

Keywords: regions, education, pedagogy, topics and references.

Introducción

Se muestra a continuación una primera entrada al territorio de las regiones de conocimiento respecto de las tendencias temáticas y referenciales de las tesis de maestrías y doctorados (2010-2017), enmarcada en el mapa nacional que se hizo desde el proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el periodo 2010-2017”. En esta fase del proyecto se utiliza el Riep 1 como instrumento para la construcción de los tópicos, que se logró organizar, depurar y separar constituyendo pliegues, para dar origen a tópicos globales luego de la exploración sobre el paisaje de saberes con los que se diseñan mapas que reportan los primeros bosquejos del panorama de saberes preliminares. Para ello se asumieron los conceptos de territorio, región y paisaje, como una metáfora que relaciona saberes con territorialidades; se propone así una geografía educativa y pedagógica.

El mapa nacional que se elaboró entre los años 2000 y 2010 (Ospina y Murcia, 2012) dejó unas iniciativas de trabajo, marcadas por unas relevancias y unas opacidades, picos y llanuras, resultados que dieron luces para el paisaje que se constituye a partir de los temas y autores de referencia, así como análisis hechos a escala zonal que permitieron leer no solo lo nacional sino también lo local (Gallardo-Cerón y Cardona, 2012). Esto es una especie de antecedente del presente proyecto, el cual busca dar continuidad a esas rutas para acercarse a todas las configuraciones, particularidades y características de las zonas delineadas desde la actividad de los investigadores a finales de la segunda década del milenio.

Inicialmente, se plantea un recorrido por las zonas que integran el territorio nacional desde las regiones investigativas. En primera instancia, se abordan las regiones constituidas por los tópicos construidos desde la revisión de las investigaciones de las zonas, para dejar planteadas provocaciones que promuevan trabajos de profundización en los territorios discursivos que se pliegan desde el foco en estudio y que dan como resultado inicial la mirada a un relieve en cuya constitución se puede encontrar la multiplicidad de tópicos, con los cuales se delinea el mapa de conocimiento, con sus principales variantes en cuanto a temas y posibles claridades respecto de las apuestas teóricas en la ejecución de los proyectos.

El trabajo se efectuó con las rutas metodológicas construidas con base en una noción de topografías de los discursos. Según Ospina, Gallardo-Cerón, Orrego y Montoya-Rodas (2018), se considera un primer paso de cuantificación de las palabras más repetidas, consolidando un territorio que se representa en mapas que aquí se han hecho visibles con nubes de palabras. Un ejercicio de codificación inductiva, con el que se buscó respetar la forma de nominación que las personas realizaron en sus trabajos. En la primera etapa, que corresponde a este capítulo, se mencionan las palabras y se interpretan algunas rutas transitadas a partir de la relación entre las etiquetas reportadas como identificadores de las tesis en las bases de datos de las universidades y los autores o autoras que más se citan. No es el interés de este capítulo avanzar hacia la descripción comprensiva de los pliegues de esta geografía, ya que esa será labor de los apartados subsiguientes.



Tabla 1. Presentación general del corpus documental nacional Riep 1

Zona	Institución	Tesis	Referentes	Palabras clave
Antioquia	Universidad San Buenaventura	193	1096	193
	Tecnológico de Antioquia	23	1642	94
	Universidad Pontificia Bolivariana	23	1462	115
	Universidad Católica de Oriente	100	796	88
	Universidad de Antioquia	124	12094	615
TOTAL		463	17090	1105
Centro	Cinde - Bogotá	100	4433	489
	Universidad Externado de Colombia	100	2726	511
	Universidad de la Salle	145	6775	655
	Universidad San Buenaventura	134	5218	753
	Universidad Pedagógica Nacional	100	1335	552
TOTAL		579	20487	2960
Eje Cafetero	Cinde – Universidad de Manizales	52	1347	195
	Universidad Católica de Pereira	31	878	169
	Universidad Tecnológica de Pereira	100	6196	449
	Universidad de Manizales	186	10951	1068
TOTAL		369	19372	1881
Caribe	Universidad de Córdoba	99	307	207
Norte	Universidad Francisco de Paula Santander	100	4864	380
Sur	Universidad de Nariño	63	3954	249
	Universidad Mariana	121	5967	526
TOTAL		184	9921	775
Tolima	Universidad del Tolima	80	1305	374
GRAN TOTAL		1874	73346	7682

El recorrido para cartografiar las regiones temáticas y de referencias comienza por acercamientos al epicentro desde donde toma forma el relieve desde las instituciones universitarias ofertantes de las maestrías y doctorados del país, con sus características particulares.

En la tabla anterior se presentan los datos generales de los corpus documentales de las universidades del país que participan en el proyecto, las cuales refieren 1.794 tesis reportadas en el primer instrumento para analizarlas en la caracterización inicial; esta cifra se modifica en algunas zonas con la toma de muestras zonales para los instrumentos que analizan los focos de comprensión, alcances y metodologías, fuentes, hallazgos y conceptos sobre educación y pedagogía.

Así mismo, se obtienen los siguientes datos, que se derivan de la clasificación de los datos del instrumento Riep 1 nacional: presentan a

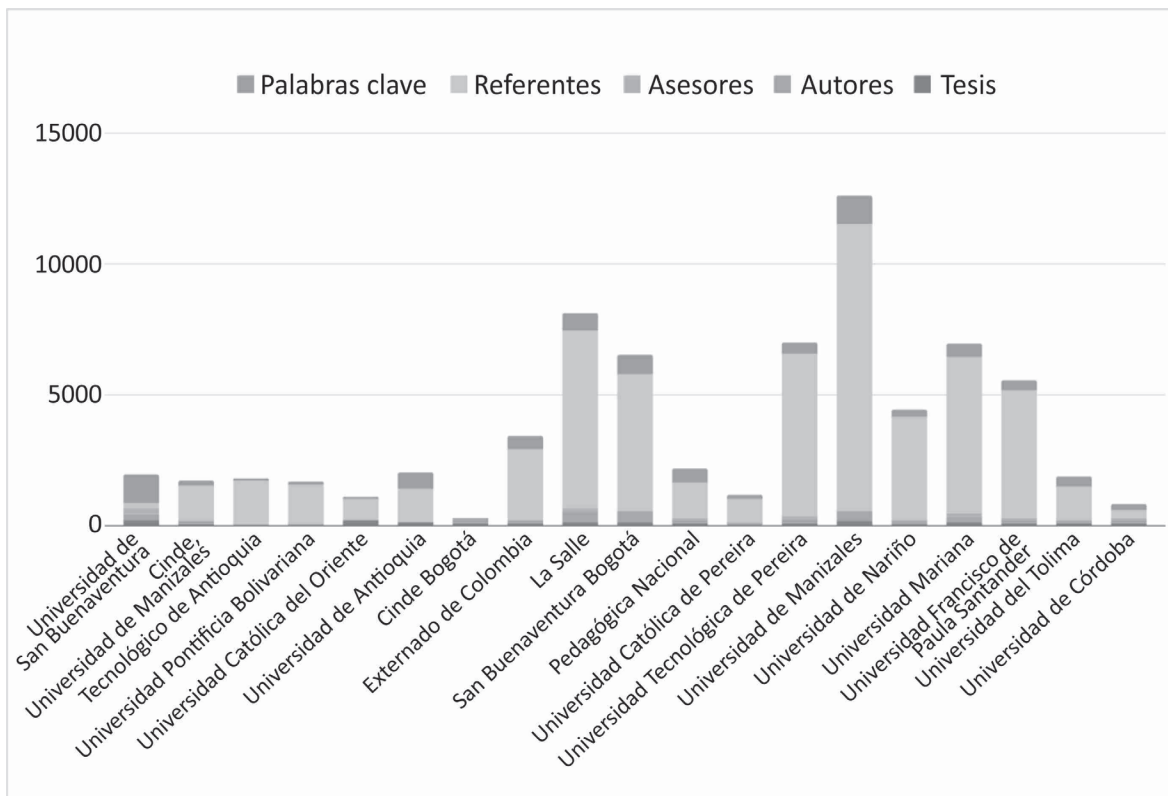
2.860 autores o tesis, acompañados por 1.136 asesores. Igualmente, se encontraron 72.041 autores, autoras o instituciones de referencia citados a escala nacional, y se sintetizan en 7.308 palabras claves que orientan las investigaciones abordadas.

Este tentador panorama invita a contemplar de manera más específica los requiebres en el mapa de regiones temáticas y referenciales, para lo cual se hace inicialmente un desplazamiento por zonas, para luego llegar a ese gran paisaje nacional. Por la configuración del relieve en cuanto a los aportes zonales, es menester comenzar por la Zona Centro.

Zona Centro

El mapa general de la Zona Centro está conformado por las siguientes instituciones de educación superior: Universidad Externado de Colombia, Cinde, Universidad Pedagógica Nacional,

Tabla 2. Corpus documental nacional



Universidad de San Buenaventura (sede Bogotá), Universidad de La Salle y Universidad Pedagógica Nacional. Esta zona tiene una alta representatividad en la construcción del mapa nacional, que permite el consolidado de 579 tesis de maestría analizadas, 1.196 autores o tesistas, 345 asesores, 20.487 autores de referencia citados en las tesis y 2.960 palabras claves o temáticas.

Las relevancias y opacidades de tópicos dan vida al paisaje con su cordillera. En cuanto a temas visibilizados desde las palabras claves enunciadas en las tesis, pueden destacarse educación, evaluación y práctica como los que alcanzan mayores alturas en el relieve (figura 1).

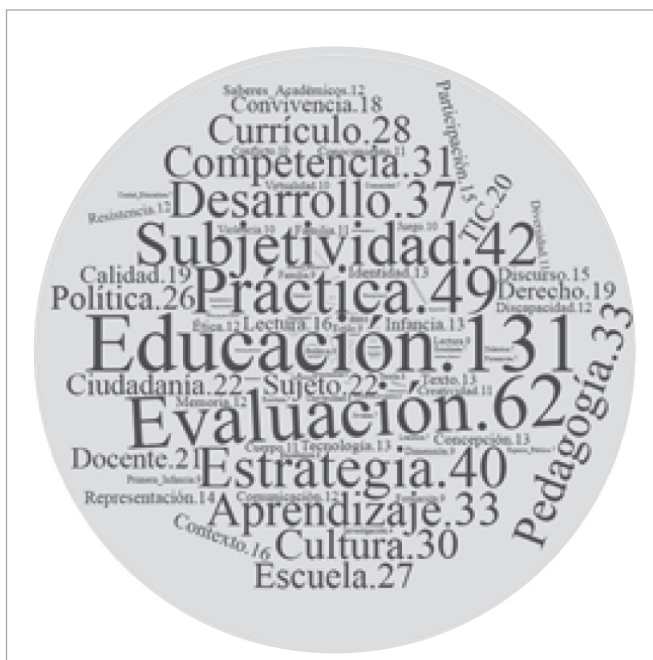


Figura 1. Topografía temática de la Zona Centro

Los temas que han emergido desde los tópicos identificados en las palabras claves se encuentran con mayor asentamiento: educación, con una frecuencia de 131 citas desde los siguientes tópicos relacionados en el interior del sistema educativo, referenciada como educación inicial, preescolar básica, profesional, seguida de educación como herramienta para lograr cambios sociales, orientada en especial a educación para la paz, intercultural, democrática, incluyente y educación para los derechos humanos, y finalmente, una pequeña porción de este concepto desde los tipos que se llama educación formal y

educación para el trabajo y el desarrollo humano. El siguiente tópico identificado es evaluación, el que se encuentra 62 veces. Se presenta en varias perspectivas: como formativa, sumativa, crítica, y por momentos evaluativa, definida como evaluación inicial, diagnóstica; le sigue práctica con una frecuencia de 49 referencias, en las que se hace alusión a varias prácticas (educativa, pedagógica, cultural y evaluativa); también están subjetividad, con 42 citaciones; estrategia, con 40 referencias, y *desarrollo*, con 37 citaciones, al igual que un alto porcentaje de estos, como desarrollo humano.

Para entrar en el panorama mostrado desde las citaciones bibliográficas que aparecen en las tesis de la Zona Centro, se puede ver la emergencia de autores en la topografía bibliométrica.



Figura 2. Topografía referencial de la Zona Centro

Entre los autores de referencia más citados y que ocupan gran parte del territorio de dicha zona del país están el MEN, la Unesco, Foucault, M., Vásquez-Sixto, F., Freire, P., Cassany, D., Núñez Pardo, A., en tanto que los autores de referencia con mayor opacidad son Klee, C. A., Munarriz, B., Zabala, P., Cairo, O., Dumas Caré, A., Ortiz, B., Luengo, Á., Galván, L., Ferrándiz, F., Errázuriz Vidal, P., De la Garza, T. E., Duart, J., Indij, G., Bosh, J., y Hagen, S.

Zona Antioquia

Las instituciones de educación superior comprendidas en esta zona son la Universidad de San Buenaventura (sede Medellín), Cinde Sabaneta, Tecnológico de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Católica de Oriente y la Universidad de Antioquia.

El mapa investigativo se construye desde el análisis del corpus documental de las universidades con un total de 463 trabajos (439 tesis de maestría y 24 de doctorado), 6.734 referentes teóricos o bibliográficos y 2.203 palabras claves o temas relacionados en las tesis de maestría y doctorado de esta zona de Colombia.

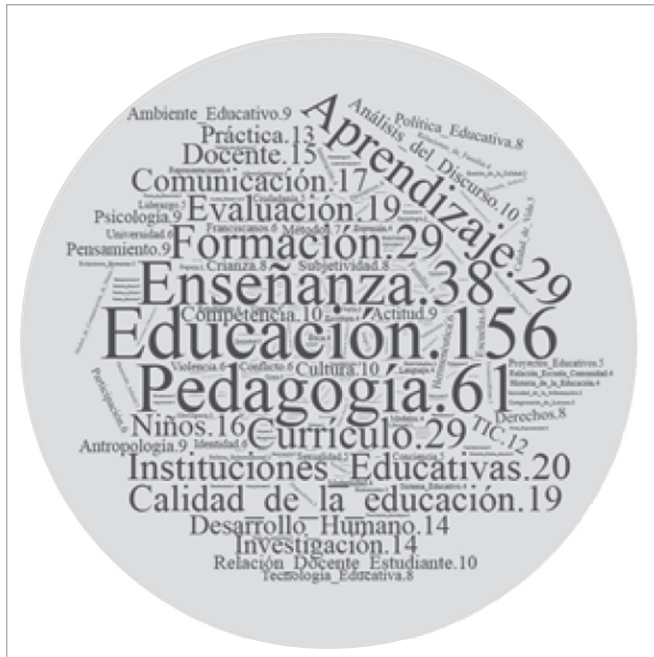


Figura 3. Topografía temática de la Zona Antioquia

El emergente temático desde las palabras claves para esta zona lo registra educación, con frecuencia de 156, 14 de las cuales la referencian como educación de niños; las demás categorías son educación popular, rural, inclusiva, a distancia, virtual, artística, intercultural, pública, humanística, ambiental, cívica, bilingüe, de adultos, especial, continuada, tecnológica, inicial, secundaria, superior, para la paz, para el trabajo, entre otras. Después vienen pedagogía, citada por 61 tesis, de las cuales 55 la referencian como pedagogía sin adjetivos, 3 como pedagogía franciscana y 2 como pedagogía referencial; enseñanza, con 38 citacio-

nes, con una línea específica en relación con la enseñanza de áreas académicas y algunos indicios de enseñanza para la comprensión, y currículo, citada por 29, que permite dar cuenta de la multiplicidad de investigaciones estrechamente ligadas a la pedagogía y la educación en esta zona.

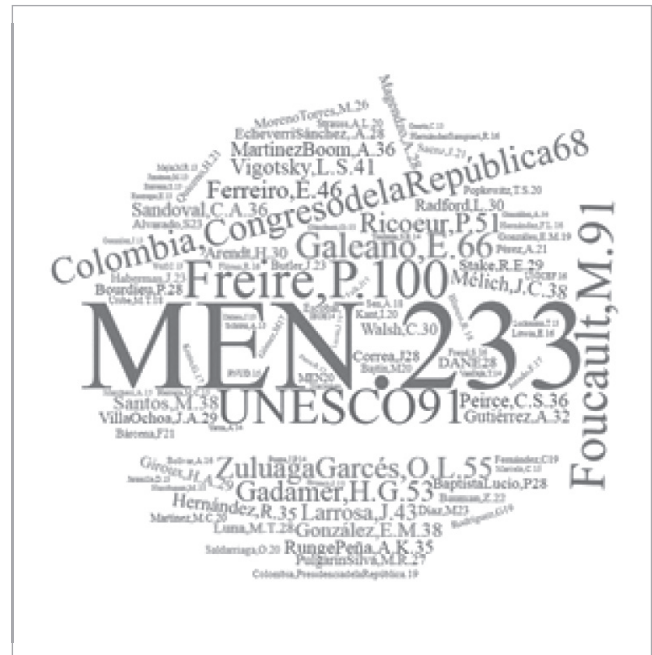


Figura 4. Topografía referencial de la Zona Antioquia

Los autores de referencia que marcan las tendencias investigativas en esta zona con respecto al número de citaciones son, en su orden, el MEN con 233, Freire, P. con 100, Foucault, M. con 91, la Unesco con 91, Colombia, Congreso de la República con 68 y Galeano, E. con 66. Fluyen como un caudaloso río entre las universidades y marcan una influencia teórica mediante propuestas transformadoras desde los estudios críticos.

Zona Eje Cafetero

Las tres universidades de la Zona Eje Cafetero, la Universidad Católica de Pereira, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de Manizales, así como el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, presentan el siguiente panorama: 369 tesis, 601 autores o tesis, 138 asesores, 19.372 referentes teóricos o bibliográficos y 1.881 palabras claves que se relacionan con temas relativos a las investigaciones. Se puede observar que en las interacciones formativas de posgrado la

Universidad de Manizales tiene un elevado número de autores referenciados: 10.951. Cabe aclarar que en esta universidad se cuenta con el programa de doctorado, lo cual puede tener relación con el alto indicador en cuanto a referencias.



Figura 5. Topografía temática de la Zona Eje Cafetero

La topografía temática de esta zona está marcada por palabras claves como diversidad, con una relevancia de 39 citaciones, y tópicos como diversidad cultural, sexual y funcional; práctica, con tópico relacional de práctica pedagógica con 34 citaciones; educación, con 24 referencias; didáctica, con 23 citaciones, y aprendizaje, con 19 referencias, enfocado en aprendizaje significativo.

El mapa referencial de esta zona está marcado por el MEN con 400 citaciones, Coll, C. aparece citado 211 veces, Freire, P. tiene 169 citaciones, Pozo, J. está marcado 114 veces, con 105 está Foucault, M., seguido por Fernández Collado, C. con 77 citaciones, la Unesco aparece referenciada 76 veces y Batista, L. marca 73 citaciones.

Zona Sur

En esta zona, conformada por la Universidad Mariana y la Universidad de Nariño, se registran los siguientes datos: 184 tesis, 311 autores o tesistas, 179 asesores, 9.921 referentes teóricos o bibliográficos y 775 palabras claves o temas relacionados con las investigaciones.

La identidad de este paisaje temático del sur marca una extensión compuesta por multiplicidad de palabras claves en la zona, que genera una llanura de temas; allí encontramos pequeñas relevancias de conceptos, como educación, con una citación de 18 referencias; didáctica, con 9 citaciones; estrategia, con 8 referencias; lectura, con 6 referencias, y evaluación, con 5 citaciones. En esta gran llanura también se puede reflexionar respecto de la alta diversidad temática con poca frecuencia, lo cual facilita que los nuevos investigadores tengan compromisos en todas las zonas que les permitan adentrarse también en la profundidad de las opacidades, ya que estas pueden esconder nuevos saberes de alto valor para la educación.



Figura 6. Topografía referencial Zona Eje Cafetero



Figura 7. Topografía temática de la Zona Sur

En relación con el paisaje referencial de fuentes de la Zona Sur, en la información entregada por las instituciones se encuentran documentos legales y estadísticos como los que marcan el territorio educativo; prueba de esto es la demarcación cartográfica realizada, la cual muestra al Concejo de Pasto como fuente relevante con 70 citaciones, la Gobernación de Pasto con 59 y el Congreso de la República con 58. Así mismo, hay referencias teóricas como Freire, P., que aparece en 48 tesis.

“ En esta gran llanura también se puede reflexionar respecto de la alta diversidad temática con poca frecuencia, lo cual facilita que los nuevos investigadores tengan compromisos en todas las zonas que les permitan adentrarse también en la profundidad de las opacidades ”

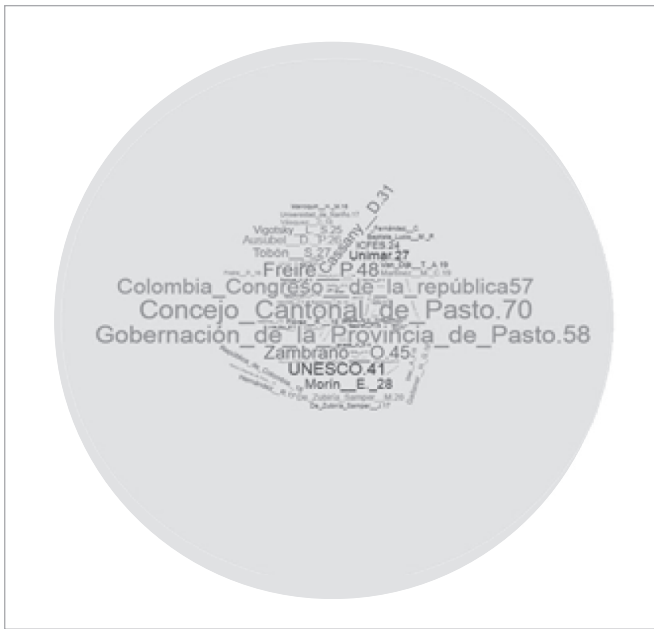


Figura 8. Topografía referencial de la Zona Sur

Zona Norte

Zona conformada por la Universidad Francisco de Paula Santander, en la que se registran los siguientes datos: 100 tesis de maestría, 100 autores o tesistas, 101 asesores, 4.864 referentes

teóricos o bibliográficos y 380 palabras claves o temas relacionados con las investigaciones.



Figura 9. Topografía temática Zona Norte

Este paisaje temático está definido por el tópico práctica, que aparece 50 veces; se le encuentra relacionado con práctica pedagógica y educativa. Le siguen competencias, con 38 citaciones; tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con 37, enfocadas en la mediación tecnológica; representaciones sociales, con 17 citaciones, y convivencia, con 13 citaciones. Estas cifras evidencian una producción investigativa sustentada en las teorías de las representaciones sociales, convivencia y ciudadanía.



Figura 10. Topografía referencial de la Zona Norte.

El mapa referencial de esta zona marca una alta extensión del territorio, así: MEN, 264 citas, seguido de Chauv, E. con 82 referencias, Tobón, S. 68 veces citado, Martínez, M. con 62 menciones, Unesco con 38 citas, Mockus, A. con 37 referencias, y Coll, C. citado 27 veces. Esto dibuja un sendero de investigación con elementos epistémicos para la reflexión sobre competencias ciudadanas, educación para la convivencia y educación para la paz.

Zona Tolima

Zona conformada por la Universidad del Tolima, que registra 80 tesis de maestría, 68 autores o tesis, 41 asesores, 1.305 referentes teóricos o bibliográficos y 374 palabras claves o temas relacionados con las investigaciones.



Figura 11. Topografía temática de la Zona Tolima

El mapa temático de esta zona marca también tramos de temas asociados a las investigaciones, como evaluación con 20 citas, educación con 20 referencias, didáctica 13 veces citada, competencia y concepciones con 10, con énfasis en concepciones y prácticas de los docentes en áreas específicas del conocimiento y la evaluación.

La cartografía de referencias está marcada por una gran variedad de referencias bibliográficas. Se evidencian algunas pequeñas cimas de referencias de fuentes de información institucionales, como el MEN con 112 citas, el periódico El Tiempo con 11 citas, la Universidad del Tolima

con 10 y la ONU con 9. Entre los autores de alta importancia en esta zona sobresale Freire, P., citado 18 veces.



Figura 12. Topografía referencial de la Zona Tolima

Topografía nacional temática y referencias

Los referentes bibliográficos y las palabras claves que orientan los temas son dos grandes corredores que delimitan el mapa investigativo del país en relación con el foco de comprensión. Es tiempo de iniciar el recorrido por la gran construcción temática, para luego entrar a las referencias que apoyan los procesos epistémicos de las investigaciones en el ámbito nacional.

Existen varios senderos que demarcan el recorrido de las investigaciones nacionales en materia de temas. Un gran relieve se define desde el tópico global educación, que marca una relevancia de 353 citas, con lo que se aprecia una ruta reflexiva sobre la realidad educativa que busca develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. Este tópico se entrelaza con categorías referenciales, como educación popular, rural, inclusiva, a distancia, virtual, artística, intercultural, pública, humanística, ambiental, cívica, bilingüe, de adultos, especial, continuada, tecnológica, inicial, secundaria, superior, para la paz y para el trabajo.



Figura 13. Topografía temática nacional

Otro de los tópicos globales que dan vida a la región temática es evaluación, que representa un elemento significativo del proceso educativo, como se evidencia en la relevancia de 143 citas. Este tema cubre un amplio espacio del mapa y da cuenta de la importancia que tiene entre las decisiones de investigación nacional, destaca resultados referidos a los sentidos y concepciones que orientan y determinan las prácticas evaluativas de docentes, al igual que los sentidos asignados a la evaluación desde los estudiantes. Así mismo, se presenta un gran hilo que teje la relación entre la evaluación y la didáctica de las áreas específicas, orientados a recoger las evidencias de aprendizaje y a emitir juicios como lo plantean Montiel Blanco (2016) en el trabajo *La evaluación de los aprendizajes a la luz de los estilos cognitivos de los docentes*; Orobio y Rodríguez (2016) en su tesis *Concepciones sobre la evaluación y el desempeño docente en profesores del programa de Electromecánica de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central La Salle*; Castro, Delgado y Pachón (2011) con el título *Prácticas evaluativas*

que favorecen o no la formación humanista en las instituciones educativas distritales: San Rafael y Llano Grande.

Hay otras bifurcaciones evaluativas, como la evaluación de impacto de programas de formación, proyectos y prácticas pedagógicas, que buscan medir la eficacia y el efecto en términos educativos, pedagógicos, socioculturales e institucionales de dichos procesos; así lo evidencian tesis como la de Romero Murillo (2010) en su proyecto *Evaluación de impacto de la maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia*, y Cruz Rodríguez (2010) con el trabajo *Evaluación de impacto del programa Ondas en la IED Carlos Pizarro León- Gómez*. Por último, se encuentra un sendero de evaluación y mejoramiento de la calidad educativa que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar la calidad educativa, como nos lo muestra Romero Medina (2015) con la tesis *Factores que influyen en la deserción escolar y que afectan la educación de calidad de los estudiantes de básica y media de la Institución Educativa Campo Bello, municipio de Tierralta, Córdoba.*

El relieve muestra a continuación el tópico práctica, como interés temático con una relevancia de 116 citas, la mayoría de las cuales hace alusión a la práctica pedagógica y con variados tópicos relacionales, como práctica educativa, práctica docente, práctica de enseñanza, aunque Chavarría (2016) difiere cuando expresa que son “diferentes palabras que en ocasiones encierran significados distintos, pero que otras veces son utilizados en el mismo sentido”. Él dice que la práctica pedagógica “se construye como un proceso, y que tal proceso requiere el trabajo conjunto de los actores para coordinar lo instituido con lo instituyente” (pp. 5-6). Encontramos así tesis como *Prácticas educativas de las docentes orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes del grado décimo (Arboleda y Vélez, 2013)* y *Prácticas pedagógicas en lectura y escritura de los docentes del ciclo uno del Cedit Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá (Escobar, 2013).*

Se evidencian dos porciones más en este territorio: práctica cultural y práctica evaluativa. Las políticas de atención a la diversidad cultural constituyen

una creciente conexión entre prácticas culturales y contextos educativos, lo que ha generado una corriente investigativa a escala nacional de propuestas que indaguen sobre la formación y el desarrollo del estudiante desde las características y necesidades propias de su contexto histórico-cultural. En este terreno hay varias tesis que buscan determinar la incidencia de la práctica cultural en los procesos pedagógicos, como *Las prácticas culturales integradas a las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua palenquera, en el grado quinto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó, en el territorio de San Basilio de Palenque* (Ballestas, Cantillo y Flores, 2017).

En materia de práctica evaluativa se reflexiona sobre la actuación del docente en situaciones, concepciones e intenciones que orienten al contexto evaluativo, la mayoría enlazadas por conceptos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje de disciplinas específicas, como se plantea en las tesis de Arenas, Copete y Quinto (2017), *Las prácticas evaluativas como estrategias articuladoras del proceso enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa Cocona del grado sexto y el trabajo de Castro* (2016) denominado *La práctica reflexiva de profesores de primaria acerca de la evaluación de los aprendizajes en el aula*.

Hay una gran representación en el territorio desde el tópico pedagogía, que aparece en 112 tesis, desde diferentes alternativas teóricas prácticas; a su vez, el mayor espacio lo cubre el tópico pedagogía crítica, referenciado 64 veces, seguido de pedagogía popular, social y decolonial. Entre los años 2016 y 2017 aparece en el contexto nacional una huella llamada pedagogía de paz, enmarcada en el reto de construir una cultura de paz en Colombia, una que acompañe el proceso de posconflicto; a raíz de este contexto surgen investigaciones con tópicos como pedagogía para la paz, pedagogía para la memoria o pedagogía para la no repetición, lo que se puede evidenciar en tesis como *Construir escuela entre minas* (Ruiz y Gómez, 2016), *Entre el miedo y la esperanza* (Peña, 2016), y *Prácticas educativas y pedagógicas para la generación de una cultura y pedagogía de los derechos humanos en cuatro instituciones educativas de Rionegro, Antioquia* (Vergara, Arboleda y

Cardona, 2016). Finalmente, se encuentran tres tesis que dejan huellas del concepto de pedagogía franciscana, como esencia e impronta que identifica la universidad católica a la cual están asociadas.

Al adentrarse en el relieve se avista el tópico competencias, que ha ido creciendo en los últimos años en uso y aplicación dentro del sistema educativo colombiano; con 103 citaciones, destaca el interés que se plantea en el desarrollo de las competencias, el cual lleva implícito un doble tiquete: por un lado, la utilización de estrategias de formación innovadoras, con el fin de orientar de manera más adecuada los procesos pedagógicos y desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas, sociales, comunicativas y afectivas, así como una gran masa de investigaciones asociadas al desarrollo de competencias ciudadanas; por otro, el enfoque de competencias docentes, que marca la recta de este transitar. De esta manera, encontramos trabajos como el de Pérez, Montoya y Mosquera (2017) denominado *Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior*; la tesis de Madrid (2016), llamada *Prácticas pedagógicas del docente de Ciencias Sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social*, y el proyecto de Arango, García y Rojas (2010), *Gerenciamiento de un currículo para la aplicación de las competencias ciudadanas*. El desarrollo alcanzado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación marca un sendero importante en esta geografía nacional, como lo demuestra el hecho de que hay 120 citaciones de TIC que dan cuenta de investigaciones sobre mediación, aprendizaje y evaluación en contextos virtuales, con el apoyo de las tecnologías. Esta referencia se categoriza como educación virtual, educación en línea, e-learning, aprendizaje electrónico y educación en línea, entre otros. Dan cuenta de esta ruta tesis como la titulada *Estado actual de la aplicación de las TIC en los colegios que imparten el ciclo de educación media de las zonas rurales del municipio de Ibagué* (Tique Girón, 2011), en la Universidad del Tolima, y el trabajo *Competencias docentes en el uso de las TIC en la Universidad Mariana (Umatics) durante el año 2012* (Guerrero Zambrano y Villora-Alvarado, 2012).

La ruta del tópico aprendizaje, con 99 citas, abre un sendero en la resignificación del rol de estudiante en su proceso de aprendizaje, marcando una senda mayoritaria en relación *con el aprendizaje significativo, seguido del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje situado*; varias tesis marcan el camino específico del aprendizaje del segundo idioma. Podemos evidenciar este paisaje a través de tesis como *Proyecto pedagógico de aula basado en el arte, para el desarrollo de aprendizaje significativo* (Bernal, Corrales y Trujillo, 2015); *Aprendizaje situado de la mujer vendedora informal de pescado en el espacio público urbano* (Grisales, 2015), y *Aprendizaje móvil: una alternativa para el desarrollo de la habilidad de escucha en inglés* (Cañón, Castañeda, López y Orjuela, 2016).

Y para finalizar el recorrido por el paisaje temático nacional de mayor relevancia, es posible señalar el camino de la investigación en torno a currículo con 78 repitencias, que se enuncia en el marco innovativo de las nuevas tendencias educativas, curriculares y pedagógicas; en la generalidad, se retoman elementos como currículo crítico y currículo pertinente, ruta que se puede evidenciar en tesis como *Currículo pertinente para la Institución Educativa Departamental Monopamba, de Puerres, Nariño* (Benavides Narváez y Marín Ortega, 2015), y *De la configuración de los estándares en Ciencias Sociales a la contextualización crítica del currículo. Estudio de caso Institución Educativa Tres María, Cereté* (Castaño Giraldo, 2014).

Referencias bibliográficas: focos y bases para las investigaciones

Quien explora los territorios de conocimiento tiene en sus textos los legados de las personas y teorías que le anteceden, una oportunidad de recopilar avances que le permitan reconocer caminos y facilitar la marcha hacia sus objetivos y logro de los alcances. En este subtítulo se puede observar a las personas e instituciones más leídas en las tesis a escala nacional, tal vez los agentes más leídos académicamente, no solo en los proyectos de grado.

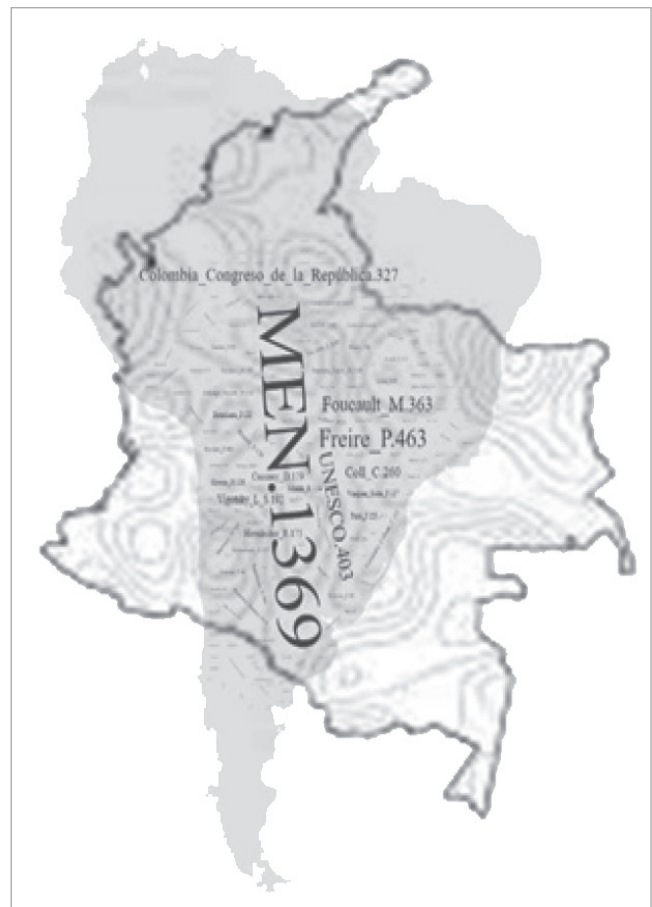


Figura 14. Topografía referencial nacional.

A continuación se hace una descripción de los autores más citados en orden de relevancia, retomando cuáles son los títulos. Para el caso de autores que son personas, se citaron los títulos siguiendo el mismo criterio de relevancia.

En lo correspondiente a las referencias bibliográficas, emerge una geografía nacional que muestra una gran tendencia a citar a los referentes institucionalizados, como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiano, organismo que da las directrices educativas, pedagógicas, didácticas y evaluativas del sistema educativo. El MEN muestra una alta citación con 1.369 referencias, una topografía que en sus pliegues tiene documentos administrativos, guías, orientaciones pedagógicas y legislación (leyes y decretos), que ordenan la prestación del servicio educativo en los ámbitos local o nacional. Así mismo, aparecen otras entidades que dictan

disposiciones sobre el sector educativo, tales como la Unesco, citada 403 veces, y el Congreso de la República, referenciado en 327 ocasiones. En este sendero se hallan lineamientos curriculares, evaluativos, leyes, decretos, resoluciones, directivas y circulares, entre otros documentos conexos para el quehacer pedagógico. Un lugar para hacer los primeros acercamientos a los marcos legales, teóricos y conceptuales de las investigaciones y el fortalecimiento de las problematizaciones.

Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX, Freire, P., comparte la cúspide de las referencias con una relevancia de 463 citaciones, citado en obras como *Pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la libertad*, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía en América Latina* y *Pedagogía del oprimido*; se entrevé un posible aporte a las prácticas fundadas en contextos sociales, participativos, liberadores y transformadores de la geografía político-pedagógica de Colombia.

Luego aparece Foucault, M., referenciado 362 veces, es reconocido en las tesis con obras como *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, *La verdad y las formas jurídicas*, *Microfísica del poder*, *Las palabras y las cosas*, *La arqueología del saber*, *Historia de la locura en la época clásica*, *Historia de la sexualidad* y *Defender la sociedad*.

Sigue Coll, C., citado 260 veces con sus obras *Un marco psicológico para el currículum escolar*, *Significado y sentido en el aprendizaje escolar*, *Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*, *La educación infantil ante el nuevo milenio*, *Proyecto Lectoescritura con responsabilidad y libertad*, *Teoría de las seis lecturas*, *La cultura científica: una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, *Hacia una medición de las estrategias implicadas en los procesos de comprensión lectora*, *Investigación y desarrollo del currículo*, y *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*.

Conclusiones

Las tendencias temáticas identificadas en las palabras claves muestran coherencia con el capítulo “hallazgos” de este libro, dado que desde el inicio de la presentación de los corpus se avistan los intereses por la educación y la pedagogía. Emergen como temas que complementan las necesidades de comprensión de los problemas educativos, la evaluación, competencias, prácticas y TIC. Estos son los tópicos que dan iniciativas para la toma de decisiones en el abordaje de los procesos educativos en Colombia, a partir de los proyectos de grado de maestrías y doctorados.

La cartografía bibliométrica muestra cómo los investigadores, según las referencias, moldean una montaña construida por acudir en primera instancia a fuentes institucionales como el MEN y la Unesco, entre los organismos más citados. Una respuesta posible a la citación institucional puede estar en las orientaciones a una problematización con marcos legales de soporte, lo cual coloca a los productos institucionales como un caudaloso río al que acuden los investigadores de las universidades del país para beber de él en los primeros pasos hacia los abordajes problemáticos.

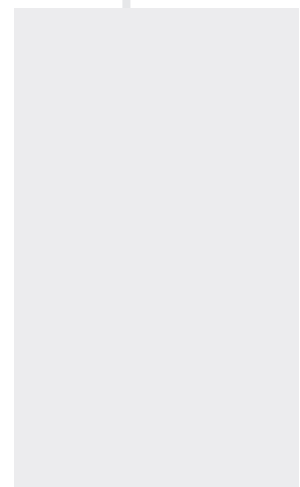
La reflexión que hay que hacer sobre el tema de referenciación institucional es en doble sentido: en primer lugar, cómo las investigaciones buscan no perder de vista lineamientos institucionales en los análisis, y en segundo término, la necesidad de que trasciendan con conocimiento desde los aportes de la investigación. Los temas relacionados en esta lectura son evaluación y competencias, generando una gran topografía que se extiende en términos temáticos por toda la geografía nacional. El hecho de que estos sean los agentes más citados muestra que las personas que investigan están en marcos institucionales, pero de ninguna manera es una prueba de la afirmación de sus disposiciones, ya que muchas veces las citaciones se dan para análisis críticos que buscan discutir y contrvertir la conceptualización u orientaciones dadas por la institución.

Más allá de lo institucional que tocan las lecturas de las tesis de maestrías y doctorados de Colom-

bia están autores como Freire, P., Foucault, M., Coll, C. y Vigotsky, L. Así como en la gran cordillera de los Andes la representación se ha dividido en tres grandes cadenas, en este mapa se pueden ver tres cordilleras, grandes conformaciones epistémicas, en el siguiente orden: la primera es la cordillera de la perspectiva crítica latinoamericana, de educación y pedagogía liberadora, que tiene como base la lectura de Paulo Freire; la segunda es la perspectiva de análisis de prácticas y discursos con cimiento en las palabras de Michel Foucault, y la última es la cordillera sociocognitiva, que se relaciona con constructivismo y aprendizaje, que comparten lecturas de Lev S. Vigotsky y César Coll. Estas tres cordilleras no se leen como tradiciones independientes, sino que, por el contrario, tienen lugares de interconexión; son serranías, territorios compartidos donde se pueden citar en forma conjunta para la comprensión de los fenómenos educativos y pedagógicos. Así mismo, se leen otras referencias relevantes dispersas a escala nacional que guardan consonancia con estas tres serranías, como Zémelman, consistente con la perspectiva crítica, Bourdieu con la de práctica y Bruner con la sociocognitiva.

Las relevancias a escala local, en un segundo orden, muestran caminos metodológicos; son autores de manuales de investigación o de herramientas propias de la investigación educativa, como Eumelia Galeano y Roberto Hernández Sampieri, Antonio Bolívar para técnicas como narrativas y Félix Vásquez-Sixto para diarios de campo. Estas relevancias dejan ver unas identidades zonales que se dan a partir de las lecturas que promueven los programas.

Finalmente, se leen ciertas identidades de los grupos de investigación que coordinan los programas con las citaciones de los líderes locales, tales como Olga Lucía Zuluaga Garcés, Jesús Alberto Echeverri, Mario Díaz, Sara Victoria Alvarado, Andrés Klaus Runge Peña, Alfredo Ghiso, Patricia Botero y Alberto Martínez Boom. Estas personas constituyen un relieve nacional como personalidades pioneras en sus grupos y destacadas en los programas como profesores y profesoras.



Referencias

- Arango, V. C., García, V. L. y Rojas, A. A. (2012). *Gerenciamiento de un currículo para la aplicación de las competencias ciudadanas [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad de San Buenaventura, sede Medellín]*.
- Arboleda, L. J. y Vélez, G. J. (2013). *Prácticas educativas de los docentes orientadas a fomentar el valor del respeto en los estudiantes del grado décimo [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad de Manizales-Cinde]*.
- Arenas, M. H., Copete, L. E. y Quinto, W. Y. (2017). *Las prácticas evaluativas como estrategias articuladoras del proceso enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa Coconá del grado sexto [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente, en convenio con Universidad Católica del Norte, Rionegro]*.
- Ballestas, G. B., Cantillo, G. V. y Flores, D. W. (2017). *Las prácticas culturales integradas a las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua palenquera, en el grado quinto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó, en el territorio de San Basilio de Palenque [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente, en convenio con la Universidad Católica del Norte, Rionegro]*.
- Benavides Narváez, L. y Marín Ortega, O. (2015). *Currículo pertinente para la Institución Educativa Departamental Monopamba, de Puerres, Nariño [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Mariana, Pasto]*.
- Bernal García, K., Corrales Orozco, L. y Trujillo Trujillo, J. M. (2015). *Proyecto pedagógico de aula basado en el arte, para el desarrollo de aprendizaje significativo [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Católica de Pereira, Manizales]*.
- Cañón Martínez, H., Castañeda Díaz, A., López Calderón, O. y Orjuela Perilla, R. (2016). *Aprendizaje móvil: una alternativa para el desarrollo de la habilidad de escucha en inglés [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad de San Buenaventura, Bogotá]*.
- Castaño Giraldo, E. M. (2014). *De la configuración de los estándares en ciencias sociales a la contextualización crítica del currículo. Estudio de caso Institución Educativa Tres María, Cereté. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá*.
- Castro López, S. (2016). *La práctica reflexiva de profesores de primaria acerca de la evaluación de los aprendizajes en el aula [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad de La Salle]*.
- Castro, N. J., Delgado, H. Y. y Pachón, A. B. (2011). *Prácticas evaluativas que favorecen o no la formación humanista en las instituciones educativas distritales: San Rafael y Llano Grande [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad de La Salle]*.
- Chavarría, O. (2016). *Prácticas pedagógicas de las maestras del preescolar del Colegio Heladia Mejía. Entre lo instituido y lo instituyente. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/1067>*.
- Cruz Rodríguez, A. M. (2010). *Evaluación de impacto del programa Ondas en la IED Carlos Pizarro Leongómez [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia]*.
- Escobar, E. G. (2013). *Prácticas pedagógicas en lectura y escritura de los docentes del ciclo uno*

- del CEDID Cedit Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá].
- Gallardo-Cerón, B. y Cardona Ochoa, M. (2012). Regiones investigativas en educación y pedagogía, 2000-2010, en la maestría en Educación y Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8(2), 210-229.
- Grisales, B. A. (2015). *Aprendizaje situado de la mujer vendedora informal de pescado en el espacio público urbano* [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Manizales].
- Guerra Ramos, E. D. (2015). *Factores que influyen en la deserción escolar y que afectan la educación de calidad de los estudiantes de básica y media de la Institución Educativa Campo Bello, municipio de Tierralta, Córdoba* [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá].
- Madrid, H. J. (2016). Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad de Caldas].
- Montiel Blanco, M. (2016). La evaluación de los aprendizajes a la luz de los estilos cognitivos de los docentes [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá].
- Orobio Montaña, A. y Rodríguez Pulido, J. (2016). *Concepciones sobre la evaluación y el desempeño docente en profesores del programa de Electromecánica de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central La Salle* [Universidad de La Salle].
- Ospina, H. F. y Murcia Peña, N. (2012). Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales), 1-360.
- Ospina, H. F., Gallardo Cerón, B. N., Orrego, J. F. y Montoya-Rodas, S. (2018). Orientaciones generales proyecto Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017 [manuscrito no publicado].
- Pérez Martínez, C., Montoya Grisales, N. y Mosquera, Bermúdez, S. (2017). Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior [tesis para optar al título de magíster en Educación. Universidad de San Buenaventura, Medellín].
- Romero Murillo, K. K. (2010). Evaluación de impacto de la maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia].
- Ruiz Márquez, C. M. y Gómez Ríos, E. T. (2016). Construir escuela entre minas. En L. F. Peña (2016). Entre el miedo y la esperanza [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín].
- Tique Girón, E. (2011). Estado actual de la aplicación de las TIC en los colegios que imparten el ciclo de educación media de las zonas rurales del municipio de Ibagué. Universidad del Tolima.
- Vergara, J. J., Arboleda, U. A. y Cardona, U. A. (2016). Prácticas educativas y pedagógicas para la generación de una cultura y pedagogía de los derechos humanos en cuatro instituciones educativas de Rionegro, Antioquia [tesis para optar al título de magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Antioquia].

CB

Capítulo

Regiones: alcances y metodologías en investigaciones sobre educación y pedagogía en Colombia, 2010- 2017*

Blanca Nelly Gallardo-Cerón, Universidad Católica de Oriente^a

Simón Montoya Rodas, Corporación Alma, Arte y Acción (Akará)^b

Carlos Mateo Sánchez-Serna, Corporación Alma, Arte y Acción (Akará)^c

... es a partir de la realidad como se construye la esperanza, como se construye la utopía. Es partiendo de la realidad, de lo que hay, de lo que existe, y no partiendo de dogmatizaciones.

P. Díaz Duque Gabriel, 2012

Resumen

En el presente capítulo, como parte de los resultados de la investigación nacional “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”, se muestran los hallazgos derivados del análisis de los alcances y metodologías encontrados en las rutas metodológicas seguidas en el proceso epistémico por los investigadores y las investigadoras caminantes del territorio de conocimiento, en sus tesis de maestría y doctorado sobre educación y pedagogía realizadas en Colombia entre los años 2010 y 2017, en las universidades de las zonas geográficas Antioquia, Bogotá - Centro, Caribe, Eje Cafetero, Sur, Norte y Tolima, vinculadas al proyecto.

Introducción

Mediante el proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”, se busca hacer un mapa de los discursos en las tesis de maestría y doctorado, así como someter a una revisión las regiones discursivas consolidadas en nueve zonas del país, para identificar y caracterizar tendencias, enfoques, intereses y vocaciones en la investigación en educación y pedagogía, con miras a configurar las regiones investigativas. El ejercicio parte de una herramienta analítica denominada topografía, la cual está basada en tópicos; esta noción se fundamenta en una mixta, ya que no la podemos definir como una relación con la geografía que permite la descripción y la organización para la construcción del mapa. Es una investigación hecha con base en una apuesta epistémica que no es totalmente cuantitativa ni

* Para citar este capítulo: Gallardo-Cerón, B. N., Montoya-Rodas, S. & Sánchez-Serna, C. M. (2020). Regiones, alcances y metodologías en investigaciones sobre educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”. En H. F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (coords. inv.), Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 (pp. 57-84). Centro Editorial Cinde.

^a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora de la Universidad Católica de Oriente. bgallardo@uco.edu.co.

^b Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Maestro e investigador de la Corporación Alma, Arte y Acción (Akará). simontoya@gmail.com.

^c Licenciado en Lenguas Extranjeras. Investigador del Grupo de Investigación Arte y Cultura Ginacú, de la Corporación Alma, Arte y Acción (Akará). cmss1997@gmail.com.

cualitativa. Se basa en aportes de la estadística, con un alcance comprensivo, para lo cual se tuvo una lectura importante de Michel Serres (1995). Habitar el punto intermedio entre lo cuantitativo y lo cualitativo, sin estar en ninguno de los dos polos, lo que no significará estar en los dos a la vez, es un ejercicio que implica varios riesgos, pues los investigadores suscritos en lo cuantitativo lo encontrarán poco explicativo por las ambigüedades en el desarrollo de las variables; por su parte, las personas que suelen investigar con métodos cualitativos lo hallarán de poca profundidad empírica para consolidarlos como categorías. Con 14.967 datos tratados y analizados para la construcción de este capítulo, hacer una interpretación detallada de cada pliegue¹, al igual que exponer las tensiones y los matices entre los tópicos cercanos, sería un trabajo de diccionario o enciclopedia. ¿Cómo citar a uno e invisibilizar a los demás? ¿Cómo decir cuál es correcto y digno de ser citado, si el interés era describir el territorio y no hacer una vigilancia epistemológica? ¿Cómo no terminar citando solo aquellos cuerpos documentales que el equipo de investigación considerara cercanos? Dos opciones posibles: establecer criterios de selección sería la primera; no citar ninguna, la segunda. Respecto a la primera, era volver a una idea de epistemología clásica de establecer valores sobre las buenas y malas investigaciones. Por lo tanto, la apuesta de este capítulo es llegar a un nivel comprensivo con base en una descripción cuantitativa, logrando líneas conclusivas a escala global, con el fin de lograr exponer algo valioso en el marco de la extensión de un capítulo de un libro.

En este capítulo se abordan los resultados alcanzados con la aplicación nacional del instrumento denominado Riep 2, elaborado en consenso con el equipo investigador, lo mismo que el resto de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo del proyecto Riep. Este instrumento contiene los reportes de las siete zonas nacionales para la construcción de datos respecto de los

1 Pliegue, como concepto retomado de la geografía para comprender el de región investigativa, se explica ampliamente en el capítulo de metodología como un movimiento en los discursivos, agrupaciones de palabras, ubicaciones en las diferentes zonas, en los diferentes programas, en lugares de mayor relevancia o aquello irrelevante, localizaciones en epistemes o en prácticas, en campos concretos o difusos.

alcances presentados en los objetivos, así como también en las metodologías en las que se ubican las perspectivas, enfoques, técnicas e instrumentos encontrados en las tesis de maestría y doctorado.

La información con el diligenciamiento del instrumento Riep 2 y los productos escriturales zonales, derivados del estudio de los datos obtenidos por investigadores e investigadoras de las 19 instituciones de educación superior, se envía para el análisis a una mesa de trabajo nacional que se encarga de avanzar hacia la configuración de las regiones epistémicas a las que se hace alusión en esta investigación, desde los focos de comprensión respectivos, como el que se desarrolla en este capítulo sobre alcances y metodologías. Se procede a partir de la construcción, el avistamiento como primera forma de llegada al paisaje de saberes que permite avanzar en la comprensión y descripción de las regiones de conocimiento que dan forma al mapa de alcances con el relieve que se configura, junto al presentado desde las rutas metodológicas seguidas en las investigaciones sobre educación y pedagogía.

Presentación

El acercamiento al paisaje de las regiones constituidas desde los focos de comprensión “Alcances y metodologías” comienza con la presentación de las características generales nacionales, visualizadas desde los tópicos globales que toman forma a partir de los alcances identificados en los objetivos de las tesis. Posteriormente, se continúa con una inmersión a los relieves que constituyen las metodologías, para lo cual se hace lectura a los enfoques, perspectivas, técnicas y herramientas utilizados en las investigaciones analizadas en las siete zonas geográficas, siguiendo las rutas trazadas por los cartógrafos del conocimiento en sus construcciones de saber sobre educación y pedagogía. Para la parte de cierre se hace un análisis referente a las relaciones que se identifican y se configuran, el cual permite sacar unas conclusiones respecto de los alcances y la emergencia epistémica en las tesis de maestría y doctorado en educación y pedagogía en Colombia entre los años 2010 y 2017.

Se hablará de emergencia epistémica en cuanto camino, en el cual entran en juego la comunidad de saber, integrada por los investigadores de las 19 universidades con sus historias de acuerdos y desacuerdos, las formas como los investigadores o las investigadoras actúan y los instrumentos con los cuales proceden para la construcción de saberes. Episteme se diferenciaría de la epistemología en que esta última buscaba determinar cuáles comunidades tenían características de ciencia y cuáles no. En palabras de Serres, la epistemología ha sido el medio a través del cual se han matado muchas posibilidades de saberes. “Cuando mi lejana juventud abandonó la epistemología, le di el nombre de tanatocracia” (Serres, 1994, p. 231).

Regiones desde alcances y metodologías. Riep 2 nacional

El mapa resultante del análisis de la información consolidada en las zonas geográficas da cuenta de caminares y trasegares que muestran los hallazgos reportados desde el foco de comprensión “Alcances y metodologías”, entendiendo foco como un mirador que hace posible entrar en el estudio del territorio de conocimiento. Se elaboró una sistematización de los corpus en grandes matrices, con el fin de obtener una imagen de esta parte del mapa de regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia.

Se procede a partir de tópicos, no de categorías ni de conceptos, palabras que tienen historia dentro de un contexto científico y buscan definiciones claras y suficientes. Sin embargo, esa no es la intención de este texto; por el contrario, se busca una descripción comprensiva e inductiva de la realidad observada en los proyectos de grado de maestría y las tesis doctorales, desde la apuesta metodológica de la investigación. Por lo anterior, tópicos son las unidades que nos permiten describir la topografía en este gran mapa, es decir, los pliegues, las texturas y los matices que hay en las formas de nominación.

Tópicos globales. Son aquellos que permiten comprender fenómenos globales de la educación y la pedagogía en Colombia no dependen de una localidad para comprender su significado, como puede ser “hermenéutica”.

Tópicos locales. Son aquellos que están dentro de los tópicos globales, como por ejemplo “hermenéutica crítica”, o que estando fuera de los anteriores describen situaciones muy localizadas, propias de una zona, una institución o una región, como “metodologías”.

Subtópicos. Describen los tópicos locales. No son mayores ni menores, sino que componen la región y constituyen su identidad. Son relacionales y representan las expresiones “entre” o “es parte de”.

Tópicos relacionales (como prácticas de enseñanza). Son caminos para las relaciones. Se pueden plantear como preposiciones, expresiones como “entre” (es parte de/es una), “para” (es causa de), “por” (es consecuencia de), “detrás” (es una propiedad de/es metáfora de), “sin” (ausencia de), “contra” (contradice a)... Formas de relacionar los tópicos y pliegues que permitirán una descripción nutrida, que en la escritura se relacionará con metáforas como el espacio en blanco (tópicos intermedios entre otros dos tópicos, que forman terceros que no permiten leer el límite respecto a los dos primeros), el columpio (tópicos que van y vienen entre un significado y otro), el río (tópicos sobre los cuales se cambia el uso sin cambiar el significado), los intercambiadores viales (tópicos que conducen inesperadamente a nuevos tópicos con los cuales no se habían relacionado) (Gallardo-Cerón, Montoya-Rodas, Orrego y Ospina, 2018, p. 3).

Los reportes escriturales zonales ayudaron a identificar los datos para la construcción del mapa nacional que se denomina “Alcances y metodologías”; además, se dio prioridad a la información suministrada y a los datos cuantitativos específicos respecto de los tópicos reportados en las bases de datos entregadas por cada zona, en el instrumento Riep 2, para realizar la sistematización, el análisis y la elaboración respectivos de la correspondiente cartografía.

El instrumento Riep 2 consiste en una matriz de análisis de las tesis, constituida en sus columnas y en un orden lógico por código de tesis, objetivo general, alcance del objetivo, reporte

metodológico, paradigma, enfoque o perspectiva, instrumentos, técnicas y autores referenciados. A partir de esto, se extrajeron los siguientes tópicos globales: objetivos, reporte metodológico, enfoque o perspectiva, instrumentos, técnicas y autores de referencia. El proceso de registro partió de un acuerdo entre el equipo: respetar la enunciación textual, sin sobreponer la opinión y las historias de quien recolectaba la información sobre la concepción respecto a estos tópicos. Con base en estas citas se hizo una codificación inductiva, con la cual se construyeron los tópicos globales, locales y relacionales, al igual que los subtópicos. Este ejercicio permite hacer una descripción comprensiva, de ninguna manera una vigilancia calificadora epistemológica; lo que se buscó fue un reconocimiento de las regiones investigativas, que sean base para que los investigadores y las investigadoras tengan un panorama general que les permita juzgar y tomar decisiones sobre el lugar que ocupan o podrían ocupar en el marco de este mapa.

Hacer una cartografía implica salirse de las ideas conceptuales de definiciones sólidas, con una ontología determinada; por tanto, es una pregunta por lo que hay dentro de las palabras y no cómo se definen en cuanto pliegues. Esto no indica que los sentidos de cada concepto se cuantifican, sino que la creación de cartografías permite tener una nueva interpretación al observar esas palabras en conjunto para crear relaciones y hacer inferencias a este respecto desde otras miradas. Los mapas de alcances se elaboran con las nominaciones presentadas como objetivos, lo mismo que las reportadas en metodologías para nombrar paradigma, enfoque, instrumentos y técnicas de investigación reportadas en las tesis de maestría y doctorado que forman parte del corpus documental del presente estudio. Además, se organizan las múltiples acepciones y se señalan ciertas tensiones; por ejemplo, en algunos documentos se hace referencia a entrevista como técnica y en otros como instrumento. El reto de un análisis del territorio desde las enunciaciones de las tesis es navegar en la turbulencia presente entre quien emite y quien recibe la información. Al respecto, expresa Serres:

Emisión: explosión, diseminación; concentración y recogimiento en la recepción: escuchar, sentir, vigilar... Estos verbos expresan los picoteos de una atención tan dispersa como concentrada, fluctuante, cuyo despertar recorre el volumen global, como una mosca traza su vuelo en el espacio de la sala, para captar, repentinamente orientada o focalizada, la señal que pasa y remitirla, si es posible, a su lugar único de recepción y de emisión (1995, p. 253).

“Este ejercicio permite hacer una descripción comprensiva, de ninguna manera una vigilancia calificadora epistemológica; lo que se buscó fue un reconocimiento de las regiones investigativas”

De acuerdo con esta perspectiva cartográfica, el diligenciamiento de los instrumentos se hizo con una orientación de codificación inductiva que permitió trabajar sobre las citas textuales aportadas por las personas investigadoras, buscando no superponer las concepciones previas del equipo investigador, dado que el interés consiste en mantener la fidelidad con los tópicos para presentar el estado del territorio, lo cual hace más relevante la importancia de este estudio.

El relieve que se alcanza a identificar desde el foco alcances y metodologías toma forma a partir de los tópicos del corpus nacional y constituye la topografía que muestra el paisaje como magma que brota de la dinámica investigativa de la Zona Centro, seguida de las Zonas Antioquia, Sur y Eje Cafetero, y con menor afluencia desde las Zonas Tolima, Norte y Caribe. Para comenzar, se parte de la presentación relacionada con los alcances planteados en las tesis, con base en los objetivos generales. Seguidamente, se entrará en las metodologías presentadas como rutas en los trabajos de investigación derivados de los compromisos de formación en maestrías y doctorados encontrados en las citadas zonas (tabla 1).

El reporte del corpus nacional muestra 1.686 tópicos que desde los objetivos aluden a lo relacionado con alcances, lo cual, en contraste con los 1.545 tópicos referidos a perspectivas, podría significar que no siempre se hacen explícitas las perspectivas epistemológicas, como sí se presentan los objetivos, los que son obligatoriamente

requeridos en toda tesis. Respecto a enfoques metodológicos, se identifican 1.287, en relación con tópicos nombrados como instrumentos hay 2.653, mientras como técnicas se identifican 2.293 tópicos, todos los cuales se aportan en forma proporcional al número de tesis analizadas desde las zonas, como se lee en la tabla 1.

Tabla 1. Compendio nacional de aportes zonales a cartografía: alcances y metodologías Riep2

Zona	Alcances	Perspectiva*	Instrumentos	Técnicas	Enfoque metodológico
Antioquia	343	335	419	460	277
Centro	577	504	939	683	503
Caribe	40	40	83	83	28
Eje Cafetero	315	255	525	476	186
Sur	209	206	469	384	190
Norte	100	99	99	100	41
Tolima	102	106	119	107	62
Total	1.686	1.545	2.653	2.293	1.287

* Se utiliza el tópico perspectiva como una forma de nuclear la dispersión encontrada en el uso de las palabras cualitativo, cuantitativo y mixto, las cuales aparecen en los datos anteceditos de las palabras paradigma, enfoques, perspectivas, investigación, tipo o corte.

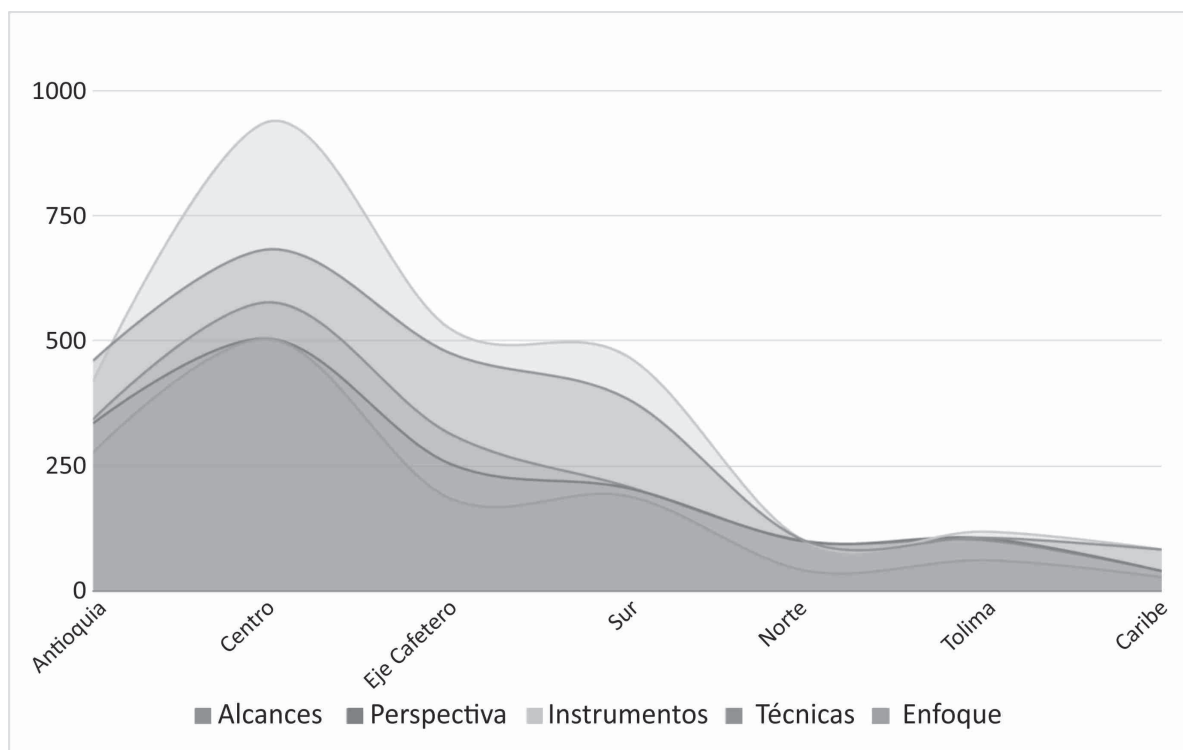


Figura 1. Topografía nacional: alcances y metodologías en participación zonal

La contemplación de las epistemes emergentes es posible a partir de una mirada a los tópicos globales, desde los cuales se hace la constitución de los pliegues, resultantes del acto de integración inductiva a las nominaciones encontradas en relación con alcances, perspectiva, enfoques, instrumentos y técnicas, los que de manera general se ubican en un corpus total de 9.455 tópicos nacionales, y que se analizan por separado para ahondar en las particularidades destacadas en las rutas investigativas seguidas en las tesis de los escenarios zonal y nacional.

Alcances: objetivos como límites de la investigación en educación y pedagogía en Colombia

Para comprender la región constituida por los alcances encontrados a partir de los objetivos generales hallados en las investigaciones, cuya configuración da forma al mapa de alcances, es necesario adentrarse en las relevancias y la cobertura que muestran las investigaciones con los abordajes y límites que proyectan las investigaciones de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia.

Tabla 2. Topografía nacional: alcances metodológicos

Zona Alcances Objetivos	Antioquia	Centro	Caribe	Eje Cafetero	Sur	Norte	Tolima	Total general
Analítico	66	169	5	23	58	2	48	371
%	19,24 %	29,29 %	12,50 %	7,30 %	27,75 %	2,00 %	47,06 %	22,0 %
Comprensivo	108	81	6	86	12	3	3	299
%	31,49 %	14,04 %	15,00 %	27,30 %	5,74 %	3,00 %	2,94 %	17,73 %
Descriptivo	79	152	16	63	33	51	32	426
%	23,03 %	26,34 %	40,00 %	20,00 %	15,79 %	51,00 %	31,37 %	25,27 %
Evaluativo	0	37	4	0	5	6	0	52
%	0,00 %	6,41 %	10,00 %	0,00 %	2,39 %	6,00 %	0,00 %	3,08 %
Explicativo	15	22		35	19	17		108
%	4,37 %	3,81 %	0,00 %	11,11 %	9,09 %	17,00 %	0,00 %	6,41 %
Exploratorio	22	45	1	13	15	4	4	104
%	6,41 %	7,80 %	2,50 %	4,13 %	7,18 %	4,00 %	3,92 %	6,17 %
Interpretativo	37	31	2	77	17	15	12	191
%	10,79 %	5,37 %	5,00 %	24,44 %	8,13 %	15,00 %	11,76 %	11,33 %
Propositivo	16	40	6	18	50	2	3	135
%	4,66 %	6,93 %	15,00 %	5,71 %	23,92 %	2,00 %	2,94 %	8,01 %
Total general	343	577	40	315	209	100	102	1686

El recorrido comienza con la construcción de los alcances que constituyen la cobertura en el mapa y, a su vez, los límites de recorrido empiezan a adentrarse en el tema elegido por las investigaciones. Setoman los objetivos y se clasifican según lo que se presenta en los textos, y siguiendo la relevancia, se logra identificar los siguientes alcances en los objetivos: analítico, comprensivo,

descriptivo, evaluativo, explicativo, exploratorio, interpretativo y propositivo. La construcción de esta región muestra las tendencias de los objetivos generales que configuran la topografía de la región alcances. Al recorrer esta geografía se encuentra que la cumbre más elevada allí presente está conformada por las relevancias de los alcances descriptivos, que corresponden a un

25,27 % del total de los datos analizados en este tópico global, mientras que el resto de la región se distribuye entre los objetivos con otros alcances en el mapa.

El acercamiento a los temas desde lo descriptivo es visible en las dos etapas de la investigación; por ejemplo, para los años 2000 y 2010 los objetivos descriptivos se encontraban en el segundo lugar de las relevancias en el mapa nacional (Ospina y Murcia, 2012), y en la presente investigación, el cambio que se produce para ubicarlos como la cumbre más importante en el relieve de los alcances definidos por los objetivos descriptivos, para llegar al conocimiento de las características respecto a los fenómenos, la identificación y el reconocimiento de estas.

Si se relaciona con la región conformada por perspectivas, se logra visibilizar que las investigaciones que asumen alcances descriptivos, expresados de manera explícita y en forma compuesta, acuden a la perspectiva mixta en el 12 % de los casos, lo que podría definir un interés de relacionamiento con mayores alcances a la hora de orientar los objetivos de las investigaciones, sobre todo en los casos referidos a alcance descriptivo compuesto con evaluativo, experimental y explicativo, para lograr comprender los problemas en educación y pedagogía (tabla 2). Con menor relevancia en el mapa académica es fundamental tener en cuenta que el análisis también se puede considerar una actividad transversal en la ejecución de investigaciones y el logro de los objetivos de estas, ya que el análisis se presenta desde la delimitación de un problema o tema de interés hasta lograr los resultados de las investigaciones; los esfuerzos de las personas que investigan pasan por analizar contextos, antecedentes para la justificación, la elección y el modo de empleo de los componentes metodológicos. En el examen de los resultados obtenidos, el análisis determina también la pertinencia de la ruta elegida y las implicaciones en la continuidad de avances en futuras búsquedas. Ambos usos de la palabra análisis no son equivalentes, pero sí hay relación y presentan un límite difuso. En tercer lugar en el mapa nacional se sitúa la región de los alcances comprensivos con un

17,73 %, claves en la investigación cualitativa para abordar los problemas de educación y pedagogía. Fueron desplazados en relación con la primera fase del proyecto 2000-2010, cuando se ubicaron como la cumbre más alta. Constituyen un nivel en las intenciones investigativas que buscan profundizar en la construcción de saberes a partir del reconocimiento de sentidos y significados, así como también en las relaciones y conexiones entre los fenómenos para lograr acercamientos a criterios de certeza en relación con el tema de estudio.

Estos objetivos comprensivos se encuentran con mayor relevancia en las zonas Antioquia y Eje Cafetero². Según los hallazgos, cabe destacar que las tesis de esta última zona se caracterizan por acudir a dichos alcances comprensivos en el abordaje de temas representativos en el mapa nacional, como la diversidad, la didáctica y la práctica pedagógica; esto se puede observar en el capítulo “Mapa bibliométrico nacional de regiones investigativas en educación y pedagogía desde los temas y referencias documentales”, que aparece en este libro.

Con menor relevancia, aunque no de menos importancia, se encontró que hay alcances que representan los intereses de los investigadores, que van desde los que buscan logros interpretativos (11,33 %), los propositivos (8,01 %), los explicativos (6,41 %), los exploratorios (6,17 %), hasta los evaluativos (3,08 %). Estos aportan también a la comprensión de la relación entre los alcances planteados y los límites de complejidad, desde la que se construyen las rutas hacia los hallazgos. Esta senda, en la que se analiza el relieve dibujado a partir de los alcances establecidos, conduce también al camino que desemboca en una mayor comprensión del mapa nacional al considerar cada zona de manera independiente. Los tópicos relacionados con alcances identificados en las zonas son el corpus con el cual es posible construir aportes zonales al mapa topográfico que se muestra a continuación, en el que se da

² Se destina un capítulo de este libro a la presentación de las regiones investigativas en educación y pedagogía de cada una de las zonas geográficas, en las que se presentan datos relacionales de los comportamientos específicos del foco de comprensión “Alcances y metodologías”.

cuenta de las áreas que cubren porcentualmente las relevancias mostradas en la región alcances. Cabe anotar que un análisis más profundo se hace en los capítulos de este libro en los que se presenta el mapa de las zonas implicadas en el presente estudio.



Figura 2. Topografía nacional: alcances Riep 2

Ahora bien, en esta distribución se encuentra una mayor participación de la Zona Centro, pero específicamente en lo que hace alusión a la relevancia de alcances descriptivos, que aportan 152 tópicos a los 577 que representan la región.

La Zona Centro, en sus 577 tesis analizadas, presenta internamente la relevancia con 169 tópicos relacionados con alcances analíticos, con los cuales también entra a cubrir una gran parte del territorio y la topografía de la región alcances analíticos, en el ámbito nacional.



Figura 3. Topografía: Alcances Zona Centro.

La Zona Antioquia, en relación con los alcances, incorpora 343 tópicos visibilizados desde este foco, y deja entrever de forma general que los picos más altos dibujados en la cartografía de la zona son los alcances de tipo comprensivo, con una frecuencia de 108 (31,49 %). Un aspecto para tener en cuenta al encontrar esta relevancia es que con dichos objetivos hay acercamiento participativo a las comunidades, lo cual se confirma aún más si se miran las relevancias en cuanto a técnicas, entre las que se destaca la entrevista como forma de acercarse a los sujetos, posibilitando con su voz la resignificación realidades.

La presencia del alcance descriptivo en esta zona, con una recurrencia de 79 (23,03 %), llama la atención por el posicionamiento de este alcance en el panorama investigativo, con un alto nivel de visibilidad que muestra procesos con intereses de representación de problemas desde diagnósticos que facilitan el reconocimiento de sus características y generalidades que permiten aportes y contribuciones al conocimiento. A continuación se ubica el alcance analítico con 66 tópicos (19,24 %), el cual representa el interés de las investigaciones de relacionar el análisis con procesos secuenciales que permiten llegar a los datos y fuentes teóricas en la investigación en educación y pedagogía.

En la Zona Norte hay una geografía con picos relevantes, generados desde los alcances descriptivos (51 %), explicativos (17 %) e

interpretativos (15 %), en ese orden, con este interés de abordajes que muestran consistencia con la prevalencia de trabajos ejecutados desde las perspectivas cualitativa y mixta. Dicho comportamiento desplaza de lugar los objetivos comprensivos, que habían ocupado el 38,6 % de relevancia en la zona, en la primera etapa del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2000-2010” (Ospina y Murcia, 2012, p. 186). El desplazamiento puede explicarse en los intereses temáticos encontrados como prevalentes en esta zona según la presente investigación, que son prácticas, competencias, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), enfocadas en un proceso de mediación y tecnologías, sin interés de avanzar en la comprensión; se quedan en la superficie del ejercicio descriptivo.

Por su parte, la Zona Eje Cafetero ofrece a la vista una cartografía en la cual subyacen 315 tópicos relacionados con alcances, de los cuales aquellos que coronan las cimas del relieve son los alcances comprensivos (27,30 %), interpretativo (24,44 %) y descriptivo (20 %).

Se encontró que los objetivos de tipo comprensivo son los que cobran mayor relevancia en las tesis y disertaciones... Esto muestra una tendencia al estudio de los significados, motivaciones y expectativas de las acciones humanas, o interacciones con las diferentes realidades, intenciones investigativas de describir los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar, para a partir de ellos interpretar y comprender tales fenómenos (Sánchez-Sánchez, Lalinde-Sánchez & Montoya-Alzate, 2019, p. 3).

Al continuar por esta ruta se entra al paisaje constituido por las interacciones investigativas en educación y pedagogía, así como sus alcances en la Zona Sur; en esta se puede observar que el relieve de los alcances se dibuja en el territorio epistémico de dicha zona, que permite observar que el alcance que se ubica primero en las listas de porcentajes es el analítico, correspondiente a un 27,75 %, seguido de los trabajos con intención propositiva con un 23,92 %, para luego dar paso al alcance descriptivo, que representa el 15,79 %

de una muestra total de 209 tópicos presentes en la zona. En la topografía se observa, además, que en las investigaciones el alcance que ocupa el cuarto lugar en relevancia es el explicativo, con un 9,09 %, seguido del alcance interpretativo con 8,13 %, el alcance exploratorio con un 7,18 %, de comprensión con un 5,74 % y de evaluación con un 2,39 %.

El mapa de alcances y metodologías en la Zona Caribe toma forma en el territorio con 40 tópicos que se pliegan en los alcances, y permite conocer el mapa derivado de los objetivos generales encontrados, que son en su mayoría de tipo descriptivo (40 %). El área de la región ocupada por los alcances comprensivos es del 15 %, pero también puede verse el alcance propositivo, el cual se halla con un 15 % de relevancia, y con una relevancia de 12,50 % se encuentran en esta zona los alcances analíticos. Para el caso de esta zona no es posible hacer una comparación con el estudio 2000-2010, pues en la Zona Caribe participaron universidades de otros departamentos.

En la Zona Tolima la topografía se ve constituida por 102 tópicos emergentes que han movilizad el terreno compuesto por ellos, para erigir así una serie de picos y de llanuras desde los alcances planteados a las investigaciones, entre los cuales sobresalen los alcances analíticos, descriptivos e interpretativos, con 47,06 %, 31,37 % y 11,76 %, respectivamente. Dado que esta zona no se incluye en el primer estudio de regiones, tales datos se constituyen en el reconocimiento de las características de los alcances que muestran los objetivos de investigación en educación y pedagogía en dicha zona.

Metodologías: el rigor de una ruta investigativa

Para la representación de esta parte de la cartografía de alcances y metodologías es necesario comenzar a adentrarse en el paisaje constituido por los tópicos globales perspectivas, enfoques, técnicas y herramientas. Hay que considerar que las construcciones hechas a partir de los tópicos, alcances, perspectivas, enfoques, instrumentos y técnicas están constituidas como pliegues que contienen subtópicos y cuya composición se deriva de las características que le dan forma al relieve en el mapa (tablas 1 y 2). Si se trata, por

ejemplo, el tópico perspectivas, en cuya plegadura subyace un 83,55 % de área cubierta por los subtópicos relacionales, que son las perspectivas cualitativas, un 8,3 % representan el subtópico que tiene que ver con las perspectivas cuantitativas y un 8,06 % con las mixtas. Esta área de la topografía de la metodología muestra una *condición cualitativa*.

Existe una aparente identidad cualitativa, basada en la cantidad de referencias a este tópico; sin embargo, aunque es una palabra que aparece aquí y allá, en lo local y lo global, tiene múltiples texturas, en algunos casos contradictorias y aun así armónicas, como descripción de la condición cualitativa en cuanto descripción, análisis y comprensión de cualidades. “[...] El universo liso invadido por una ley única deja sitio a la conspiración armónica de estas singularidades universales, en las que se apaga, al menos en derecho, el conflicto entre lo local y lo global” (Serres, 1995, p. 122).

Así, lo cualitativo emerge dentro del tópico global perspectivas, pero presenta singularidades que aparecen descritas en enfoques, instrumentos y técnicas. Es decir, que se describe como manera de proceder, recolectar información, almacenarla, tratarla y emitirla, como unas formas específicas de pensamiento, pero que refiere a la vez un mismo asunto sobre las cualidades; no tiene una identidad clara y sólida, sino que en su interior habitan turbulencias y diversidad de posiciones. Así, este tópico de identidad confusa irá reapareciendo a lo largo de los subtítulos.

“ El universo liso invadido por una ley única deja sitio a la conspiración armónica de estas singularidades universales, en las que se apaga, al menos en derecho, el conflicto entre lo local y lo global ”

La información obtenida del estudio de los tópicos globales perspectivas, enfoques, técnicas y herramientas ha permitido adentrarse en cada una de las zonas y sus regiones de conocimiento, que ha conducido a su turno a la construcción de una cartografía nacional. Una topografía que asume la identidad desde las decisiones de

los investigadores para la ejecución de los proyectos en los rincones de Colombia, de acuerdo con las particularidades de sus contextos.

En el marco de la investigación desde las raíces, desde la perspectiva indígena y del pueblo emberá, desarrollé una ruta metodológica que llamé el okama, que en lengua emberá chamí significa tejer el camino. El okama me sirve como metáfora para explicar el camino que recorrí en este proyecto (Domicó, 2010, p. 80).

A continuación se exponen los picos y las llanuras de la topología, los cuales se dibujan en un mapa que constituye, en términos generales, la identidad topológica metodológica de las zonas, la cual toma forma desde las relevancias de los tópicos globales que aportan al mapa nacional en materia de alcances, perspectiva, instrumentos y técnicas; estos representan grandes pliegues que contienen un compendio de tópicos relacionales, cuyas relevancias y opacidades determinan el relieve y sus características.

Perspectivas: modos de contemplación.

¿Dónde estoy? ¿Quién soy? ¿Se trata de una misma pregunta que solo exige una respuesta sobre el ahí? Solo habito en pliegues, solo soy pliegues (Serres, 1995, p. 47).

Se ha puesto el nombre perspectivas a una forma de usar las palabras cualitativo, cuantitativo y mixto, tres términos que aparecen en los datos precedidos de las palabras paradigma, enfoques, perspectivas, tipo o corte; ante tal diseminación, se ha decidido utilizar el tópico perspectiva como una forma de nuclear la dispersión. En este sentido, las perspectivas se hacen necesarias para recorrer el territorio que se presenta a los ojos de los investigadores; constituyen formas de mirar, además de un lugar de contemplación para abordar la investigación. Antes de equiparse para el viaje se ubicaron en un lugar estratégico, desde el cual extienden su catalejo para delimitar alcances y formas del panorama que hay que explorar, estudiar, conocer y comprender. Este primer momento permitió escudriñar los requerimientos y emprender el camino hacia la búsqueda de respuestas a los interrogantes relacionados con educación y pedagogía.

Tabla 3. Topografía nacional. Perspectivas de participación porcentual zonal (Riep, 2010-2017)

Perspectiva Zona	Cualitativa	%	Cuantitativa	%	Mixta	%	Total	% Total
Antioquia	304	90,75 %	9	2,69 %	22	6,57 %	335	100,00 %
Centro	478	94,84 %	10	1,98 %	16	3,17 %	504	100,00 %
Caribe	32	80,00 %	6	15,00 %	2	5,00 %	40	100,00 %
Eje Cafetero	188	73,73 %	52	20,39 %	15	5,88 %	255	100,00 %
Sur	168	81,55 %	26	12,62 %	12	5,83 %	206	100,00 %
Norte	51	51,52 %	21	21,21 %	27	27,27 %	99	100,00 %
Tolima	86	81,13 %	14	13,21 %	6	5,66 %	106	100,00 %
Total	1.307	84,60 %	138	8,93 %	100	6,47 %	1.545	100,00 %

Con el compendio de producción del equipo de trabajo observador nacional Riep, se logró tejer cartográficamente un mapa que muestra una bibliometría de las perspectivas a través de las cuales se hacen las investigaciones. Se puede encontrar este constructo en la región metodologías, donde el tópico global perspectivas incorpora los 1.545 subtópicos, referidos en un 8,93 % a trabajos cuantitativos, un 6,47 % a perspectivas mixtas y un notable 84,60% a la región de la perspectiva cualitativa. “Es un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción, visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas” (Sandoval, 1996, p. 11). La gran cima de esta perspectiva parece una respuesta a la necesidad que impone la multiplicidad de temas abordados y que, según las relevancias, son educación, evaluación, práctica, pedagogía, competencia y TIC, desarrollados en las investigaciones relacionadas en el corpus nacional que integra los temas y referencias, de acuerdo con el reporte referido en la parte inicial de este libro.

El mapa de las regiones investigativas en Colombia, en lo referente a la perspectiva, muestra el lugar donde se posicionan los investigadores para contemplar el territorio. De los 1.545 tópicos que se refieren a perspectivas, 1.307 constituyen la relevancia cualitativa, la que también está acompañada con un relieve constituido por unas 138 perspectivas referidas como cuantitativas y 100 como mixtas. Todas se emprenden como rutas

epistémicas para abordar temas sobre educación y pedagogía en Colombia.

Tabla 4. Topografía nacional. Perspectivas de participación cualitativa nacional (Riep, 2010-2017)

Zona	Cualitativa	%
Antioquia	304	23,26 %
Centro	478	36,57 %
Caribe	32	2,45 %
Eje Cafetero	188	14,38 %
Sur	168	12,85 %
Norte	51	3,90 %
Tolima	86	6,58 %
Total	1.307	100,00 %

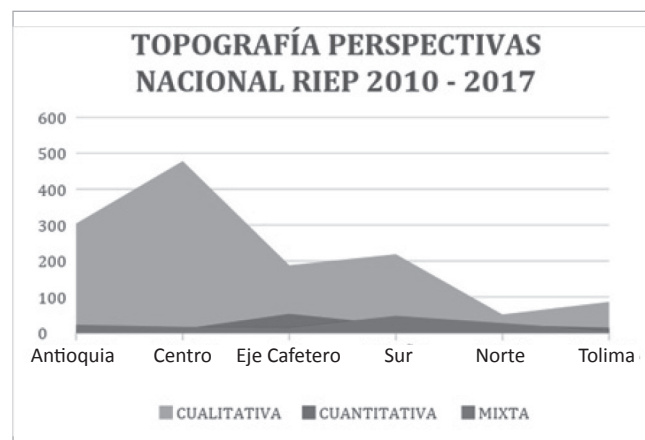


Figura 4. Región metodológica. Tópico global perspectivas.



Figura 5. Topografía nacional. Perspectiva

La topografía de la región metodológicas, conformada desde el tópico global perspectivas, muestra una configuración de montaña nacional, constituida a partir de los aportes de las zonas geográficas que elevan la perspectiva cualitativa, desde la tributación aportada en gran medida por la Zona Centro, con un 36,57 %, seguida por las Zonas Antioquia con 23,26 %, Eje Cafetero desde sus 315 tesis de maestría y doctorado con 14,38 %, Sur con 12,85 %, Tolima con 6,58 %, Norte con 3,90 % y Caribe con 2,45 % (tabla 4). La representatividad de los trabajos desde lo cualitativo en el gran mapa nacional es un importante indicador, que se complementa con el relieve presentado por los enfoques que se abordarán más adelante; esto muestra la cumbre conformada por los trabajos abordados desde el enfoque crítico social, seguido de lo histórico hermenéutico.

Tabla 5. Topografía nacional. Perspectiva cuantitativa (Riep, 2010-2017)

Zona	Cuantitativa	%
Antioquia	9	6,52 %
Centro	10	7,25 %
Caribe	6	4,35 %
Eje Cafetero	52	37,68 %
Sur	26	18,84 %
Norte	21	15,22 %
Tolima	14	10,14 %
Total	138	100,00 %

La amplia cobertura que abarca lo cualitativo en el mapa se complementa con el relieve que muestra la perspectiva cuantitativa, la cual emerge con una representación a partir de los trabajos investigativos ejecutados en las zonas. De 138 tópicos de esta última perspectiva, un 37,68 % corresponden a la Zona Eje Cafetero, seguida de las Zonas Sur con 18,84 %, Norte con 15,22 %, Tolima con 10,14 %, Centro con 7,25 %, Antioquia con 6,52 % y Caribe con 4,35 %.

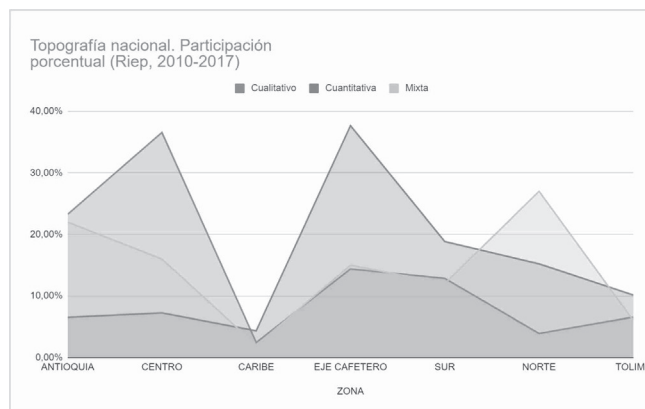


Figura 6. Topografía nacional. Participación porcentual (Riep, 2010-2017).

Parfraseando a Dörnyei (2007), los abordajes de investigación desde la perspectiva mixta refieren la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación, que son enriquecidos por la variedad y van más allá de un orden simplemente secuencial, dado que los principios cuantitativos y cualitativos se pueden relacionar y combinar en la fase de análisis de datos.

Tabla 6. Topografía nacional. Perspectivas mixta (Riep, 2010-2017)

Zona	Mixta	%
Antioquia	22	22,00 %
Centro	16	16,00 %
Caribe	2	2,00 %
Eje Cafetero	15	15,00 %
Sur	12	12,00 %
Norte	27	27,00 %
Tolima	6	6,00 %
Total	100	100,00 %

La construcción topográfica que ocupa un tercer lugar en relevancia es la *perspectiva mixta*, que tiene el mayor aporte desde la Zona Norte con 27 %, seguida de Antioquia con 22 %, la Zona Centro con 16 %, Eje Cafetero con 15 %, la Zona Sur con 12 %, Tolima con 6 % y Caribe con 2 %. Esta delimitación enuncia la tendencia a buscar caminos para comprender los problemas que muestran.



Figura 7. Mapa de perspectivas metodológicas de la Zona Sur.

En suma, cuando se le da una mirada relacional al empleo de las tres palabras que se han denominado perspectivas, se encuentra un uso que no tiene mayor carga de sentido; se nombra, pero no se entra en definiciones o discusiones al respecto. Se encuentra que lo cualitativo es un eje transversal, utilizado de manera indistinta, en muchos casos

para soportar epistémicamente una forma de mirar que no emplea diseños cuantitativos, es decir, que se enuncia en contra de lo cuantitativo. Por su parte, lo mixto resulta ser la intersección de ambos.

En otra ruta, es posible visibilizar que lo cuantitativo hace referencia a descripciones más globales, menos singulares, y tiene que ver con las palabras capacidades, habilidades, competencias, motivación y didáctica. Esto muestra un interés de describir para diseñar soluciones, pues hay un nexo permanente con los alcances propositivos y el interés de diseñar estrategias.

En la noción de perspectiva mixta, aparecen investigaciones que tienden más a ejercicios cualitativos apoyados en test y escalas, aunque se utilizan en contextos de didáctica y medición de capacidades. El énfasis de estos estudios está en el componente cualitativo apoyado en datos numéricos, que hace referencia a narraciones y experiencias, pasando a alcances descriptivos, analíticos e interpretativos. Con frecuencia, el límite entre la perspectiva mixta y la cualitativa es difuso, hasta el punto de que se pueden confundir una con la otra, nombrando conjuntamente palabras como interpretación, etnografía, hermenéutica e investigación-acción participativa.

Ahora bien, lo cualitativo se ha vuelto una palabra común, que por su uso desmedido ha ido perdiendo su significado; ¿cómo definir algo entre esta turbulencia? ¿Cómo concluir si lo cualitativo es un corte, un enfoque, una forma de diseño, un tipo, un modelo o una perspectiva? ¿Qué significa ser una u otra? Si tiene algún sentido, no se esclarece en los datos recolectados; ¿significa esto la falta de rigor de un campo, disciplina o ciencia, o tal vez esta discusión no resulta importante al aparecer dispersa y difusa? Podría no estar explícita y ser esencia de lo educativo y lo pedagógico, sin nombrar palabras como hermenéutico, etnográfico, narrativo o fenomenológico; es decir, que si bien no se ha concretado una definición de lo cualitativo, todas las descripciones que se desarrollan posteriormente es lo que habita dentro de esa palabra como el centro y el pico más relevante de este mapa.

Tópico global nacional: enfoques

Los enfoques cumplen un papel fundamental en el proceso de comprensión de los problemas de conocimiento trabajado en las tesis de maestría y doctorado, ya que delimitan las rutas que hay que recorrer y los elementos que forman parte del equipaje que los investigadores utilizan en sus indagaciones. Tomando en cuenta que los investigadores emplean múltiples nomenclaturas, interpretaciones y acepciones a la hora de designar un tópico local y su clasificación dentro de los tópicos globales, en esta parte del estudio no se describen totalmente los pliegues y sentidos que hay detrás de una palabra; se busca sintetizar contenidos comunes dentro de cada tópico global, se conserva su diversidad con miras a lograr una mejor comprensión de la manera en que se constituyen los tópicos globales, con lo cual es posible encontrar formas alternas para enunciar conceptos que denotan a un tópico local en específico.

La información obtenida en los 1.310 tópicos reportados permitió la construcción de una topografía nacional que muestra enfoques desde los cuales se hicieron las investigaciones desde la diversidad de criterios para la construcción de saberes.

Cada investigador tiene una manera de construcción de saberes a partir de la cultura, en los espacios y tiempos en los cuales se ha formado; algunas personas hacen este reconocimiento de un modo explícito, mientras que otras parecen negarlo al silenciarlo y buscar narraciones que tienden a la objetividad. Por ejemplo, Guzmán expone lo siguiente:

AKÚ ANDA LLI GERÚ O DA: En tal sentido, el enfoque metodológico que quise abordar en este trabajo investigativo es desde la perspectiva de la pedagogía propia de mi cultura, es decir, cuando los viejos indagan a los sabios y sabias utilizan la escucha y la observación permanente en el diálogo que establecen para acceder al conocimiento y al saber (2012, p. 67).

El mapa nacional de enfoques presenta, en primera instancia, una tendencia hacia el enfoque sociocrítico, también nombrado en algunos estudios como crítico social. En segundo lugar se encuentra el enfoque denominado histórico hermenéutico, una vertiente que se nutre y nace del gran río de los estudios de tipo hermenéutico que tiene, como se puede observar en el análisis posterior, una gran relevancia para los investigadores en cada una de las regiones, como se verá más adelante. En tercer término, y con una relevancia similar al anterior subtópico, se halla el enfoque referenciado en las tesis como interpretativo; la fidelidad a los datos se mantiene, por lo que hay que especificar que se encuentran tendencias a presentar formas alternas para enunciar los enfoques en las tesis y cuya significación podría fusionarse en una presencia mayor de los trabajos con enfoque hermenéutico.



Figura 8. Topografía nacional. Enfoques

Luego de abordar el panorama nacional, se precisa hacer una inmersión en los relieves que constituyen los enfoques utilizados en las seis zonas analizadas, según las rutas trazadas por los investigadores en sus odiseas particulares de conocimiento, con el fin de tejer relaciones que permitan extraer conclusiones de tan vasta topografía, llena de aportes que se pueden convertir en materiales preciosos.

Los viajeros pertenecientes a la Zona Centro guiaron la mayoría de sus investigaciones desde la lógica de los estudios de corte hermenéutico, ocupan el 50 % de la muestra de los programas analizados. Los siguientes tópicos se elevan sobre los demás tópicos encontrados, el enfoque crítico con un 12 %, y posteriormente los estudios fenomenológicos e interpretativos, ambos con un 9 % dentro de la muestra total (Téllez y Cogollo, 2019, p. 15).

“ Los enfoques identificados en esta zona se articulan a los alcances propuestos, que son predominantemente comprensivos en las investigaciones; desde estos se avanza en el abordaje de problemas como la diversidad, relacionado como el tema más sobresaliente en el relieve del Eje Cafetero ”

Se eligen las primeras relevancias para dar forma a la región, y avanzando a lo largo del territorio se muestra a los ojos del viajero que de los 51 subtópicos que se han cartografiado en la Zona Antioquia, los que se aprecian más fácilmente en el paisaje por su frecuencia dentro de los estudios abordados son el enfoque sociocrítico, que ha sido encontrado 59 veces y que en términos porcentuales equivale al 21,4 %; el hermenéutico, con una frecuencia de 36 veces, representa el 13 %, y el enfoque interpretativo, hallado 34 veces, que en términos porcentuales conforma el 12,4 % del total analizado.

Por su parte, los tópicos que presenta la Zona Sur en materia de enfoques han producido una topografía que encuentra sus mayores representantes en los estudios crítico-sociales con un 41,3 % y en los estudios que se orientan por el enfoque hermenéutico, específicamente en el histórico hermenéutico como vertiente, con un 27,3 %.

En la topografía de la Zona Eje Cafetero, se encuentra la presencia de un gran cuerpo fluvial con los trabajos que acuden al enfoque hermenéutico; lo que este recibe como afluente es una vertiente

con nominación desde los investigadores y las investigadoras como histórico hermenéutico, el tópico de mayor relevancia, el cual mantiene su lugar en la topografía según como aparece en los registros. Los enfoques identificados en esta zona se articulan a los alcances propuestos, que son predominantemente comprensivos en las investigaciones; desde estos se avanza en el abordaje de problemas como la diversidad, relacionado como el tema más sobresaliente en el relieve del Eje Cafetero.

Al entrar en las topografías de la Zona Norte, se encuentra que, en materia de enfoques, emerge un relieve coronado por la relevancia de los estudios interpretativos, hermenéuticos y empírico analítico, con los que incursionan en la construcción de saberes, partiendo de alcances descriptivos como relevancia, a través de los cuales, según se observa en el estudio de esta zona, se sumergen en el territorio de saberes con objetivos enfocados en identificar, caracterizar, describir, determinar y diagnosticar los aspectos relacionados con la educación y las prácticas pedagógicas docentes.

A su turno, en los trabajos de la Zona Tolima predomina el enfoque etnográfico, seguido del histórico hermenéutico y el sociocrítico, los que se levantan por encima de las demás formas que componen la topografía de la zona.

El panorama general de los enfoques pone de manifiesto la turbulencia en las citas, si bien se ha dicho en este apartado que el enfoque es otra noción de lugar epistémico que, más que un modo o una forma de mirar, es la manera de delimitar la mirada, de precisar ciertos datos. Ahora bien, como se ha referido en el acápite anterior, el límite, la línea divisoria entre paradigma, perspectiva, enfoque o diseño, resulta imposible de trazar cuando se miran los datos analizados. Lo que unos investigadores llamaban enfoque podía citarse en otros textos como cualquiera de las denominaciones mencionadas. De ese modo, se ubican en enfoques las formas específicas que permiten a los investigadores operar en el marco de las perspectivas. Se nombran dichas palabras como enfoques porque se encuentra esta noción como una metáfora de la actividad del fotógrafo, ya que desde una perspectiva se elige una realidad

que hay que captar; el enfoque permite delimitar qué se mira, al igual que seleccionar herramientas y técnicas; es lo que les ayuda a los investigadores a la hora de elegir un lente macro o un gran angular. Así, los tópicos que se encuentran en esta sección son aquellos que vehiculizan las perspectivas cualitativas, mixtas y cuantitativas.

Resulta incoherente que el alcance más predominante sea el descriptivo, mientras que el enfoque con mayor relevancia suelen ser ejercicios de alcance comprensivo y crítico, tales como sociocrítico e histórico hermenéutico. Sin embargo, las correlaciones que hacen los investigadores con los objetivos específicos muestran alcances mayores, situación que da cuenta de una inconsistencia en la relación entre objetivos generales y específicos. En tal sentido, el lugar donde se ubica quien investiga para la construcción de conocimiento y la manera en la cual se enfoca para la producción de saberes son una promesa insatisfecha; la idea de metodología como estudio de los métodos resulta insuficiente, puesto que el ejercicio reflexivo sobre las nominaciones entre lo que se ha denominado perspectiva o enfoque está ausente. Tan clara es la ausencia de este ejercicio reflexivo, tanto en maestrías como en doctorados, que dentro del campo, disciplina o ciencia se encuentra este ruido, una turbulencia que no permite entender la posición de quien investiga, pues para comprender la posición que se está ocupando resulta necesario reconocer las otras posiciones.

Atavíos para el viaje: instrumentos y técnicas

El trabajo que los investigadores de cada zona emprendieron para alcanzar los objetivos propuestos en cada una de sus búsquedas de conocimiento particulares no estuvo desprovisto de un equipaje que contenía una gran variedad de instrumentos y de técnicas, ya que el trasegar les depara ahora la vía hacia la selva de la recolección de datos.

Los instrumentos y técnicas son el acervo que se incorpora en los morrales de viaje para acompañar el recorrido que emprenden los investigadores. Esto les permite moverse ágilmente a lo largo y ancho del paisaje o crear espejismos que

confunden al aventurero, puesto que si no se cuenta con lo necesario o no se sabe usar lo elegido, los investigadores pueden desviarse de su derrotero, a veces sin retorno.

Instrumentos: herramientas para la construcción de datos

Con el desafío que supone recorrer los entramados territorios de saberes, es vital asegurar un selecto equipaje de instrumentos, que constituyen el respaldo del investigador a la hora de hacer registros, compendios, organización, estudio y construcción de resultados. La región de metodologías contiene el territorio conformado por los 2.653 tópicos relacionados con instrumentos a escala nacional, topografía que está constituida por los tópicos aportados desde las siguientes zonas: Centro (35,39 %), Antioquia (15,79 %), Eje Cafetero (19,79 %), Sur (17,68 %), Norte (3,73 %), Tolima (4,5 %) y Caribe (3,13 %), distribución que obedece, por supuesto, al número de trabajos incorporados desde cada zona al estudio.

Tabla 7. Topografía. Aporte zonal a la topografía nacional. Instrumentos

Zona	Instrumentos (%)
Centro	35,39
Sur	17,68
Antioquia	15,79
Eje Cafetero	19,79
Norte	3,73
Tolima	4,49
Caribe	3,13
Total	100,00

Los instrumentos que eligen investigadores de la geografía nacional como sus herramientas predilectas en relación con la relevancia con la que los han encontrado en sus estudios ponen en un lugar de preeminencia la entrevista (15,46 %) sobre el total de los tópicos emergentes y se erige como la mayor tendencia en el vasto inventario de los instrumentos nacionales. A continuación están el cuestionario (11,11 %) y seguidamente la guía (10,69 %); en esta última se logran encontrar las guías de observación de clases, preguntas, talleres, estudio, entrevistas y la guía de grupo focal.



Figura 9. Topografía nacional. Instrumentos relevancia en porcentaje

Las técnicas se desarrollan a través de instrumentos que son soportes de estas para su aplicación específica y la conservación de datos. Ahora bien, con base en lo identificado en los trabajos que formaron parte de esta investigación, cabe destacar que la entrevista es un tópico muy ambiguo; se registra en los trabajos como técnica y también como instrumento, aspecto identificado en la mirada al paisaje de las metodologías en la primera etapa del proyecto, cuando se hizo una revisión de las tendencias en instrumentos que adoptaban los investigadores para abordar los problemas en educación y pedagogía.

“ Los instrumentos y técnicas son el acervo que se incorpora en los morrales de viaje para acompañar el recorrido que emprenden los investigadores ”



Figura 10. Topografía nacional. Instrumentos Riep, 2010-2017.

Al adentrarse en las zonas para conocer las particularidades en materia del aporte al mapa de instrumentos, se muestra en la topografía de los tópicos la construcción de relieves desde las recurrencias instrumentales cargadas en la mochila de los viajeros que transitan en las zonas estudiadas.

En el Eje Cafetero se encontró el uso de un instrumento denominado entrevistas, aportado con una relevancia de 77 tópicos, que corresponde a un 14,67 % de 525 instrumentos reportados por la zona, según las 20 tesis doctorales y 93 de maestría. En la zona, al referirse a la entrevista, lo describen así:

Un recurso importante a la hora de investigar en educación y pedagogía, que permite obtener miradas precisas sobre las realidades que atraviesan los coinvestigadores en sus contextos, situación que es muy valiosa para los cartógrafos. Las maestrías y doctorados siguen haciendo uso de una técnica valiosa para la recolección de información, ya que no se limita a sí misma, no es excluyente, permite ser utilizada en prácticamente cualquier persona y arroja información valiosa para la investigación (Sánchez-Sánchez, Lalinde-Sánchez y Montoya-Alzate, 2019, p. 16).

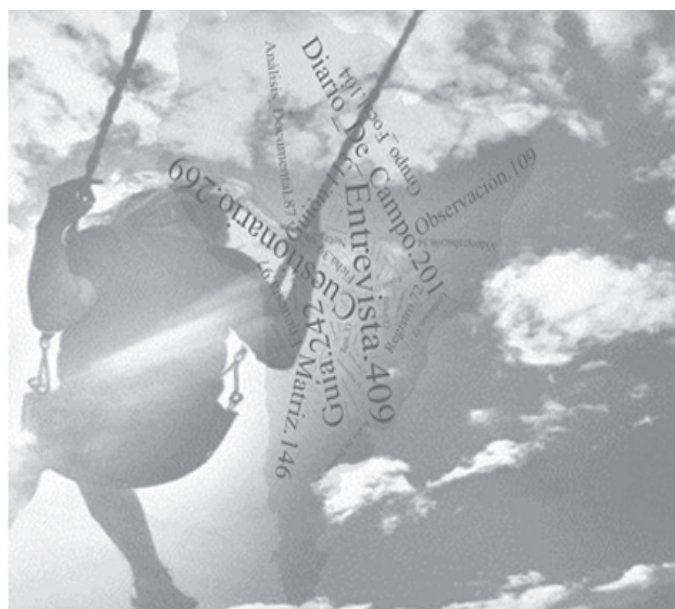


Figura 11. Topografía nacional. Instrumentos relevancia en porcentaje.

Se destaca en esta parte de la cartografía que la entrevista se utiliza como instrumento y también como técnica; se acude a ella de manera preferencial, para la ejecución de las investigaciones en las seis zonas. Se mueve como una especie de columpio entre el área referenciada como herramientas y la que se presenta como técnicas. La comunidad investigativa acude a ella en los diseños cualitativos y mixtos. Además, hay que considerar que la entrevista viene acompañada de adjetivos que cambian su connotación, generando tipologías como entrevista estructurada, semiestructurada, no estructurada, abierta, cerrada y grupal.

Desde otro lugar, la Zona Antioquia reporta un total de 419 tópicos relacionados con

instrumentos. De la revisión de estos, se observa que los investigadores de dicha zona presentan la entrevista como instrumento relevante. Al adentrarse en el mapa de la región de conocimiento, se encuentra que la entrevista es citada en los trabajos como instrumento y como técnica, aspecto que no solamente se presenta en la Zona Antioquia, sino también en el resto de las zonas vinculadas a la investigación.

Específicamente, en relación con este instrumento, se exponen 29 relevancias, que corresponden al 6,92 % de la totalidad del área cubierta. Complementan este relieve los instrumentos encontrados en tesis que acuden a las tendencias descritas, como *entrevista semiestructurada*

(4,53 %), *estructurada* (0,95 %), *grupal* (0,48 %) y *biográfica* (0,24 %). A renglón seguido vienen *el diario de campo* (6,68 %), *el cuestionario* (6,68 %) y *la encuesta* (6,68 %).

Tabla 8. Topografía. Instrumentos Zona Antioquia

Instrumentos	Relevancia	%
Entrevista	29	6,92 %
Cuestionario	28	6,68 %
Diario de campo	28	6,68 %
Encuesta	24	5,73 %
Entrevista semiestructurada	19	4,53 %
Guía entrevista	19	4,53 %
Observación	19	4,53 %
Revisión bibliográfica	14	3,34 %
Guía de observación	12	2,86 %
Matriz categorial	15	3,58 %
Grupo focal	10	2,39 %
Matriz	10	2,39 %
Matriz de análisis	10	2,39 %
Fotografía	9	2,15 %
Guía de preguntas	9	2,15 %
Video	9	2,15 %
Taller	8	1,91 %
Bitácora	7	1,67 %
Grabación	7	1,67 %
Protocolo	6	1,43 %
Pruebas	6	1,43 %
Conversación	5	1,19 %
Conversatorio	5	1,19 %
Narrativas	5	1,19 %
Opacidades	106	25,30 %
Total	419	100,00 %

La Zona Centro reporta según el estudio de los instrumentos un total de 939 instrumentos y de acuerdo con la gráfica siguiente se logra identificar que acude en mayor medida a las entrevistas, seguido del cuestionario, las matrices y el diario de campo.



Figura 12. Topografía. Instrumentos Zona Centro.

Tabla 9. Topografía. Instrumentos Zona Centro

Instrumento	Relevancia	%
Entrevista	104	11,08 %
Cuestionario	101	10,76 %
Matrices	85	9,05 %
Diario de campo	76	8,09 %
Guion de entrevista	75	7,99 %
Encuesta	58	6,18 %
Grupo focal	43	4,58 %
Notas de campo	38	4,05 %
Observación	33	3,51 %
Prueba	30	3,19 %
Grabación	27	2,88 %
Taller	25	2,66 %
Registro	22	2,34 %
Documentos	20	2,13 %
Análisis documental	19	2,02 %
Relato	13	1,38%
Test	12	1,28%
Artefactos de Estudiantes	11	1,17%
Opacidades	147	15,65%
Total	939	100,00%

De manera similar, los estudios analizados en Nariño permitieron dar cuenta del contenido de los bolsos de viaje de los exploradores de la zona; se encontró que el diario de campo tuvo la mayor recurrencia (47,55 %) del total de la muestra, seguido por los cuestionarios (19,62 %), para luego pasar a la guía de revisión (14,07 %), que es el inicio del camino hacia una serie de datos cuya recurrencia los lleva a aparecer como opacidades en el mapa.

Tabla 10. Topografía. Instrumentos Zona Sur

Instrumento	Relevancia	%
Diario de campo	223	47,55 %
Cuestionario	92	19,62 %
Guía revisión	66	14,07 %
Formato	45	9,59 %
Guía taller	40	8,53 %
Guía reflexión	2	0,43 %
Base de datos	1	0,21 %
Total	469	100,00 %

El equipaje de los investigadores viajeros de la Zona Norte se caracteriza porque en él se encuentran con mayor regularidad instrumentos como las baterías de pregunta, los cuestionarios, la escala Likert y el diario de campo.

“Un recurso importante a la hora de investigar en educación y pedagogía, que permite obtener miradas precisas sobre las realidades que atraviesan los coinvestigadores en sus contextos”

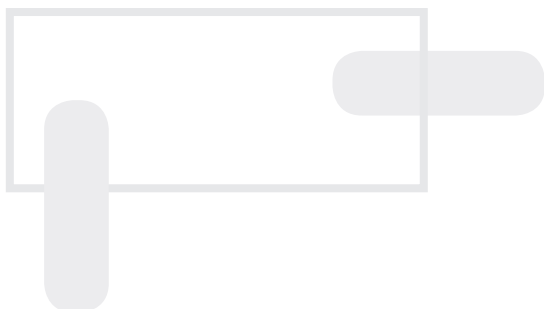


Figura 13. Topografía Zona Norte



Finalmente, la Zona Tolima trae al estudio un total de 119 instrumentos aplicados, de los cuales el de mayor relevancia es el *cuestionario* (18,49 % de la cifra total), seguido por *la encuesta* (12,61 %) y *la entrevista* (8,4 %).

La Zona Tolima, con los instrumentos previamente expuestos, resuelve los problemas investigativos de educación y pedagogía, y se articula a los enfoques críticos y etnográficos encontrados como relevantes en esta zona y que son abordados desde perspectivas cualitativas, en su gran mayoría, para alcanzar sus objetivos, que se encuentran orientados en su mayor parte a alcances analíticos y descriptivos.

Técnicas: formas o procedimientos

Las técnicas representan las formas o procedimientos usados por los investigadores, acudiendo a instrumentos para la recolección o construcción de los datos e informaciones. Así, se evita perder el camino planteado de la información necesaria para contestar, en consecuencia, a la promesa de sus objetivos.

Figura 14. Topografía. Técnicas topografía nacional



Las técnicas de investigación se complementan con los instrumentos para poder alcanzar, a través de la ruta de investigación, la ejecución y el logro de los objetivos planteados en las tesis de maestría y doctorado. De esta manera, son la parte del mapa que representa la movilidad de los tópicos, hasta alcanzar la construcción del relieve de conocimiento.

La topografía nacional muestra como herramienta relevante a la entrevista. En esta área vierten las tendencias que especifican la entrevista como *semiestructurada* y *en profundidad*, entre las más reportadas. Este comportamiento de la técnica complementa la información reportada desde el estudio de las fuentes de información nacionales, que muestran que las investigaciones acuden en su gran mayoría a las personas en sus trabajos de campo.

Para hablar más específicamente de la topografía conformada por las técnicas al acercarse al relieve se observa que existe una cima conformada por las *entrevistas*, que representan el 12,5 % del territorio de las técnicas, seguidas de la *revisión documental* con un 9,42 %.

La proliferación de técnicas identificadas muestra la presencia de un relieve de tópicos con relevancia menor del 1 % respecto de la ocupación del territorio constituido, lo que les confiere la condición de opacidad; ocupan un 15,77 % del área, lo cual no es de poca importancia, puesto que en esta diversidad de técnicas pueden encontrarse innovadoras formas para el uso de los instrumentos a la hora de la construcción de datos relacionados con educación y pedagogía en Colombia.

Tabla 11. Topografía. Técnicas Zona Antioquia

Técnicas	Frecuencia	%
Entrevista	65	12,50 %
Revisión documental	49	9,42 %
Entrevista Semiestructurada	46	8,85 %
Grupo focal	38	7,31 %
Encuesta	35	6,73 %
Observación	30	5,77 %
Observación participante	29	5,58 %
Taller	26	5,00 %
Análisis documental	23	4,42 %
Cuestionario	13	2,50 %
Encuentro grupal	12	2,31 %
Entrevista a profundidad	11	2,12 %
Estudio de caso	11	2,12 %
Diálogo	10	1,92 %
Diario de campo	8	1,54 %
Entrevista estructurada	6	1,15 %
Prueba	6	1,15 %
Opacidades	82	15,77 %
No registra	20	3,85 %
Total	520	100,00 %

A su manera, los investigadores de la Zona Antioquia lograron encontrar 63 tópicos generales en un número total de 520 datos. De allí se evidenció que las técnicas más usadas en la Zona Antioquia

son las *entrevistas* (25,96 %), la *revisión documental* (9,42 %), el *grupo focal* (7,31 %), la *observación* (5,77 %), la *encuesta* (6,73 %) y la *observación participante* (5,58 %). Cabe anotar que, al igual que en lo identificado en los instrumentos a escala nacional, la entrevista presentada como técnica se encuentra citada también según las características que adquiere con el uso que se le da, entrevista semiestructurada, entrevista en profundidad, entrevista estructurada, entrevista no dirigida, entrevista conversacional, entrevista focal y entrevista no estructurada.

Tabla 12. Topografía. Técnicas Zona Antioquia

Técnicas Zona Antioquia	Relevancia	Porcentaje
Entrevista	65	12,50 %
Entrevista semiestructurada	46	8,85 %
Entrevista en profundidad	11	2,12 %
Entrevista estructurada	6	1,15 %
Entrevista no dirigida	3	0,58 %
Entrevista conversacional	2	0,38 %
Entrevista focal	1	0,19 %
Entrevista no estructurada	1	0,19 %



Figura 15. Topografías técnicas de la Zona Antioquia

En la Zona Centro se contempla que el 35 % de la muestra total concerniente a técnicas equivale a entrevistas; luego viene el grupo focal, que representa el 15 %, seguido por tres relevancias que ocupan el mismo espacio en la cartografía de la zona: diario de campo, revisión documental y taller, cada una de las cuales ocupa el 8 %. Pasando ahora al territorio de la Zona Sur, se advierte que la tendencia más fuerte en función del tópico técnicas es la revisión documental con 58 registros (15,1 %). Seguidamente, la entrevista presenta una frecuencia de 55 (14,3 %). Compartiendo la frecuencia anterior, pero con un porcentaje menor (14,2 %), está la observación (Carrera y Rodríguez, 2019).

En el Eje Cafetero, la técnica con mayor frecuencia en los estudios de la Zona está representada por un cuerpo fluvial de las entrevistas, que es alimentado por las vertientes, entrevistas semiestructuradas y entrevistas focalizadas o estructuradas. Luego de este tópico se ubica la observación, seguida en un tercer lugar por la técnica cuestionarios.

En lo que tiene que ver con las técnicas más aplicadas en la geografía encontrada en la Zona Caribe, estase caracteriza por una gran diversidad de tópicos, aunque la relevancia no sea muy alta. Las de mayor visibilidad son, en su orden, la entrevista (28,92 %), la observación participante (21,69 %) y, por último, la técnica análisis documental (6,02 %).

Finalmente, en la Zona Norte, los cuestionarios, entrevista y encuesta son los subtópicos que le dan forma a la cartografía de la zona, la cual contribuye con cien tópicos relacionales en materia de técnicas.

Siguiendo el recorrido que conduce a la Zona Tolima, es posible observar que el relieve que se dibuja en materia de técnicas está constituido en un 33,94 % de entrevistas, 25,69 % de observación y 15,60 % de encuestas. Las demás técnicas empleadas muestran relevancias menores, que van en descenso, hasta constituir una llanura de opacidades.

El límite difuso entre paradigma, perspectiva, enfoque, diseño, tipo y corte se traslada al umbral entre instrumento y técnica. Si bien se dijo al principio que el instrumento es un soporte material de la técnica que se emplea para la recolección, tratamiento o comunicación de datos para convertirlos en información, la técnica es, a su vez, la manera de utilizar los instrumentos en el marco de unas perspectivas en las que se puntualizan unas formas de enfocar. La diferencia entre instrumento y técnica resulta más confusa aún porque a veces la misma palabra tiene ambas funciones argumentativas de lo que hemos descrito como instrumento o técnica.

En estos apartados se encuentran definiciones cortas, poco desarrolladas; los instrumentos y las técnicas son los medios para materializar las perspectivas, y los enfoques, la forma de uso, resultan un elemento fundamental para lograr la solidez argumentativa en los trabajos; a estos elementos hay que prestarles especial atención, pues son los que consolidan las posibilidades de argumentación. Sin embargo, son apartados a los cuales se les presta menor atención en los procesos escriturales de las investigaciones revisadas.

Consideraciones finales

Así las cosas, con la información obtenida después de observar los procesos, procedimientos, instrumentos, herramientas y técnicas que determinan el cómo, con qué y de qué forma los investigadores se aproximaron a sus objetos de estudio, se pueden hacer algunas consideraciones finales.

En cuanto a los alcances de las investigaciones, se encontró un panorama con relevancia del interés por lo descriptivo, lo cual representa un cambio en el paisaje respecto del mostrado en el proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2000-2010”, versión publicada en el 2012, en la cual se mostró una tendencia hacia los alcances comprensivos. Esto nos permite evidenciar cómo en los diseños de los trabajos cualitativos, que ocupan gran parte de la topografía perspectivas, se combina el alcance descriptivo con el interpretativo, relacional, evaluativo, analítico, comparativo, experimental

y explicativo, pese a que su objetivo general es descriptivo. Esto permite afirmar que de manera general el alcance de las investigaciones en el periodo de tiempo analizado es de menor profundidad que en el periodo de tiempo anterior.

Una probable causa de la situación descrita podría estar en que el número de estudiantes se ha incrementado y los tiempos de graduación han venido disminuyendo con el paso de los años. Además, las exigencias de calidad de las universidades en el marco de indicadores han llevado a un aumento de la demanda en los programas de posgrado, aunado esto a los requerimientos a los profesores y profesoras de estudios posgraduales tanto para ascensos en escalafón, como para vinculación laboral a los centros de educación superior. Aunque esta investigación no permite tener datos para acercarse a este fenómeno, sí resulta evidente que los alcances de las investigaciones son menores que en el estudio anterior, lo que permite hacer hipótesis para trabajos posteriores. Esta es una puerta que queda abierta para futuras investigaciones.

En relación con los enfoques, cabe señalar que los relieves conformados desde los tópicos globales guardan una relación estrecha con los enfoques histórico hermenéutico y sociocrítico, mostrando la tendencia hacia esta mirada, de acuerdo con lo encontrado en el análisis a las tesis en la primera fase del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2000-2010”, en el que se expone que los tesisistas también acuden preferentemente a los métodos críticos.

En términos generales, hay una tendencia a lo cualitativo en las perspectivas para comprender, describir, interpretar y descifrar las situaciones que atañen a la educación, la pedagogía y la formación; esto guarda coherencia con los alcances más relevantes, que corresponden a ejercicios de tipo cualitativo. En menor medida se acude también a las perspectivas mixtas y cuantitativas, con abordajes holísticos que muestran la capacidad de diálogo de saberes en la búsqueda de conocimiento.

Se encuentra que las perspectivas cualitativa y mixta buscan la singularidad, los sentidos, los significados, los imaginarios, las experiencias, al igual que entrar a la profundidad de los pliegues y visibilizar tensiones entre las formas de relacionamiento en los contextos escolares, sociales o históricos, mientras que las perspectivas cuantitativas tienen intencionalidades más enfocadas en la solución de problemas en cuanto a la didáctica y el diseño de nuevos instrumentos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta última no entra tanto a describir las singularidades, las texturas y los pliegues de las realidades, sino que busca hacer una mirada más general y conclusiva.

Quedan abiertas tensiones entre las palabras que se han descrito aquí como perspectivas en dos sentidos. En primer lugar, hay que determinar cuál es la función que ocupan dentro de la investigación, puesto que se describen indistintamente como paradigma, enfoque, perspectiva, corte o tipo de investigación, sin hacer claridad alguna sobre qué implica nombrarlas de un modo u otro. En segundo término, el límite que hay entre investigación cualitativa y mixta se encuentra totalmente difuso.

Desde el escenario de formación doctoral se encontraron técnicas e instrumentos no convencionales, como el silencio, el corazón bueno, dilemas morales, expresiones, opiniones y dialéctica del cuerpo, o procesos de innovación respecto al estudio “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2000-2010”. Estas técnicas e instrumentos dan cuenta de la conversación entre tradiciones con la apertura de nuevos caminos y la aplicación de metodologías de construcción propia, con las que se avanza hacia la consolidación de otras formas del rigor académico.

Las técnicas más utilizadas para abordar los objetivos y responder a los cuestionamientos de investigación, que constituyen la topografía en esta parte del mapa de conocimiento, son el diario de campo, entrevista, grupo focal, observación, talleres y narrativas. La entrevista y la observación se destacan en el paisaje como instrumentos

relevantes, usados para la construcción de información en las tesis.

El uso articulado o complementario de las técnicas e instrumentos de recolección de información en los estudios favorece la ejecución de los proyectos y el establecimiento de relaciones teóricas que posibilitan contrastar resultados, eliminar sesgos y parcializaciones, más aún cuando desde el método prevalente de los estudios hay una mejor aproximación a la relación contexto-educación y pedagogía, facilitando la comprensión de los fenómenos y la generación de conocimiento teórico en la aplicación de técnicas de naturaleza diversa, aspecto que cumple con la finalidad de los programas de doctorado y maestría estudiados, esto es, hacer un importante trabajo investigativo en el campo de la educación y la pedagogía.

La metodología implementada permite la construcción del mapa de regiones investigativas sobre educación y pedagogía, 2010-2017 a partir de relevancias y opacidades reportadas de las zonas. Aunque por dimensión y proliferación de nominaciones no se alcanza el ideal de entrar en el pliegue para la lectura crítica y reflexiva de la relación entre cada uno de los elementos, se abarca una notable dimensión de información que permite hacer énfasis en las zonas.

La multiplicidad de nominaciones y definiciones sobre la misma palabra es un gran desafío para la continuidad de investigaciones que profundicen en alcances con relacionamiento de niveles aprehensivo, comprensivo e integrativo, entre los tópicos alcances, perspectivas, enfoques, instrumentos y técnicas. Esto permitiría avanzar en el proceso comprensivo del panorama actual de múltiples posturas, lo cual implica un estudio independiente y detallado, con una muestra menor sobre el corpus documental nacional.

En términos generales, el mapa tiene una pluralidad y una dispersión que son una muestra de la diversidad y las diferencias entre las zonas; sin embargo, pese a ser una riqueza son también una prueba de la ausencia de diálogo sobre qué es una perspectiva, un enfoque, especialmente hay poco rigor en la distinción entre herramientas, instrumentos o técnicas. En este sentido, hacer

una organización de esta dispersión sería un ejercicio cargado de ruido y turbulencias, con lo cual se plantea un reto a los agentes ofertantes de maestrías y doctorados en el país para debatir y reflexionar en relación con los métodos de investigación en educación y pedagogía, que permitan hacer construcciones y acuerdos respecto de conceptos y parámetros orientadores. Esta diversidad bien puede ser una riqueza o una muestra de creatividad, pero requiere varios esfuerzos de comprensión y organización de la información para que la interferencia en la comunicación no termine por ir en contra de las palabras investigación o tesis. En este orden de ideas, es un aporte a ese esfuerzo investigativo, pero resulta incipiente, al tiempo que es un estímulo para realizar nuevos estudios que avancen en tan necesaria empresa.

Referencias

- Carrera, M. y Rodríguez, C. (2019). *Región: comprensión, alcances y metodología. Zona Sur* [manuscrito no publicado].
- Díaz Duque, G. R. (2012). *Aprendizajes. Grupo de Investigación en Historia Social, Universidad de Antioquia*.
- Domicó, G. E. (2010). *Urikabaita Jarakampe Sabua Chupanuta Yumachirata Yuberaume Dalli Embera Nemburuadeba en la comunidad indígena Chusmal Tugurido de Murri, municipio de Frontino, Colombia* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Dörnyei, Z. (2007). Research Methods in Applied Linguistics. Marco ELE. *Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 7.
- Gallardo-Cerón, B. N., Montoya-Rodas, S., Orrego, J. F. y Ospina, H. F. (2018). *Orientaciones generales proyecto "Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017"* [manuscrito no publicado].
- Guzmán, C. I. (2012). *Kirincia Bio Kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Ospina, H. y Murcia, N. (ed.) (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales).
- Sánchez-Sánchez, C. L., Lalinde Sánchez, J. D., Montoya Alzate, L. E., Toro Zapata, J. W. (2019). *Región. Comprensión, alcances y metodología. Eje Cafetero* [manuscrito no publicado].
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Ediciones Julliard.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Ediciones Julliard.
- Téllez, S. M. y Cogollo, C. E. (2019). *Regiones investigativas en educación y pedagogía. Alcances y metodologías Zona Centro, 2010-2017* [manuscrito no publicado].



Capítulo

Fuentes de la investigación. Regiones investigativas en educación y pedagogía, Colombia 2010- 2017*

Luz Amparo Arroyave-Montoya – Universidad de Manizales – Cinde^a
Karen Hasleidy Machado-Mena – Universidad Tecnológica de Pereira^b
Hilda Lucia Flórez-Ardila – Universidad del Tolima^c
Paola Andrea Carmona-Toro – Universidad de Manizales – Cinde^d
Jhon Armando Higuera – Universidad de Manizales – Cinde^e
Gina Caicedo-Bohórquez – Universidad Externado de Colombia^f
Paula Andrea Ochoa-Serna – Universidad Católica de Oriente^g
Juan Eduardo Rosero-Palacios – Universidad Mariana^h
Carlos Ramiro Jojoa-Ruíz – Universidad de Nariñoⁱ
Mack Jonathan Ruíz-Alquichire – Universidad Francisco de Paula Santander^j

Introducción

En el marco del proyecto “Regiones investigativas de educación y pedagogía en Colombia (Riep)”, se hizo un análisis, desde la mesa Fuentes (Riep 3), tendiente a explorar hacia dónde dirigen la mirada los investigadores cuando indagan en el campo educativo. Así mismo, se desea analizar cuáles son los cruces que se realizan en las instituciones de educación superior en programas de maestría y doctorado, en cuanto a niveles socioeconómicos y educativos, tipo de institución, zonas, entre otros, con el propósito de identificar las opacidades y las relevancias en la geografía investigativa en el tipo de fuentes utilizadas con respecto a la educación y pedagogía en varias regiones del país.

Existe multiplicidad de bibliografía en torno a la educación y la pedagogía; no obstante, en el texto que aquí se presenta se da cuenta del contexto colombiano a partir del trabajo efectuado en seis zonas. En este caso, se trata de investigar sobre la relación que se genera en los procesos educativos y pedagógicos desde la óptica de la comunidad académica en relación con las fuentes de interés, asimilando que hay una gran multiplicidad de personas, instituciones y documentos que se pueden integrar en los procesos investigativos para intervenir en transformaciones significativas en sus contextos físicos, sociales, políticos, económicos y religiosos, entre otros, que forman parte de las etnias, comunidades y espacios que conforman la geografía colombiana, los cuales

* Para citar este capítulo: Arroyave-Montoya, L. A., Machado-Mena, K. H., Flórez-Ardila, H. L., Carmona-Toro, P. A., Higuera-Calderón, J. A., Caicedo-Bohórquez, G., Ochoa-Serna, P.A., Rosero-Palacios, J. E., Jojoa-Ruíz, C. R. & Ruíz-Alquichire, M. J. (2020). Fuentes de la Investigación. Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía, Colombia 2010- 2017. En H.F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (coords. Inv.), Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 (pp. 85-151). Centro editorial Cinde.

^a Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: larroyavemon@yahoo.com

^b Maestrante en Educación. Profesor Universidad Tecnológica de Pereira: correo electrónico: khmm@utp.edu.co

^c Magíster en Educación. Universidad del Tolima. Correo electrónico: hilulfloor@gmail.com

^d Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora - Investigadora Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: paola.carmonato@amigo.edu.co

^e Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesor Colegio de Cristo. Correo electrónico: jahc0508@gmail.com

^f Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: gina.caicedo@uexternado.edu.co

^g Magíster en educación. Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: paulaochoa123@outlook.com

^h Magíster en Educación. Universidad Mariana. Correo electrónico: jroserop@umariana.edu.co

ⁱ Magíster en Pedagogía. Grupo Gidep Universidad de Nariño. Correo electrónico: carajo44@udenar.edu.co

^j Trabajador Social. Universidad Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: trasomack@gmail.com

están direccionados por una misma política, pero que difieren en costumbres, tradiciones, lenguajes, religiones, mitos, razas, géneros, entre otros; ciertamente, es una comunidad que comparte una pluralidad de pensamientos, sentimientos, comportamientos y conductas, pero que en alguna medida se complementa desde los contextos rural y urbano para alcanzar el desarrollo deseado.

Para solventar este problema se emprendió el trabajo que hoy, estimado lector, tiene en las manos y que corresponde a la labor llevada a cabo por quince instituciones de educación superior, de seis zonas del país, discriminadas así:

- **Zona Antioquia:** Tecnológico de Antioquia, Universidad de Antioquia y Universidad Católica de Oriente.
- **Zona Centro:** Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Externado de Colombia, Cinde Bogotá, Universidad de La Salle y Universidad San Buenaventura.
- **Zona Eje Cafetero:** Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad Católica de Pereira.
- **Zona Sur:** Universidad Mariana y Universidad de Nariño.
- **Zona Tolima:** Universidad del Tolima.
- **Zona Norte:** Universidad Francisco de Paula Santander.

El aporte de cada una de las instituciones, desde sus programas de posgrado, permitió la recopilación de 1.475 investigaciones de maestría y doctorado, finalizadas en el periodo comprendido entre 2010 y 2017. De estas, se investigó sobre las fuentes utilizadas, mediante el diseño de un instrumento en Excel que permitió consolidar la información. Este contó con una lista detallada de los tipos de fuentes, pero, previendo que pudiera faltar alguna categoría en cada tipo de fuente o dentro de estas, se incluyeron opciones como *Sin información*

(cuando el trabajo de grado procesado careciera de información clara o específica), *Otro* (cuando en la lista desplegable no hubiera una relación entre contenidos objeto de esta investigación), *Ver observación* (en los casos en que se necesitara hacer una descripción más amplia de la fuente, se utilizaba un espacio al final de la fila para indicar la situación presentada).

Cabe mencionar que los integrantes del equipo de investigadores, después de analizar concienzudamente las listas propuestas para el instrumento, optaron por dejar estas tres opciones para emplearlas en casos pertinentes. Las listas posibilitaron identificar las tendencias.

Las categorías empleadas en el instrumento, a partir de las cuales se analizan en las fuentes de información, son las siguientes (figura 1):

- **Tipo de fuente:** En este espacio se determina desde qué fuente se realiza la investigación o para quién se hace; para ello se nuclearon cuatro tipos de fuentes principales: personas, documentos, instituciones o mixtas (cuando se incluyen dos, tres o más tipos de fuentes, como personas, documentos e instituciones).
- **Rol de la fuente:** Espacio en el que se determina el papel o función de la fuente; en esta categoría se integró la opción *Más de un actor*, debido a que en algunos casos se presentaba una combinación amplia de roles. Se utilizaron las siguientes opciones:
 - o **Rol de la fuente personas:** Niños-niñas, Jóvenes, Adultos, Estudiante-institución-educativa, Egresado, Docente, Estudiante-universitario, Estudiante-y-docente-colegio, Estudiante-y-docente-universidad, Estudiante-y-familia, Estudiante-docente-y-familia, Egresado-y-docente, Directivo-docente, Directivo-docente-y-estudiante, Trabajador, Familia, Madre-comunitaria-o-agente-educativo, Funcionario-público, Más-de-un-actor.
 - o **Rol de la fuente institución:** Colegio, Escuela, CDI, Universidad, Secretaría-de-

- Educación, Comunidad, Alcaldía, Entidad-oficial, Entidad-privada.
- o **Rol de la fuente documento:** Texto-escolar, Plan-de-estudio, Estado-del-arte, Revista, Documento-en-internet, Decretos-o-Leyes, Obra-literaria.
 - o **Rol de la fuente mixto:** Persona-institución, Persona-documento, Persona-institución-documento, Documento-institución.**Población o documentos:** En este espacio, teniendo como referente el rol de la fuente, se establece la necesidad de especificar la clasificación de la fuente; por tal motivo, se determinan los siguientes: Niños, Niñas, Niños-y-Niñas, Jóvenes-y-o-Adolescentes, Adultos, Relevancia-de-género, Con-necesidad-diversa, Sin-necesidad-diversa, Con-dificultades-académicas, Indígena, Afrodescendiente, Población-mayoritaria, Rom, LGTBIA, Jóvenes líderes, Jóvenes-estudiantes-de-colegio, Conflicto-armado-o-en-condición-de-vulnerabilidad, Colegio, Universidad, Institución-primer-infancia, Establecimientos-educativos, Libro, Base-de-datos, Revistas-especializadas, Documento-de-política-pública, Documentos-institucionales, Orientaciones-MEN, Entre-2-y-5-tipos-de-población, Diversos-tipos-de-población.
 - o **Número de casos de estudio:** En este espacio, el investigador consigna el número de casos estudiados, y procura indicar el número de personas, documentos y/o instituciones que participaron en el proceso.
 - o **Sector:** Espacio en el cual se indica si la investigación se lleva a cabo en el sector oficial, privado o mixto.
 - o **Tipo de zona:** En este espacio se especifica si la investigación se realizó en zona rural o urbana.
 - o **Nivel socioeconómico:** Espacio en el cual se indica el nivel socioeconómico en el cual se hace la investigación (se evidencia que en algunas de ellas es un factor protagónico, pero en muchas no es predominante a la hora de indagar en educación).
 - o **Lugar:** En este espacio se verifica si el escenario de investigación era en el territorio colombiano o si se daba apertura a escenarios internacionales (en el desarrollo de la presente investigación se ha notado que no es relevante incluir este ítem en el análisis).
 - o **Nivel académico:** Espacio en el que se contextualiza si el estudio se realizó en grados de primera infancia, básica primaria, secundaria, media, técnico o universitario.
 - o **Grado o semestre:** En este espacio se hace referencia al grado escolar que se involucra en el proceso investigativo.

En estas categorías no se dibujan realidades sino límites o bordes desde lo observado en el proyecto de regiones investigativas, y de acuerdo con ese concepto, nadie puede estar dentro o afuera al mismo tiempo. Por tal razón, el atlas que se quiere cartografiar aquí (el de Serres, 1995) “debe representar un mundo sin fronteras que, por guardarles mucho respeto, ya debieron perder mucho de su importancia” (p. 196). “Esto significa que el mundo que se intenta cartografiar ya no es el mismo. Y los cartógrafos ya no deben dibujar los mismos mapas” (p. 196). Ante este panorama, ¿de qué o de quién se traza un mapa? La respuesta de Serres es sencilla: “De una identidad; es decir, de aquello de lo que nadie, hasta ahora, ha encontrado ‘razón’, de aquello cuya diferencia es irreductible” (p. 198). Como esto no se puede deducir de ninguna ley, entonces se reduce a una representación “de los caminos por donde debemos ir de lo local a lo global, a lo largo de los cuales volvemos a encontrar los problemas del lugar y del mundo” (p. 198). Por esto, el análisis de las fuentes de las investigaciones en educación y pedagogía en Colombia cobra importancia. ¿Cuáles son los “caminos” que toman los investigadores de posgrado para recolectar la información? Las categorías de este estudio han permitido procesar la información, convirtiéndose así en una carta de navegación, entre todos estos lugares que visitan las personas de las cuales obtienen testimonio o los recursos informativos a los que acuden.

Fuentes de la Investigación

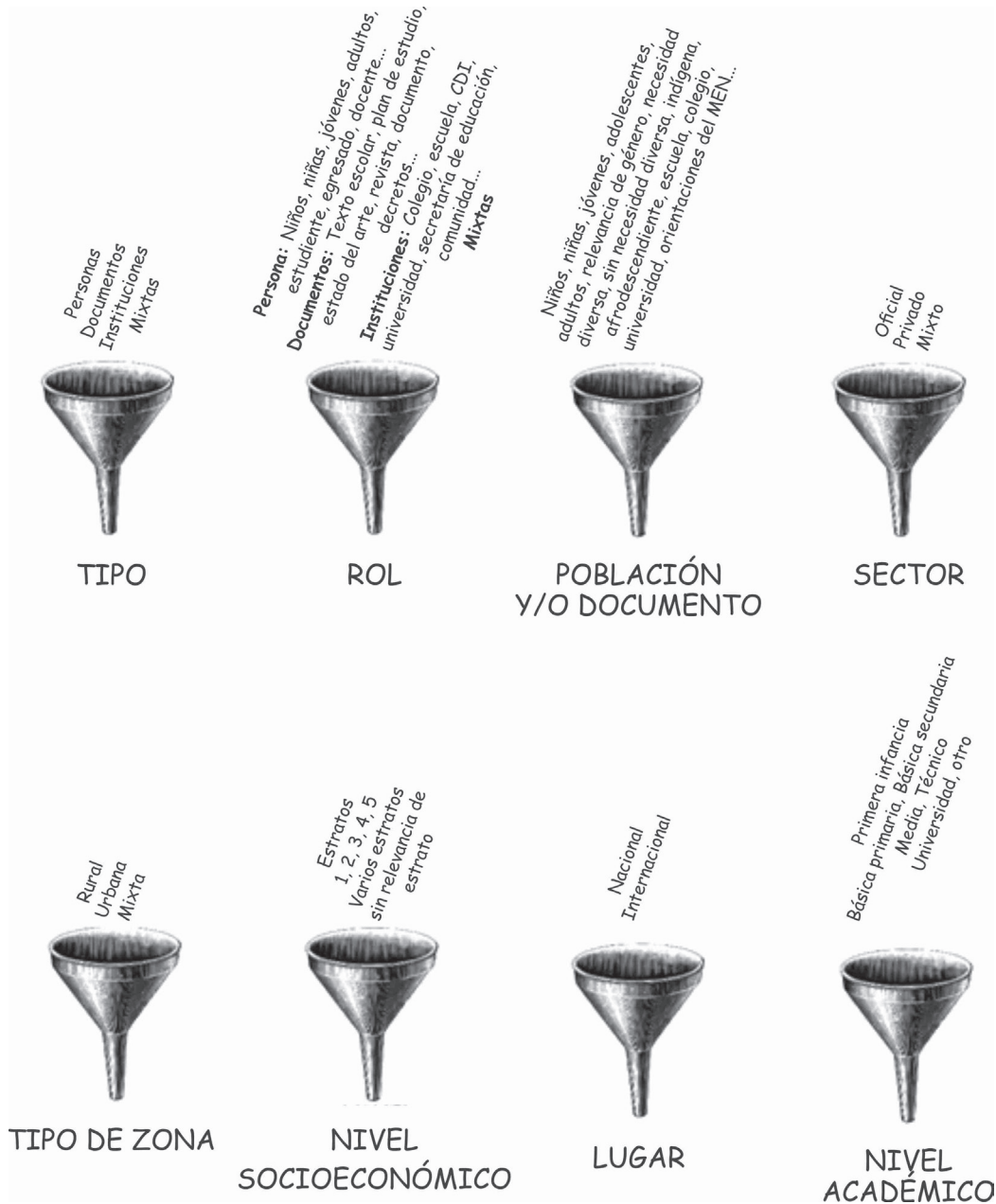


Figura 1. Depuración de fuentes de la investigación.

El análisis de fuentes se debe entender como un proceso de acercamiento a la exploración social para encontrar la información mediante una carta de navegación, de acuerdo con la visión de Serres. Es importante tener en cuenta que, por lo general, las investigaciones en educación y pedagogía toman lugar en las instituciones, siendo estas, por un lado, centros de formación, pero por el otro, contextos sociales llenos de experiencias que

inciden, de múltiples formas, en los niveles de formación y en la calidad educativa.

Los hallazgos de este trasegar por las fuentes investigativas se mostrarán en el presente capítulo desde un panorama zonal (Zona Antioquia, Zona Centro, Zona Eje Cafetero, Zona Sur, Zona Tolima y Zona Norte), para pasar luego al mapa nacional de fuentes en investigación educativa.

Análisis zonales en fuentes investigativas

Análisis de fuentes de la investigación en educación y pedagogía, Zona Antioquia

Para el análisis de la Riep Fuentes, correspondiente a la Zona Antioquia, se tomaron como muestras 248 informes de trabajos de investigación de maestrías de tres instituciones de educación superior (Universidad de Antioquia, Tecnológico de Antioquia y Universidad Católica de Oriente).

Estos tres establecimientos se han destacado por su gran trayectoria en los campos académico e investigativo. La Universidad de Antioquia, por ejemplo, ofrece una amplia oferta en posgrado; solo para el caso de maestría en Educación cuenta con diversas líneas de formación, entre las que están formación de maestros, gestión, evaluación y calidad, educación y TIC, pedagogía y diversidad cultural-madre Tierra, democracia y convivencia escolar, educación en matemáticas, didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana, maestría en Estudios en Infancias, entre otras. Para el análisis de la información se tomaron 117 tesis de la maestría en Educación, desde sus diversas líneas de formación.

Por su parte, el Tecnológico de Antioquia ofrece maestrías en varios campos del conocimiento; una de ellas es la maestría en Educación, adscrita a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, enmarcada en la modalidad de profundización en los ámbitos de infancia y poblaciones vulnerables. Para el presente análisis se tomó la información de los diseños metodológicos de 29 trabajos de grado, correspondiente a las primeras investigaciones del programa de la maestría de la institución universitaria.

Finalmente, la Universidad Católica de Oriente, que se encuentra ubicada en el municipio de Rionegro (Antioquia), con un enfoque territorial en pro del desarrollo del oriente del departamento, tiene diferentes posgrados; uno de ellos es la maestría en Educación, que cuenta con líneas en Educación Rural y Derechos Humanos, de la cual se ha nutrido el presente trabajo para analizar las producciones

científicas en la región. Para el análisis se tomaron 102 tesis de maestría.

Los análisis se acompañan de datos estadísticos con porcentajes, y a la vez se presentan las luces y sombras sobre las cuales se navega en la investigación educativa de la zona; dicha información está soportada en gráficas con textos explicativos que se encuentran en los informes de investigación relacionados con el objeto de la maestría y el alcance de los trabajos de grado.

La información que se consolida de las tres instituciones permite mostrar las relevancias y las opacidades como región de la Zona Antioquia, respetando las identidades y los procesos de cada una, sin hacer comparaciones, sino solo comprensiones y complementariedades.

En un primer momento del análisis de la Zona Antioquia se halla que en el rol de las fuentes de investigación predominan la utilización y el estudio de personas, los cuales se configuran como eje y fuente principal que se dan en el marco de los programas de posgrados ofrecidos en Antioquia, teniendo como muestra la Universidad de Antioquia, el Tecnológico de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente.

La predominancia en las investigaciones cuya fuente es *Tipo persona* generalmente corresponde a niños y niñas, estudiantes del ciclo primaria, jóvenes de los ciclos secundaria y media técnica, estudiantes universitarios, egresados de instituciones de educación superior, docentes y directivos, madres comunitarias, comunidades afrodescendientes e indígenas, mujeres y población en condición de discapacidad.

Este tipo de fuente se manifiesta con una predominancia de un 78 %, es decir, que de 248 tesis analizadas 194 de ellas corresponden a esta clase de fuente (figura 2). En la Zona Antioquia, representada por las tres instituciones citadas, hay una alta frecuencia de este tipo de fuentes para sus investigaciones; sin embargo, en el Tecnológico de Antioquia prevalecen las investigaciones de tipo fuente mixto, tal como se puede ver en los análisis allí realizados en el marco de las investigaciones

de la maestría, donde se priorizan problemas de contexto para problematizarlos o intervenirlos. Los documentos son, en este caso, fuente secundaria,

por lo que no se desarrollan investigaciones de tipo documental.

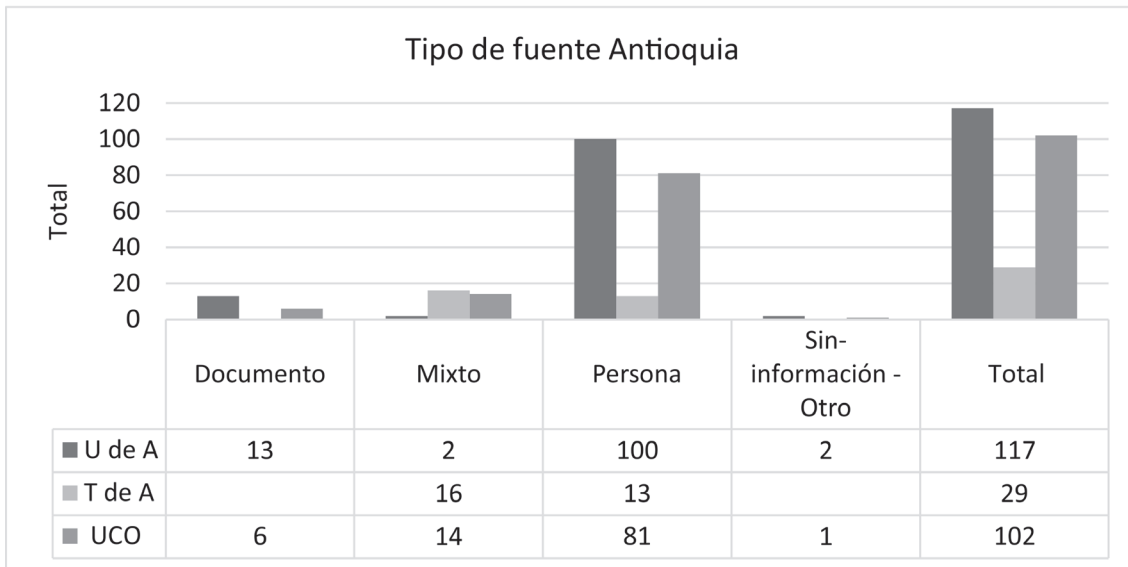


Figura 2. Tipo de fuente, Zona Antioquia.

Así las cosas, la *fuentes persona* es, entonces, la de mayor prevalencia para la Zona Antioquia. Ahora, al relacionarlo con el rol del tipo de fuente, se encuentra que la predominancia en las investigaciones alude a los estudiantes de instituciones educativas de colegios oficiales, privados y mixtos; es decir, que de las 194 tesis con tipo de fuente de persona, 46 de ellas son estudiantes de instituciones educativas. Le siguen investigaciones cuya fuente son los docentes (28 tesis) y estudiante-docente de colegio (20 tesis).

El tipo de fuente persona asume dentro de la investigación diversos roles, tales como estudiantes (46 tesis), docentes (28 tesis), estudiante-docente y familias (14 tesis), adultos (14 tesis), persona-documento (12 tesis), actores de una comunidad (10 tesis), niños, niñas (8 tesis), jóvenes (4 tesis), directivos (3 tesis) y madres comunitarias (3 tesis).

La Universidad de Antioquia referencia a otra población participante, como indígenas o afrocolombianos, con necesidades educativas y afectada por conflicto-armado-o-en-condición-de-vulnerabilidad; el Tecnológico de Antioquia referencia la participación de habitantes de calle, población

con necesidades educativas, limitación auditiva (sordos profundos), discapacidad intelectual y desplazados de sus lugares de origen; a su vez, la Universidad Católica de Oriente hace mención de población con dificultades académicas, indígenas, afectados por el conflicto-armado-o-en-condición-de-vulnerabilidad y diversos tipos de población. Este aspecto muestra el interés no solo en la población en general, sino también en la población diversa y en condición de vulnerabilidad.

Para el caso de la *fuentes mixta* dentro de las investigaciones analizadas, se evidencia predominio en el tipo de fuente persona-documento (32 tesis), es decir, 12 %, interpretándose así que este tipo de fuente es relevante. Igualmente, con menor frecuencia se encuentran investigaciones tipo persona-documento y persona-institución, con una y tres investigaciones, respectivamente, las cuales son relevantes en el Tecnológico de Antioquia y en la Universidad Católica de Oriente.

Con respecto a la *fuentes documental*, se encontró que es poco frecuente, con solo el 7 % (19 tesis); pese a esto, se evidencia que este tipo de fuente se analiza con alta frecuencia, así: estados del

arte (cuatro tesis), obras literarias (tres tesis), textos escolares, decretos o leyes (dos tesis), y por último, se analizan documento institucional y plan de estudios (una tesis). Esta fuente es más utilizada en las investigaciones que se desarrollan en la Universidad de Antioquia.

En el análisis se identifican, para algunas de las instituciones, opacidades en relación con las producciones en las que la investigación focalizada es de tipo mixto y documento; por ejemplo, se encontró que se aplica con menor frecuencia la fuente documentos para sus objetos de investigación cuyo porcentaje es del 8 %, es decir, 19 del total de las investigaciones tomadas para el análisis, aunque no es el caso para la Universidad de Antioquia, ya que en esta institución prevalecen las investigaciones cuya fuente son documentos. La Universidad Católica de Oriente también alude el uso de fuente persona, junto con documentos para brindar elementos de mayor amplitud y así responder a los objetivos de las respectivas investigaciones.

Resultan visibles las opacidades en el uso de la fuente mixta como fuente principal y única en el desarrollo de la investigación; de esta manera, se podría concluir que los estudiantes de posgrados confían sus procesos investigativos en los tipos de investigación cuya fuente son personas.

Se concluye finalmente que el rol de la fuente que más interesa investigar a los estudiantes de la maestría en Educación de la Zona Antioquia son los estudiantes de las instituciones educativas, seguidos por los docentes y las investigaciones de carácter mixto, que utilizan personas y documentos.

Un segundo aspecto del análisis es la relación del rol de la fuente con la población. Para el caso de la Zona Antioquia, el papel de la fuente —según los datos de los trabajos de grado de las tres instituciones— permite hacer varios análisis: por tipología de las personas, tipo de documentos, integrantes de comunidades educativas.

En relación con los roles de las fuentes, se advierte que las investigaciones desarrolladas en la Zona

de Antioquia centran la mirada en aquellas donde predominan en su rol los estudiantes de institución educativa con un porcentaje de 18,5 % (46 tesis de las 248 analizadas); le siguen con menor frecuencia los docentes con un 11,2 % (28 tesis), estudiantes-docentes con 8 %, respectivamente, y por último se presentan, con menos predominancia, egresados, familias, madres comunitarias, comunidades afrodescendientes e indígenas. Así, estos últimos se sitúan como los roles de mayor opacidad en investigaciones realizadas (tabla 1).

Ahora bien, en cuanto al rol de las fuentes que se investigan se encuentra que, cuando se habla de estudiantes de institución educativa, las investigaciones centran la mirada en la básica primaria, la secundaria y el pregrado; esto demuestra un escaso abordaje en las investigaciones con grupos poblacionales de primera infancia, preescolar, necesidades diversas, comunidades indígenas y afrodescendientes, población de posgrado y egresados.

En cuanto a los grados de primaria intervenidos en las investigaciones, prevalecen las realizadas en el primer ciclo (de primero a tercero) y en secundaria (de sexto a octavo). Se encontró que cuando estas se llevan a cabo en el nivel universitario, se investiga generalmente a los estudiantes de los primeros semestres.

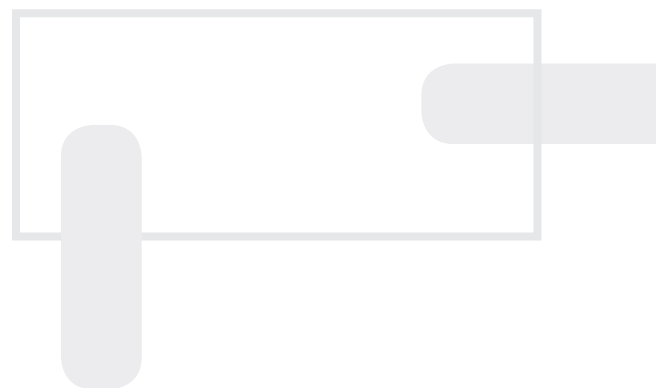


Tabla 1. Rol de la fuente, Zona Antioquia.

Rol de la fuente	Docu-mento	Institu-ción	Mixto	Otro	Persona	Sin in-forma-ción	Total gene-ral
Adultos	0	0	0	0	14	0	14
Colegio	0	10	0	0	1	0	11
Decretos-y-o-leyes	2	0	0	0	0	0	2
Directivo-docente	0	0	0	0	3	0	3
Directivo-docente-y estudiante	0	0	0	0	6	0	6
Docente	0	2	0	0	26	0	28
Documento-institución	0	0	1	0	0	0	1
Egresado	0	0	0	0	2	0	2
Escuela	0	3	0	0	0	0	3
Estado-del-arte	4	0	0	0	0	0	4
Estudiante-docente-y-familia	0	1	0	0	13	0	14
Estudiante-institución-educativa	0	0	0	0	46	0	46
Estudiante-universitario	0	0	0	0	7	0	7
Estudiante-y-docente-colegio	0	0	0	0	20	0	20
Estudiante-y-docente-universidad	0	0	0	0	4	0	4
Estudiante-y-familia	0	0	0	0	5	0	5
Familia	0	0	0	0	3	0	3
Jóvenes	0	0	0	0	4	0	4
Madre-comunitaria-y-o-agente-educativo	0	0	0	0	3	0	3
Más-de-un-actor	0	0	0	0	10	0	10
Niños-niñas	0	0	0	0	8	0	8
Obra-literaria	3	0	0	0	0	0	3
Otro	3	0	0	0	6	0	9
Persona-documento	0	0	12	0	0	0	12
Persona-institución	0	0	3	0	0	0	3
Plan-de-estudio	1	0	0	0	0	0	1
Sin-información	3	0	0	0	4	0	7
Texto-escolar	2	0	0	0	0	0	2
Trabajador	0	0	0	0	2	0	2
Ver-observación	1	0	0	1	6	0	8
(en blanco)	0	0	0	0	0	0	0
Total general	19	16	16	1	193	0	245

De esta manera, se puede concluir que las tendencias en las investigaciones se dan en los primeros grados de la primaria, en los que se

adquieren valiosos aprendizajes, tales como la consolidación de aprendizajes de lectura, escritura y los procesos lógico matemáticos; a su vez, los

procesos de educación inclusiva cobran especial importancia, lo que sucede con el proceso de los estudiantes con necesidades educativas; igualmente, se evidencian mayores niveles de repitencia y deserción escolar, y por último, se vivencian los procesos de la transición de ciclo educativo.

En un tercer momento se hace un análisis, de acuerdo con el sector intervenido en las investigaciones, en las que se observa mayor participación del sector oficial. Para los investigadores de la Zona Antioquia, se hace evidente la relevancia que tiene el sector oficial para las intervenciones de los trabajos de investigación; por ejemplo, para el caso de la Universidad de Antioquia, el 62,3 % de las tesis analizadas (73 tesis) se realizaron en el sector oficial, específicamente en la Universidad de Antioquia (sede Medellín), en el programa de Medicina Veterinaria, la Facultad de Idiomas, la Facultad de Educación y la Biblioteca; también en las subregiones del suroeste y la seccional Bajo Cauca, en las instituciones oficiales de la ciudad de Medellín y cabeceras municipales del sector rural de Antioquia (Bello, La Estrella, El Carmen de Viboral, Caucaasia, Titiribí, Abejorral, La Pintada, Guarne, Campamento, Institución Educativa Normal Superior de Urabá), en la Escuela del Maestro en Medellín, y por último, en bibliotecas públicas de Medellín.

Por su parte, el Tecnológico de Antioquia, en 25 de sus investigaciones presenta una alta tendencia en lo referente a la intervención de instituciones y organizaciones del sector oficial, que equivale al 97 %, (25 tesis), el 6,5 % (2 tesis) para el sector privado y sin información se encuentra el 6 % (2 tesis). Una de las explicaciones de dicha concentración es que la mayoría de los estudiantes de la maestría provienen laboralmente del sector oficial y muestran interés por aportar a este contexto; además, las instituciones tienen la connotación de ser colegios completos. De manera particular se registran algunas instituciones universitarias, secretarías de la Mujer en Medellín, secretarías de Educación y programas de extensión a la comunidad. Un indicador de la apertura de la maestría tiene que ver con una diversidad de

instituciones y organizaciones donde se tengan problemas que pueden ser objeto de investigación.

En la Universidad Católica de Oriente, 67 de las 102 investigaciones (27 % del total) se desarrollaron en las instituciones de carácter oficial, no solo del municipio de Rionegro, sino en diversos municipios del oriente antioqueño, como La Ceja, Marinilla, Granada, Guarne, El Carmen, Girardota y Copacabana.

Las subregiones de mayor foco de la investigación corresponden al valle de Aburrá, lideradas por el Tecnológico de Antioquia y la Universidad de Antioquia, y en el oriente del departamento por la Universidad Católica de Oriente y la Universidad de Antioquia, situación que coincide con zonas de cobertura de las instituciones de educación superior con su oferta académica, lo que, por ende, impacta su contexto de acción.

Para la Zona Antioquia, el mayor interés en el desarrollo de las investigaciones está enfocado en las instituciones del sector oficial, con una tendencia del 66,5 % (165 tesis) de las 248 tomadas para el análisis, mientras que en el sector privado se evidencian sombras y bajas tendencias, siendo el sector en el que menos se centran las investigaciones, pues se encontró que el 3,6 % de las investigaciones se desarrollan en dicho sector.

Es necesario aclarar que faltó mayor amplitud frente al rastreo del tipo de sector presente para algunas de las investigaciones desarrolladas en Antioquia, ya que el 21 % de las investigaciones no cuentan con información, inicialmente porque el tipo de fuente no se considera para la investigación, como es el caso de los documentos, o porque no se cuenta con la información suficiente para determinar la categoría.

En lo referente a la zona, se puede decir que de las 248 investigaciones realizadas en la Región Antioquia, 110 (el 44,3 %) se llevaron a cabo en Colombia, en el sector urbano (figura 3). Se hallaron investigaciones en Medellín y en otras cabeceras municipales de Antioquia: Girardota, La Estrella, Guarne, Bello, Campamento, Abejorral, Titiribí, Puerto Nare, Arboletes, Turbo,

Chigorodó, Cauca y Fredonia. El sector urbano representa el 44 % del tipo de zona prevalente en las investigaciones, mientras que el 22 %, que representa las investigaciones en el sector rural, se evidencia con menor frecuencia, el 28 % no presenta información al respecto y el 4 % presenta otro tipo de zona sin referenciar.

En cuanto al sector rural, se encontró que se desarrollaron 55 investigaciones. Para el caso de la Universidad Católica de Oriente, se observan con mayor prevalencia investigaciones llevadas a cabo en dicha zona, pues por tratarse de una universidad que converge en la zona del oriente antioqueño, se interesa mucho por investigar en los sectores aledaños a la institución. Las zonas rurales presentes en las investigaciones son Guarne, Abejorral, San Vicente Ferrer, San Antonio de Prado, Titiribí, Rionegro, Andes, Ciudad Bolívar y Santa Rosa de Osos. De igual forma, se

han desarrollado investigaciones en contextos de resguardos indígenas en el departamento del Cauca: Novirao en el municipio de Totoró, Quichaya en Silvia, Pueblo Nuevo en Caldon y Mosoco del municipio de Belalcázar (Páez), en la zona de Tierradentro; el resguardo de Polines en el municipio de Chigorodó (Antioquia), habitado por emberas eyábidas, y en el resguardo de Catrú, en el municipio de Alto Baudó (Chocó), donde viven emberas dóbidas; Chuscal de Murri, en la comunidad de los Hoscos, en el centro-oriente de La Guajira; Los Asalvajaos en el corregimiento de Guaymaral, los Brunos en el corregimiento de La Loma, y los Michirecos. Finalmente, una investigación hecha en Bogotá y otra en el departamento de Córdoba. Es de anotar que se evidencian opacidades en las investigaciones realizadas con poblaciones indígenas de nuestra región y país.

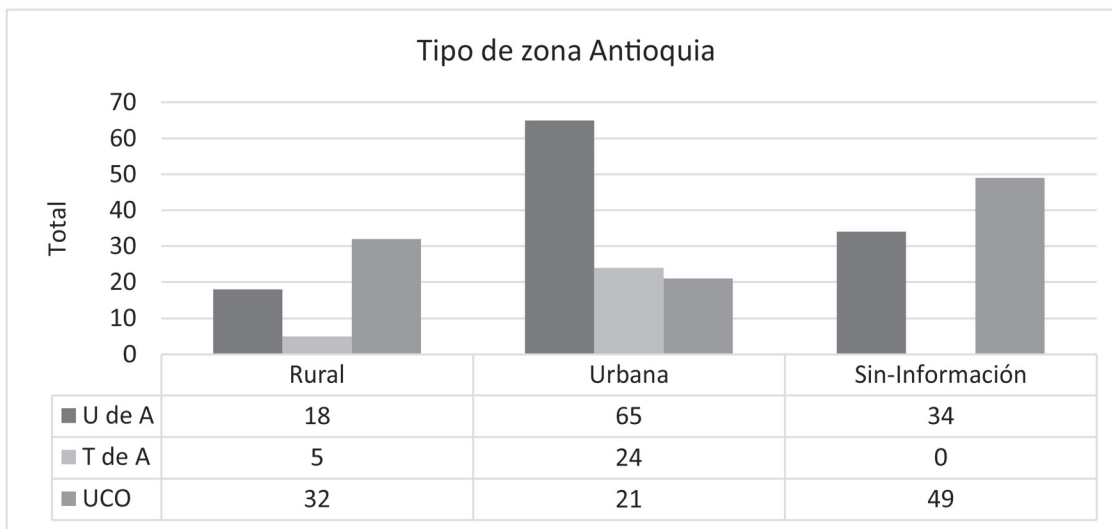


Figura 3. Tipo de Zona Antioquia.

Por otro lado, vale la pena anotar que en el 50 % de las tesis no se toma en cuenta el estrato socioeconómico para el desarrollo de sus investigaciones, es decir, que la estratificación no es un asunto relevante para los análisis.

Cabe señalar que para el caso del Tecnológico de Antioquia se identificaron quince investigaciones que se llevaron a cabo en el estrato socioeconómico 2, cuatro investigaciones en el estrato 3, dos

investigaciones en el estrato 4 y una investigación en el estrato 1. La Universidad de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente arrojaron que cinco y tres de las investigaciones, respectivamente, eran de estrato socioeconómico bajo. Por último, se observa que el 33 % de las tesis no presentan información sobre el nivel socioeconómico.

Finalmente, se analiza la participación en las investigaciones por nivel escolar; las relevancias se

encuentran en la educación básica primaria con el 11 % (28 tesis), focalizadas en las tres instituciones; la básica secundaria con el 10 % (24 tesis), en este caso, en las universidades de Antioquia y Católica

de Oriente. Así mismo, se reporta la educación superior con el 7 % (16 tesis), sobre todo en la Universidad de Antioquia (figura 4).

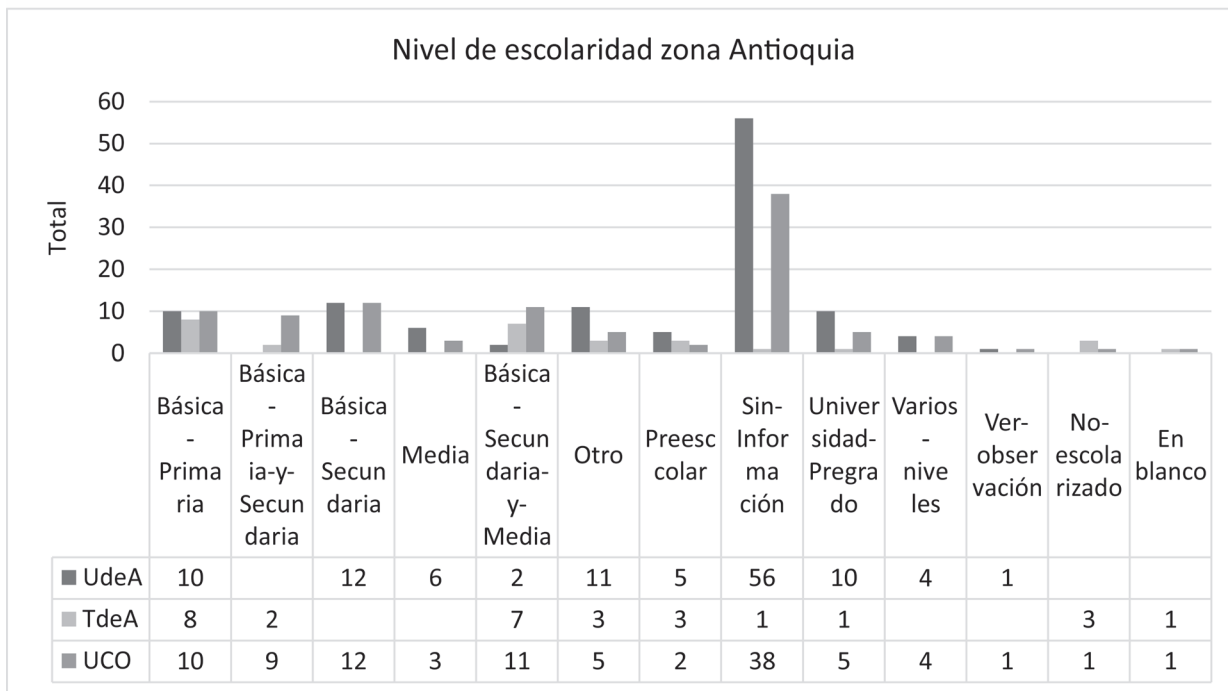


Figura 4. Nivel de escolaridad en la Zona Antioquia.

Vale la pena anotar que se muestran unas intersecciones en básica primaria y secundaria con el 4 % (11 tesis) para la Universidad Católica de Oriente y el Tecnológico de Antioquia, y una situación similar se registra entre básica secundaria y media, con el 8 % (20 tesis). La educación preescolar aparece con baja intervención, apenas el 4 % (10 tesis).

Se identifica que el 38 % (95 tesis) se encuentran sin información sobre el grado o semestre que se analiza; hecho parecido se observa con *otro nivel* con el 8 % (19 tesis), presentes en la Universidad de Antioquia, Tecnológico de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente, situación que amerita precisión, ya que se desconoce si es por omisión en los materiales originales de los autores de las tesis o por la extracción de los datos para el registro.

Se aprecia que la educación primaria es el ciclo más intervenido en las investigaciones y de mayor relevancia en las tres instituciones, con

una tendencia de 28 trabajos, los cuales estarían soportados desde las líneas de investigación que ofrece cada una. Como sombras u opacidades se observa que la Universidad de Antioquia y el Tecnológico de Antioquia presentan pocas investigaciones frente al ciclo de primera infancia: 10 investigaciones en total frente a una muestra de 248 tesis analizadas. Es de aclarar que en ambas universidades hay líneas de formación en estudios de infancias y ámbito de profundización en infancia.

A manera de cierre: Zona Antioquia

Se puede concluir que los trabajos de investigación desarrollados en la Zona Antioquia involucran todo tipo de población, siendo los estudiantes la fuente principal en los análisis; se destacan los estudios que se ubican en espacios educativos distintos a la escuela, lo que permite ver cómo desde las universidades el fenómeno educativo se concibe más allá del entorno escolar institucionalizado.

La concentración de casos que presentan necesidades educativas en procesos de educación inclusiva es un aspecto de fortaleza que muestra la coherencia con el ámbito de profundización en poblaciones vulnerables, aspecto que se debe correlacionar con los hallazgos para conocer el saber producido en estas.

Es fundamental que en los posgrados que se ofrecen en la Zona Antioquia se analice la posibilidad de diversificar los trabajos de grado en sus objetos de formación con problemas de proyección en el sector privado, en contextos rurales y en niveles socioeconómicos 4 y 5, para ampliar la comprensión del campo problémico en la educación y la formación.

Análisis de fuentes de la investigación en educación y pedagogía, Zona Centro

El territorio de este análisis, como se mencionó anteriormente, son las cinco universidades que

constituyeron el estudio referido a la Zona Centro. A continuación se presentarán las montañas, llanuras y mesetas con respecto a la fuente, desde el rol, institución, nivel, zona y sector.

Al revisar el tipo de fuente que aparece en los 556 planos (trabajos de grado), se señala un pliegue de gran relevancia referido a la categoría persona con un 73 % (408 trabajos de grado); a renglón seguido se identifican unas mesetas representadas en las categorías documento (48 trabajos de grado), mixto (42 trabajos de grado) y sin información (40 trabajos de grado), que corresponden al 8 %, 7 % y 6 %, respectivamente.

Como se puede evidenciar a continuación (figura 5), también se presenta una llanura correspondiente a institución con 15 trabajos de grado y otra con 3 trabajos de grado.

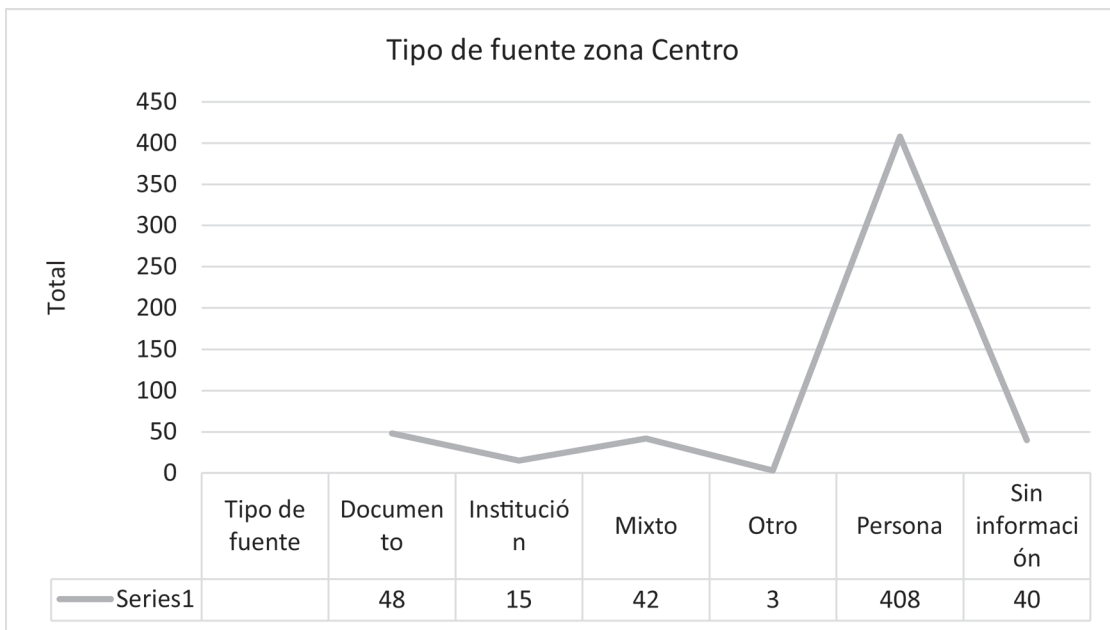


Figura 5. Tipo de fuente, Zona Centro.

Seguidamente, se describe en detalle la caracterización, de acuerdo con el rol del tipo de fuente, evidenciando los que mayor relevancia presentan.

Como se puede observar, la fuente persona está representada por 18 roles, entre los cuales se destacan las categorías estudiante-institución-educativa y docente, que constituyen una tendencia para la Zona Centro, representada en la fuente persona con el 50 % (figura 6).

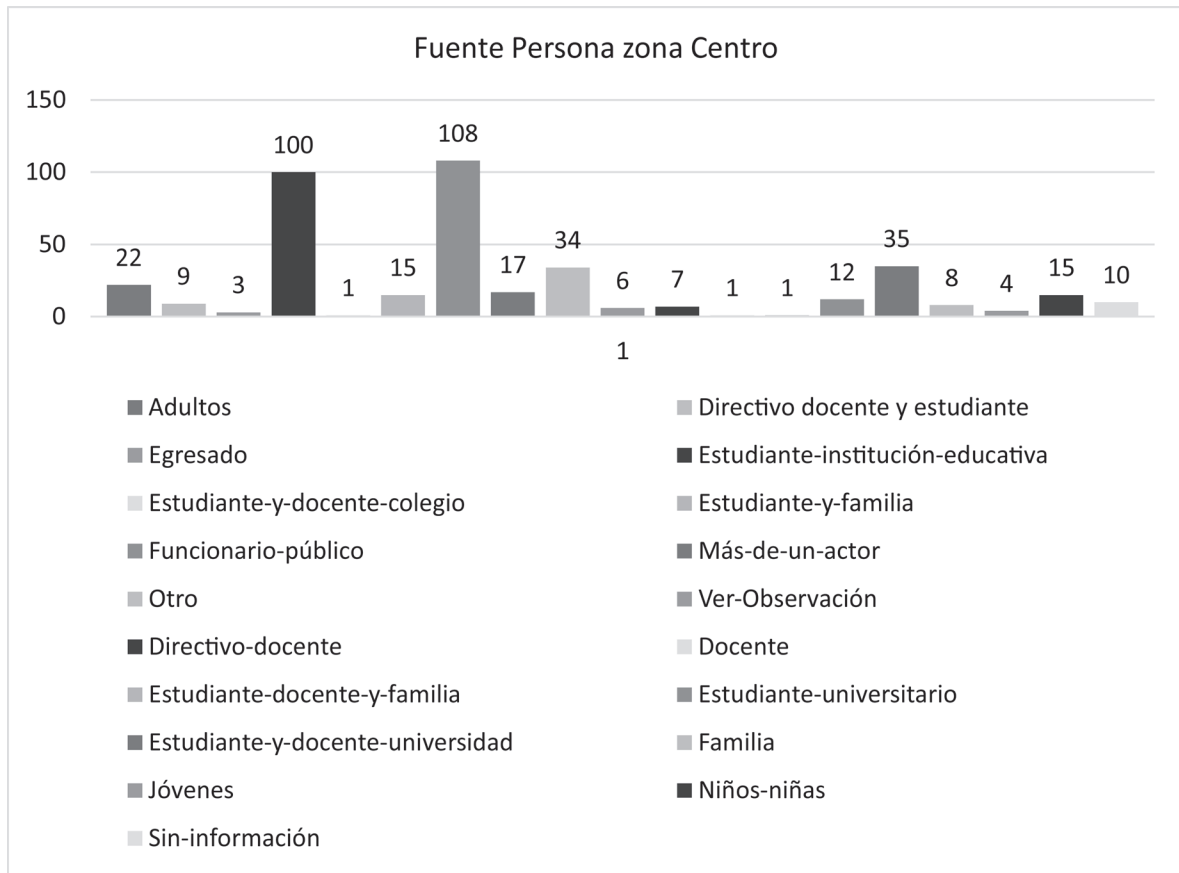


Figura 6. Fuente persona, Zona Centro.

e esta manera, dentro de la montaña de fuente persona se identifica una luz, representada en el tipo de fuente que concentra los roles de tipo estudiante-institución-educativa (108 trabajos de grado) y docente (100 trabajos de grado), que representa un 26 % y un 24 %, respectivamente; también es significativo el aporte de las categorías de rol más-de-un-actor (35 trabajos de grado) y estudiante-y-docente-colegio (34 trabajos de grado), que corresponden a un 8 %; es decir, se evidencian aquí nuevas luces.

Las otras mesetas se encuentran como se observa en la tabla siguiente (tabla 2) para el tipo de fuente documento, que está representado por 48 trabajos de grado; allí se identifican 10 agrupaciones en las que los decretos-y-o-leyes concentran el 22 % de los trabajos de grado, seguidos de las agrupaciones sin información y ver información, que aportan el 19 % de los registros.

Específicamente, en relación con la meseta de tipo de fuente mixto, representada con 42 registros, se identifican ocho agrupaciones, de las cuales las categorías persona documento y persona institución aportan el mayor porcentaje de registros a este tipo de fuente: 28 % (12 trabajos de grado) y 38 % (16 trabajos de grado), en ese orden.

Tabla 2. Fuente y rol, Zona Centro.

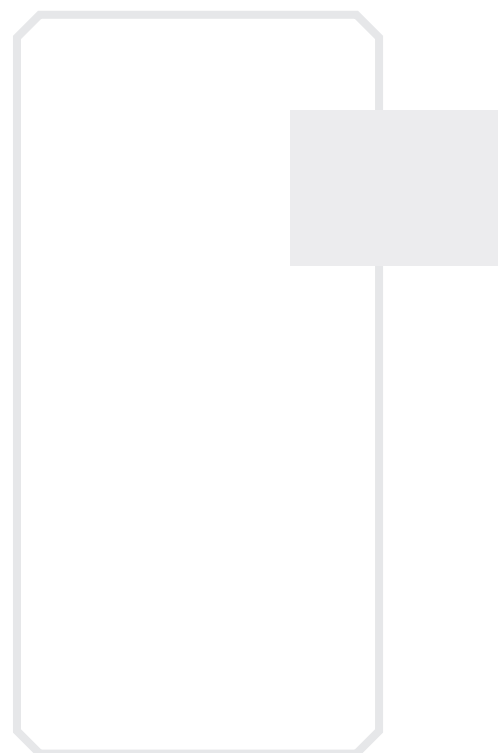
	Adultos	Colegio	Decretos y/o leyes	Directivo docente y estudiante	Docente	Documento - Institución	Egresado	Estado del arte	Estudiante - docente y familia	Estudiante - Institución educativa	Estudiantes universitario	Estudiante y docente de colegio	Estudiante y docente de universidad	Estudiante y familia	Familia	Funcionario público	Jóvenes	Más de un actor	Niños y niñas	Obra literaria	Otro	Persona - documento	Persona - institución - documento	Plan de estudio	Revista	Sin información	Texto escolar	Universidad	Ver observación	Total general
Documento	0	1	11	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	0	0	2	1	9	3	0	9	48
Institución	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4	15	
Mixto	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	12	16	0	0	2	0	0	4	42
Otro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
Rol de Fuente	22	0	9	3	100	0	1	0	15	108	17	34	6	7	1	1	12	35	8	0	4	0	0	0	0	15	0	0	10	408
Sin información	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	0	0	0	40
Total general	22	10	20	3	100	1	2	2	15	113	17	34	6	7	1	1	12	36	8	2	13	12	16	2	1	67	3	4	26	556

Al dar una mirada a la clase de instituciones de la que proceden las fuentes de investigación de la Zona Centro y teniendo en cuenta la naturaleza de los programas académicos, se identificó que el 69,6 % de las investigaciones se desarrollaron en instituciones educativas, el 10 % en escenarios comunitarios o escenarios educativos no convencionales, el 8,2 % no especifica el lugar en el que se hizo el estudio y el 12 % restante (46 trabajos de grado) corresponden a estudios de carácter documental o teórico.

Dentro de las 387 investigaciones que se desarrollaron en instituciones educativas, que corresponden al 69,6 % antes mencionado, se identifica que el 62,5 % (43,5 %) de las investigaciones se han desarrollado en el sector oficial de la zona urbana, lo que configura una montaña dentro del estudio. Aunque en una menor escala, otra relevancia que se identifica dentro de esta distribución la representan las instituciones privadas ubicadas en el sector urbano, las cuales corresponden al 23,7 %.

Una posible explicación de esta concentración en la zona urbana es que el 66 % de las investigaciones de la Zona Centro se desarrollaron en el Distrito Capital, el cual, de acuerdo con el estudio de

desarrollo económico de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2018), “estima que los pobladores rurales corresponden a un 0,2 % del total de los habitantes capitalinos” (figura 7).



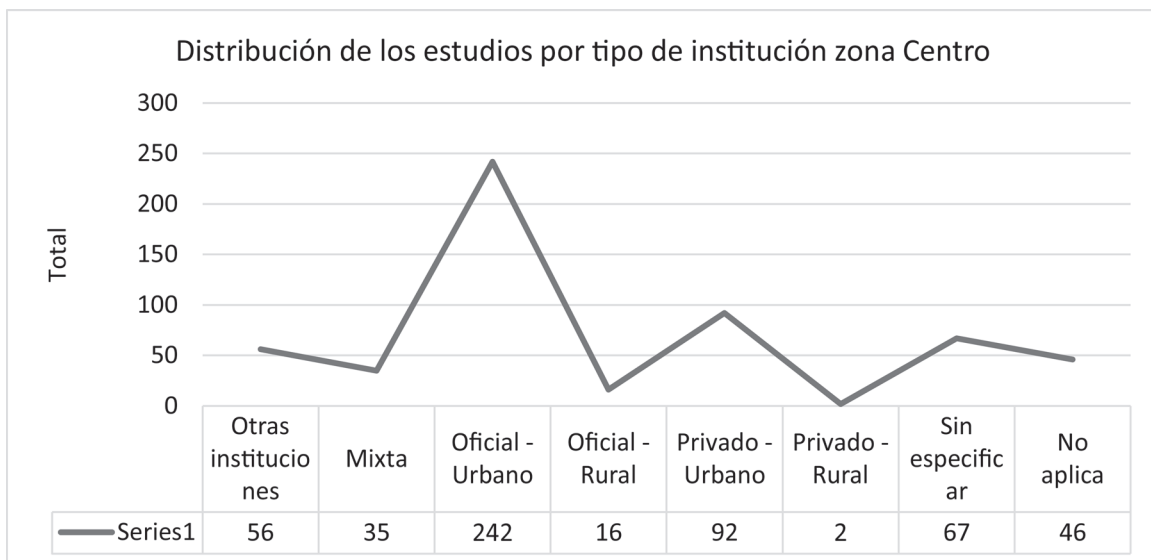


Figura 7. Distribución de los estudios por tipo de institución del que procede la fuente Zona Centro.

En contraposición, lo rural se configura como una llanura habitada por 18 de los 556 trabajos analizados. En este contexto, llama la atención que las dos instituciones educativas de carácter privado identificadas para este contexto corresponden a instituciones educativas campestres de la ciudad de Bogotá, las cuales, de acuerdo con la organización del Plan de Ordenamiento Territorial (POT), pertenecen a suelos rurales, pero no necesariamente atienden a población en condición de ruralidad.

Por otro lado, dentro de este paisaje también es posible identificar dos mesetas: instituciones mixtas y otras instituciones. En relación con las instituciones mixtas, se identificaron dos clases de mixtura; la primera se refiere a los estudios que se desarrollan con instituciones concesionadas o que para su funcionamiento cuentan con recursos públicos y privados, donde se ubican 27 estudios (5 %), y la segunda tiene que ver con estudios que se desarrollan en más de una institución, algunas de carácter público y otras de carácter privado.

Respecto a la segunda meseta, habitada por los estudios desarrollados en otras instituciones (10 %), se establece que estos estudios se hacen fuera de escenarios institucionalizados de educación, tal como se puede apreciar en la investigación BOG/102/085/M, cuyas fuentes de información

fueron “Repem: Red de Educación Popular entre Mujeres - Repem LAC: Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe”, y el trabajo BOG/102/029/M, en el que se plantea que “Los participantes de la presente investigación son jóvenes entre 15 y 20 años y líderes comunales de los barrios El Progreso, La Isla, El Arroyo, Julio Rincón, Minuto de Dios y Villa Nueva Alta de la Comuna 4 del municipio de Soacha, integrantes de la Fundación Catalina Muñoz, que tiene presencia social en la comuna, en medio de un contexto agresivo de pobreza y desarraigo social” (p. 44).

Aun cuando en esta meseta se identifica la participación de casi todos los asentamientos de la zona, la presencia de los énfasis en educación comunitaria, interculturalidad y ambiente de la Universidad Pedagógica Nacional, al igual que el enfoque de la maestría en Desarrollo Educativo y Social del Cinde, le otorgan gran fuerza a esta meseta.

Otra distribución que vale la pena destacar la configuran los niveles educativos en los que se llevan a cabo las investigaciones. Allí se puede identificar que las investigaciones que se desarrollan en primaria, secundaria y posgrado configuran una cadena de mesetas dentro de este paisaje, mientras que las investigaciones que combinan varios niveles o grados concentran el

18 % de las investigaciones que se realizan en el ámbito de las instituciones educativas (figura 8). La mayor relevancia respecto al nivel educativo en el cual se ubica la fuente de información está dada por aquellos trabajos de grado en los que no se reporta información respecto al nivel en el que se efectúa el estudio. Este grupo, conformado por 193 trabajos de grado, configura una montaña

dentro de este paisaje; sin embargo, dentro de esta clasificación es necesario anotar que en algunos trabajos no se especifica o no se requiere esta información, y en otros casos los autores de los trabajos de grado no consideraron necesario determinar el nivel o grado en el que estas se abordaron.

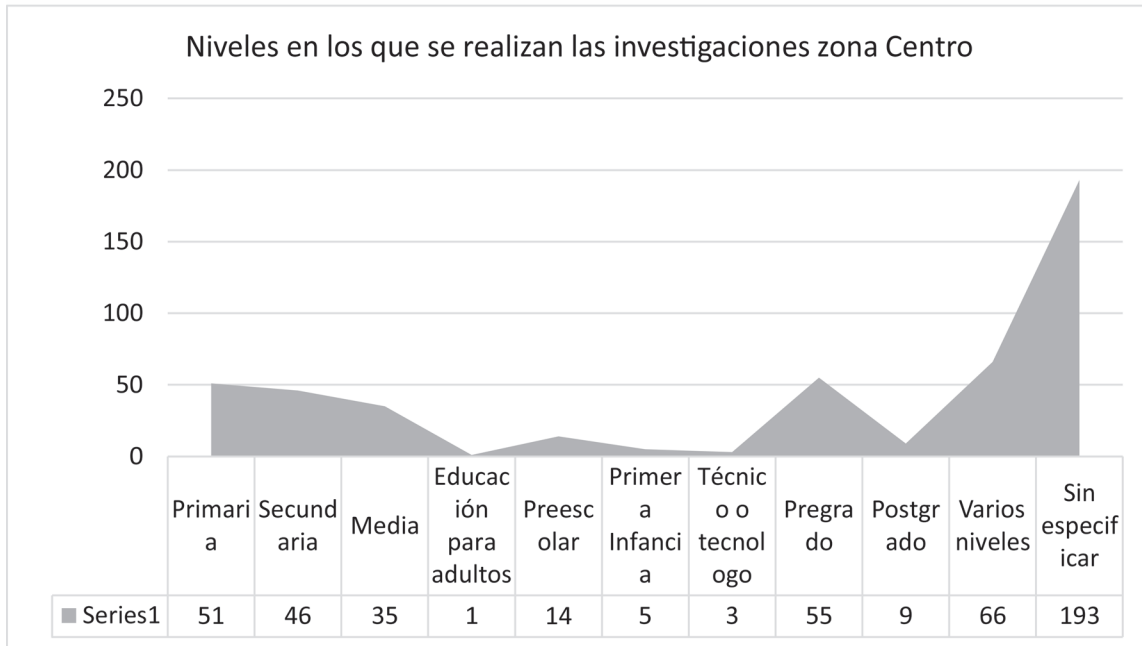


Figura 8. Niveles en los que se desarrollan las investigaciones, Zona Centro.

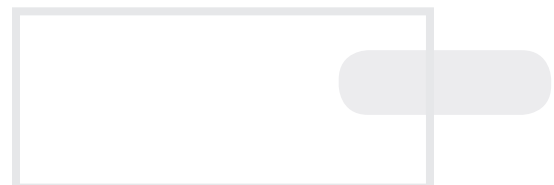
Para la Zona Centro, los estudios cuya fuente de información son instituciones de educación para adultos, técnicos y tecnólogos y posgrados configuran una llanura dentro del paisaje.

Otra meseta, que además presenta ciertas particularidades, se presenta en las categorías otros (22) y ver información (17); se trata, en este caso, de investigaciones que no se desarrollan en procesos escolarizados, tales como transeúntes, vendedoras, programas radiales, movimientos estudiantiles y desertores.

Finalmente, las llanuras en este territorio se representan en los siguientes niveles: preescolar (14 trabajos de grado), universidad posgrados (9 trabajos de grado), primera infancia (5 trabajos de grado), técnico (2 trabajos de grado) y educación de adultos, no escolarizado, profundización,

tecnólogo, cada uno de ellos con un solo documento.

En cuanto a las fuentes y su relación con el nivel educativo, se identifica que la fuente persona representa una montaña en todos los niveles, como ya se había mencionado, y la fuente institución se constituye en una llanura, siendo la menos consultada. Cabe señalar que las opacidades en este paisaje las representan la educación para adultos y la educación posgradual, en relación con los niveles de educación consultados y las instituciones como fuente de información (figura 9).



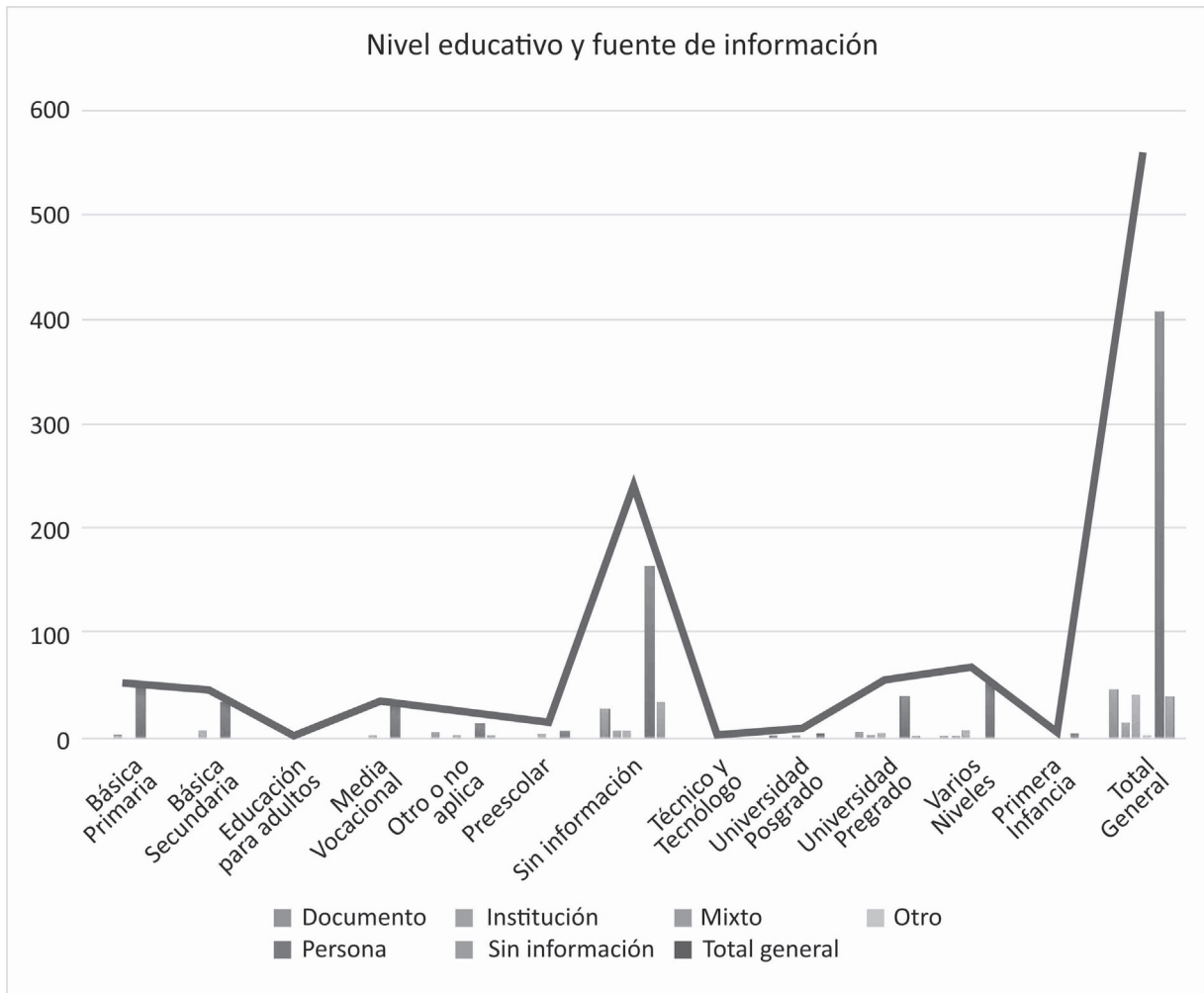


Figura 9. Nivel educativo y fuente de información, Zona Centro.

La presencia montañosa en todos los niveles se puede ver en dos variables referidas a persona, como se analizó anteriormente, pero también en el ítem sin información, en el que se encuentra el mayor índice en cada una de las fuentes, como se puede observar a continuación (tabla 3): documento (27), institución y mixto (8) y sin información (33), y como ya se había mencionado, persona (149).

En cuanto a las mesetas, se determinan las fuentes así: documentos de universidad pregrado (6) y otro (5), y mixto en nivel básica secundaria (7), universidad pregrado (5) y varios niveles (4); es decir, que las llanuras se establecen de la siguiente manera: documento - básica secundaria, ver observación y primera infancia, en institución - básica primaria y secundaria, preescolar, universidad posgrados y varios niveles, mixto - básica primaria y secundaria, varios niveles y tecnólogo, y otro - otro, sin información, universidad posgrados; todos con un solo registro.



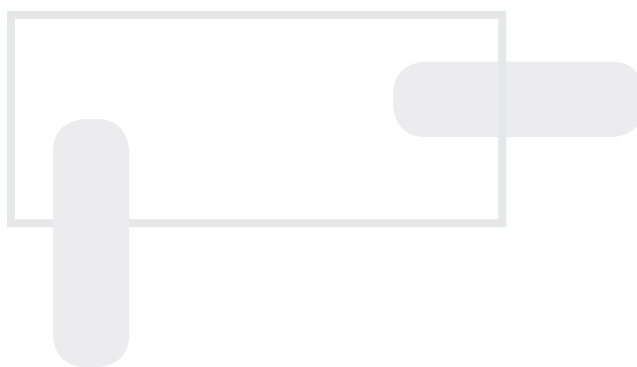
Tabla 3. Relación nivel y fuente, Zona Centro.

	Docu- mento	Institución	Mixto	Otro	Persona	Sin informa- ción	Total general
Básica primaria	0	0	3		49	0	52
Básica primaria y secundaria	0	1	1	0	7	0	9
Básica secundaria	1	0	7	0	37	1	46
Básica secundaria y media	2	0	2	0	26	0	30
Educación para adultos	0	0	0	0	1	0	1
Media vocacional	0	0	3		32	0	35
No procede	1	0	0	0	0	0	1
No escolarizado	0	0	0	0	1	0	1
Otro	5	0	2	1	12	2	22
Preescolar	0	1	4	0	8	1	14
Profundización	0	0	0	0	1	0	1
Sin información	27	8	8	1	149	33	226
Técnico	0	0	0	0	2	0	2
Tecnólogo	0	0	1	0	0	0	1
Universidad posgrado	3	1	2	1	2	0	9
Universidad pregrado	6	3	5	0	40	2	56
Varios niveles	1	1	4	0	22	0	28
Ver observación	1	0	0	0	15	1	17
Primera infancia	1	0	0	0	4	0	5
Total general	48	15	42	3	408	40	556

Ahora bien, una mirada sobre los territorios en los que se realizan los estudios de la Zona Centro permite identificar que aun cuando los estudios desarrollados en la capital de la república configuran una montaña de gran elevación dentro de este paisaje, representada por un 66 % de estos, son seguidos en esta cadena montañosa por dos llanuras representativas; la primera relacionada con estudios en otras regiones del país, representados por el 13 % de estos, y el 18 % de los estudios comparativos entre regiones, donde se integran varias regiones del país (figura 10).

Teniendo en cuenta que la totalidad de los asentamientos de la Zona Centro se ubican en

Bogotá, se identifica que el 64 % de los estudios realizados en el departamento de Cundinamarca se encuentran localizados en municipios aledaños a la capital del país, tales como Soacha, Facatativá, Mosquera y Funza, y los estudios en los que se combinan varias regiones en su mayoría combinan Bogotá o zonas aledañas con otras regiones del país.



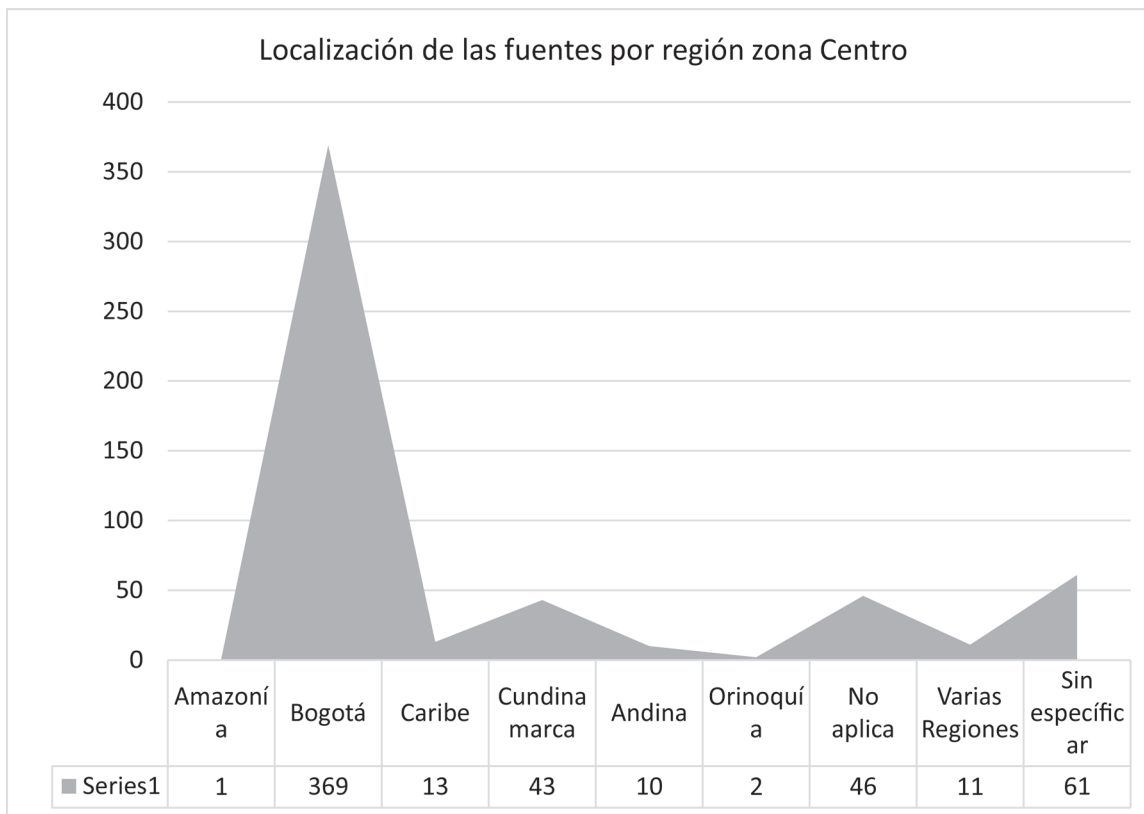


Figura 10. Localización de las fuentes por región, Zona Centro.

Específicamente, en relación con la distribución de los estudios realizados con fuentes situadas en Bogotá se identifica que, con excepción de la localidad de Sumapaz, todas las demás localidades han sido contempladas por los asentamientos de la Zona Centro. Entre los estudios desarrollados en Bogotá, el 25 % de estos contemplan varias instituciones educativas ubicadas en diversas localidades; esto se puede deber a que en cuatro de los cinco asentamientos los trabajos de grado se realizan de manera grupal, lo cual permite ampliar la mirada sobre los fenómenos desde diferentes contextos.

A manera de cierre: Zona Centro

El presente análisis permite identificar que en el nivel posgradual se ha dado mayor relevancia a aspectos teóricos y metodológicos. Por ello, es importante recomendar que todas las universidades consideren necesario describir las fuentes con las que se abordan los trabajos de grado.

De manera general, cada una de las cinco universidades integrantes del territorio Zona Centro evidencia particularidades que obedecen a los énfasis o líneas propuestas en cada una de ellas. Pero también se consideran unas generalidades que dejan ver el abordaje desde roles, instituciones, niveles, entre otros; es decir, ninguna de las universidades determina orientar los procesos de tesis por un solo sendero.

Así mismo, sobresale el abordaje de los trabajos de grado, mayoritariamente por personas de diferentes roles y niveles, pertenecientes a distintos tipos de instituciones; esto deja ver que las universidades les apuestan a procesos en una relación directa con los sujetos protagonistas de la educación.

Por esta misma línea también se destacan los estudios que se ubican en espacios no escolarizados, los cuales permiten ver cómo desde las universidades el fenómeno educativo se concibe más allá del entorno escolar institucionalizado y atraviesa la vida misma.

Finalmente, debido a la ubicación de las universidades se puede apreciar que los trabajos desarrollados en el Distrito Capital comprenden un amplio espectro del universo. Sin embargo, es interesante ver cómo toman fuerza los estudios en los que se integra más de una institución, siendo estas, tanto locales como de otras regiones del país. Esta mirada les permite a las universidades ampliar la perspectiva sobre los fenómenos estudiados y su comprensión de manera comparativa desde contextos no institucionalizados.

Análisis de fuentes de la investigación en educación y pedagogía, Zona Eje Cafetero

En el análisis hecho para la mesa de fuentes en la Zona del Eje Cafetero se integraron tres universidades: la Universidad de Manizales, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Católica de Pereira. Se estudiaron 315 documentos: 29 tesis de doctorado y 286 trabajos de grado de programas de maestría, finalizados en el periodo 2010-2017.

Las universidades participantes en este proceso de investigación son de dos sectores: la Universidad de Manizales y la Católica de Pereira son de carácter privado, mientras que la Tecnológica de Pereira es

de carácter oficial. Para la presente investigación se seleccionaron las tesis de posgrados que estuvieran relacionadas directa o indirectamente con la educación, la pedagogía y la formación docente, desde diferentes fuentes investigativas.

En el caso de la Universidad de Manizales, se trabajó con información recolectada de 155 trabajos de grado de maestrías —correspondientes a la maestría en Educación desde la Diversidad y la maestría en Educación y Desarrollo Humano— y 29 tesis del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, para un total de 184. Por su parte, la Universidad Tecnológica de Pereira seleccionó 100 trabajos de grado de la maestría en Educación. En el caso de la Universidad Católica de Pereira, se trabajó con información recolectada de 31 trabajos de grado de la maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano.

En total, la Zona Eje Cafetero procesó 315 trabajos de grado y tesis de maestrías y doctorados; de estos, la Universidad de Manizales aportó el 58,4 %; la Universidad Tecnológica de Pereira, el 31,7 %, y la Universidad Católica de Pereira, el 9,8 % de los trabajos de grado y las tesis finalizadas que fueron objeto de estudio en la zona.

Tabla 4. Tipo de fuente de la investigación en la Zona Eje Cafetero.

Tipo de fuente	Universidad Tecnológica de Pereira		Universidad de Manizales - Cinde		Universidad Católica de Pereira		Total F	Total %
	Frecuencia F	Porcentaje %	Frecuencia F	Porcentaje %	Frecuencia F	Porcentaje %		
Persona	95	30,2	170	53,9	29	9,2	294	93,3
Documento	3	0,9	5	1,6			8	2,5
Institución	1	0,3	3	0,9			4	1,2
Mixta	1	0,3	6	1,9	2	0,6	9	2,8
Total	100	31,7	184	58,4	31	9,8	315	99,5

El tipo de fuente predominante en esta zona son las personas con 93,3 % (294 en total), situación que indica hacia dónde ha estado puesta la mirada cuando se investiga sobre educación y pedagogía

en la región; de igual manera, aparece otro tipo de fuente, mixta (2,8 %), pero con menor prevalencia en las tres universidades.

Las fuentes documento (2,5 %) e instituciones (1,2 %) tienen poca relevancia, y son compartidas solo por dos universidades: Universidad de Manizales-Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, y el Cinde y la Universidad Tecnológica de Pereira.

Respecto a las sombras en la fuente institución (4 en total), habrá que entender que la investigación se enmarca en un contexto particular e institucional que le da sentido, por lo que se convierte en el marco situacional y condicionante de la actividad investigativa.

Las luces en la investigación de la Zona Eje Cafetero se encuentran en la fuente personas. Esto se puede deber a que el principal foco de atención está en la transformación de la práctica profesional, a partir de investigaciones sobre el ser, el saber y el quehacer del estudiante de posgrado. De hecho, esa transformación, en el marco de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, involucra principalmente a estudiantes y docentes (tabla 5).

Tabla 5. Tipo de persona de la investigación en la Zona Eje Cafetero.

Rol de la fuente Personas	Universidad Tecnológica de Pereira		Universidad de Manizales - Cinde		Universidad Católica de Pereira		Total F	Total %
	Frecuencia F	Porcentaje %	Frecuencia F	Porcentaje %	Frecuencia F	Porcentaje %		
Estudiante	64	20,3	61	19,4	16	5,1	141	44,7
Docente	17	5,4	48	15,2	9	2,8	74	23,5
Estudiante y Docente	11	3,5	22	6,9	1	0,3	34	10,8
Egresado			3	0,9			3	0,9
Jóvenes					1	0,3	1	0,3
Familia			1	0,3			1	0,3
Estudiante y familia			1	0,3			1	0,3
Más de un actor	2	0,6	21	6,7	2	0,6	25	7,9
Otro	1	0,3	13	4,1			14	4,4
Total	95	30,1	170	53,3	29	9,2	294	93,3

A partir de estos datos, que muestran los roles de las personas como fuentes de la investigación, se pueden asegurar varias cosas. En primer lugar, la principal fuente de la investigación en la Zona Eje Cafetero son los estudiantes, con 44,7 % (141 en total), desde la construcción e implementación de propuestas didácticas que incidan positivamente en sus aprendizajes.

En segunda instancia, se evidencia que las luces, en relación con la distribución de los roles en la fuente personas, están puestas en docentes (23,5 %) y estudiante y docente (10,8 %), con una participación total del 34 % (107 en total);

de manera particular, cuando se investiga el rol docente (74 en total) como fuente principal, el propósito está en comprender sus ideas, representaciones y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de diversos saberes escolares. De igual manera, la mirada está puesta en sus prácticas pedagógicas para atender la diversidad, los contextos educativos multigrados y la vulnerabilidad social.

En la Universidad Tecnológica de Pereira se advierte que una gran parte de las investigaciones las realiza el propio docente, asunto que es relativamente reciente, y configura al profesor

como una fuente potente de estudio, es decir, como un investigador que se investiga a sí mismo, desde la reflexión de su propia práctica, con el sustento de varios autores de la práctica reflexiva y docente (Zuluaga, 1997; Carr y Kemmis, 1998; Korthagen, 2001; Schön, 2002; Peralez, 2006; Lanza, 2007; Perrenoud, 2007; Rodríguez, 2007; Zabala, 2007; Gaete, 2011; Barragán, Gamboa y Urbina, 2012; entre otros). De lo anterior emergen las tesis y proyectos de grado que les han apostado tanto a la intervención como a la reflexión del quehacer, integrando en sus fuentes a estudiante y docente (34 en total).

Emerge también, con menor prevalencia, el rol más de un actor (7,9 %), del cual forman parte estudiantes, docentes, directivos, egresados, familias, entre otros. En la misma línea, compartida por la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de Manizales-Cinde, está presente en menor prevalencia el rol otro (4,4 %), presentándose una *opacidad*, desde la cual no se permite tener claridad en torno a cuál sería ese otro rol.

Con menor prevalencia están presentes algunos roles diferenciados en las universidades, los cuales evidencian un interés particular sobre estos: egresados (0,9 %) en la Universidad de Manizales-Cinde, jóvenes (0,3 %) en la Universidad Católica de Pereira y familia (0,3 %) en la Universidad de Manizales-Cinde.

En el caso del rol estudiante (44,8 %), en la mayoría de los casos se trabaja con jóvenes y/o adolescentes (13,6 %), mientras que las niñas y los niños corresponden al 12,7 %; esto da a entender que en pocas ocasiones las fuentes están conformadas por adultos (1 en total). En este caso no podría decirse que no se trabaja con adultos desde las maneras de entenderlo, sino que generalmente no se particulariza a los estudiantes desde esta categoría, asunto que se puede explicar desde la prevalencia de la básica primaria y básica secundaria como los niveles en los que más se investiga.

Son varias las formas de particularizar el rol estudiante (hombre y mujer, femenino y

masculino, estudiantes), además de como jóvenes y/o adolescentes, niñas y niños, adultos, entre otros. En algunas ocasiones se alude al contexto de procedencia y la condición individual de algunos de ellos (EC/051-02/069/M, EC/051-02/062/M, EC/051-02/060/M, EC/051-1/050/M, RDA/133/006/M, RDA/133/026/M, RDA/133/037/M). También se hace referencia a la escolaridad de sus padres (RDA/133/037/M, RDA/133/038/M, RDA/133/040/M), entre otras características contextuales delictivas y de consumo, violencia, desplazamiento e informalidad económica (EC/051-02/071/M, RDA/018/008/M, RDA/133/078/M, RDA/133/087/M).

Por otra parte, son poco significativos los casos en que solo se trabaja con estudiantes del mismo género (relevancia de género 1 en total y niñas 2 en total), seguramente porque, tal como se verá más adelante, la mayoría de las instituciones que acogen a estos estudiantes son del sector oficial.

Ahora bien, cuando se trabaja con fuentes jóvenes y/o adolescentes (43 en total), estudiantes, prevalecen los ubicados en el sector oficial con el 8,2 % (26 en total); sin embargo, es considerable el pliegue que generan los trabajos de grado y tesis consultadas que al parecer no aportan esta información —sin información (10 en total), otro (1 en total)—. Así, las opacidades están dadas en el sector privado (3 en total) y en el mixto (3 en total).

En este marco sí puede decirse que la investigación de la Zona Eje Cafetero con jóvenes y/o adolescentes se realiza en la zona urbana con el 9,5 % (30 en total), pese a que se presenta el pliegue *sin información* 2,8 % (9 en total) y la sombra del *otro* con el 0,6 % (2 en total). La opacidad cuando se estudian estas fuentes está dada en la zona rural con el 0,6 %.

En dicho contexto, no es posible determinar el nivel socioeconómico de los estudiantes, pues la prevalencia está en la opción sin información (19 en total), por encima de las opciones varios estratos (10 en total), estrato bajo (9 en total) y estrato cuatro (5 en total), aspecto que desde la generalidad lleva a cuestionar si las tesis

consultadas no aportan dicha información o si en la construcción y diligenciamiento del instrumento se presentó algún error.

Con respecto al nivel escolar de los jóvenes y/o adolescentes con quienes se investiga, en su rol de estudiante, se encuentra que las luces están puestas en la básica secundaria y en la universidad (nivel de pregrado), ambas con 14 proyectos de grado y tesis que suman 8,9 %.

Es necesario mencionar que la información correspondiente a los grados o semestres y números de casos de estudio es dispersa, porque no permite establecer discursos en términos de relevancias y opacidades, pliegues y sombras. De hecho, se encuentra que predomina la opción sin información sobre la cantidad de casos, y que se investiga con estudiantes de varios semestres. Desde allí, entonces, no es posible determinar el grado o semestre en el que se investiga para cada nivel, ni la tendencia en el número de jóvenes y/o adolescentes participantes en la Zona Eje Cafetero.

Cuando la fuente de la información son niños y niñas, estudiante, se hace con grupos de alrededor de 25 integrantes (27 en total), siendo poco prevalentes los casos en que se trabaja con menos de 10 miembros (10 en total). Sin embargo, aparece un pliegue relacionado con el porcentaje de trabajos de grado y tesis, que en este caso no aportan información sobre el número de casos de estudio —sin información (13 en total)—, situación que no permite saber si hay un error en el diligenciamiento del instrumento o si en las tesis relacionadas no se incluye información clara sobre los casos estudiados.

Una situación parecida acontece en el sector de la institución de la que proceden los niños y niñas; la prevalencia está en el sector oficial, con 25 en total (8 %), pero el pliegue sin información continúa proyectando algunas sombras sobre las certezas que pudieran tenerse, en este caso porque representa un 3,8 % de los trabajos de grado y tesis consultadas para este caso en particular, de manera que son poco prevalentes los estudios con niños y niñas del sector privado (2 en total) y mixto (1 en total).

En lo referente al tipo de zona sigue replegándose la información, puesto que prevalece la opción sin información (17 en total) cuando se indaga por la zona donde se desarrolla la investigación. Así las cosas, aunque la mirada también esté puesta en la zona urbana (14 en total) y en la zona rural (8 en total), no podría establecerse con contundencia el contexto de desarrollo de la investigación en el Eje Cafetero.

Aunado a lo anterior, se encuentra que la caracterización del nivel socioeconómico de los niños y niñas, estudiante, es difusa por varios aspectos. Primero, la opción sin información (20 en total) continúa con el repliegue de los datos y la creación de sombras alrededor de estos, situación que impide una determinación contundente de las prevalencias. Segundo, la existencia de una categoría varios estratos (13 en total) imposibilita dilucidar entre cuáles estratos se mueve la investigación, aspecto que hace ambigua la posible interpretación que se haga de esto. Tercero, la presencia de apenas tres proyectos de grado y tesis con una categoría clara (estrato bajo) entorpece, pese a su claridad de opción, el trabajo de proclamarla como la prevalencia o como la opacidad, pues los anteriores aspectos así lo condicionan. En suma, no es posible determinar en qué nivel particular se enmarcan los niños y niñas como estudiantes sujetos de la investigación en la Zona Eje Cafetero.

La situación cambia cuando se consulta por el nivel escolar en el que se insertan los niños y niñas de la investigación con estudiante. Así, se encuentra que el enfoque está puesto en la básica primaria con el 8 % (25 en total), y las opacidades están dadas tanto en la básica primaria como en la básica secundaria (2,2 %), que corresponden a investigaciones con niños y niñas de la educación básica obligatoria (primero a noveno, 7 en total), como en el preescolar (0,9 %). En este caso, las opciones sin información y otro tienen poca relevancia (4 en total, 2 para cada opción).

En este punto, cabe destacar que son significativas las tesis y los proyectos de grado que aparecen en *sin información* (24 en total), respecto a la caracterización del rol estudiante, además de aquellas que aluden a estos en términos

diferentes de los contemplados en el instrumento otros (24 en total). Para la totalidad del porcentaje que suman ambos casos (15,2 %), es claro el pliegue que impide determinar quiénes son los estudiantes investigados: ¿niños y niñas? ¿Jóvenes y/o adolescentes? ¿Adultos?

Al respecto, es necesario aclarar algunas inconsistencias en la caracterización del rol *estudiante* porque, por ejemplo, en la Universidad Tecnológica de Pereira se encuentran investigaciones que lo etiquetan como niños y niñas, particularmente en la educación obligatoria, aun cuando sus edades no corresponden a esta categorización: “Grado noveno... entre 14 y 16 años de edad... 10 niñas y 19 niños” (RDA/133/049/M). “Grado décimo... entre 15 y 19 años de edad... 6 niñas y 8 niños” (RDA/133/051/M).

En conclusión, respecto al rol *estudiante* (44,8 %) no logra esclarecerse una caracterización, pues el pliegue sin información (48 en total) es el que tiene las luces más potentes; sin embargo, podría decirse que la tendencia es a investigar con jóvenes y adolescentes (43 en total), al igual que con niños y niñas (40 en total), de los niveles básica secundaria y universidad pregrado (8,9 %), en el primer caso, y la básica primaria (8 %), en el segundo caso.

Por otro lado, en los casos en que la fuente de la investigación es únicamente el rol *docente* (23,5 %), en un 14,3 % de las tesis y trabajos de grado se le caracteriza como adulto (45 en total). Son poco prevalentes los casos en que se le particulariza como indígena (1 en total) y afrodescendiente (2 en total), seguramente porque en un porcentaje significativo de casos las tesis y trabajos de grado no aportan información más allá del nivel de desempeño de los docentes, como ya se mencionó, por lo que a un porcentaje considerable (4,1 %) se le asigna la etiqueta sin información (13 en total).

Así mismo, son pocas las tesis y los trabajos de grado (10 en total) que aportan información sobre la formación profesional de estos; generalmente son licenciados, normalistas y/o especialistas, o profesionales en otras áreas, como derecho, psicología, diseño, filosofía y contaduría, pero con menor prevalencia.

El panorama es diferente en el eje de la investigación, pues 33 tesis y trabajos de grado (10,5 %) permiten evidenciar que la mirada recae en las prácticas pedagógicas (26 en total), las cuales se concretan en el área de enseñanza del docente, entre las *que* sobresalen lenguaje y comunicación, educación física, ciencias del deporte y la recreación, informática y tecnología, ciencias naturales, contabilidad, etnoeducación, ciencias sociales, artística, matemáticas, filosofía y ética.

Ahora, si bien la investigación se enmarca en todos los niveles, las luces están en los niveles de básica primaria (15 en total) y básica primaria y secundaria (14 en total). Con todo, la mayor prevalencia estuvo en la opción sin información (21 en total), lo cual se puede leer como un pliegue que impide saber si se presenta un error en cuanto al diligenciamiento de la matriz de Excel o si en las tesis consultadas no existe realmente información con respecto al nivel de formación del docente. Igualmente, se evidencia una sombra, representada en el 2,2 % para la opción otros (7 en total), que no deja ver con mayor claridad si realmente las luces de la investigación están en los niveles aludidos.

De manera complementaria, son pocas las investigaciones con el rol *docente* que se realizan en los niveles básica secundaria (4 en total), básica secundaria y media (3 en total) y media (3 en total). Sin embargo, vale la pena señalar que la investigación con el rol docente ha estado particularizada en las universidades; por ejemplo, las únicas 2 tesis y trabajos de grado en el nivel universidad pregrado y las 5 del preescolar se hicieron en la Universidad de Manizales.

Cuando se investiga el rol *docente*, generalmente se realiza en el sector oficial con el 13,6 % (43 en total), en la zona rural (18 en total) y en la zona urbana (17 en total). No obstante, es prevalente el número de tesis y trabajos de grado que no aportan información (sin información) que permita determinar el tipo de sector (24 en total), de zona (30 en total) y el nivel socioeconómico (66 en total) en el que se desarrolla la investigación, lo cual se convierte en un pliegue que esconde, que

no deja ver el contexto institucional en el que se investiga.

Una situación parecida sucede en relación con los números de estudio cuando se trabaja con el rol *docente*, pues el 8,5 % reporta la opción sin información en esta categoría, lo cual se traduce en la ausencia de datos en 27 de las 74 tesis y trabajos de grado que permitan dar cuenta de la significatividad o no de los casos de estudio. No obstante, hay presencia de investigaciones que incorporan desde 1 hasta 237 casos de estudio, pero con muy poca prevalencia, y con intermedios como 1 caso (9 en total), 2 casos (3 en total), 3, 4 y 5 casos (4 en total, cada uno), 6 casos (9 en total), 7 casos (2 en total), 8 y 14 casos (3 en total, cada uno), 9, 30, 35, 163 y 237 casos (1 en total, cada uno).

En suma, cuando se investiga sobre el rol *docente*, aquellos cuentan con formación de pregrado, especialmente en licenciaturas de diversas áreas, y la intención principal recae en estudiar sus prácticas de enseñanza y sus ideas o representaciones sobre un tema en particular, relacionado con la práctica pedagógica. Dichos docentes se desenvuelven en el nivel de básica primaria y básica secundaria; no obstante, son representativas las tesis que no aportan información al respecto. También se encuentra que los mencionados niveles se enmarcan en contextos institucionales de carácter oficial, principalmente, y de ambas zonas, rural y urbana; empero, son significativas las prevalencias de la opción sin información, por lo que no podría asegurarse en qué tipo de zona y nivel socioeconómico está puesta la mirada.

Respecto a las tesis realizadas con *estudiante y docente* (10,8 %), como las fuentes de la investigación (34 en total) en la Zona Eje Cafetero, se pueden decir tres cosas. Primera, la Universidad Católica de Pereira reporta un trabajo de grado que integra estos dos roles, por lo que el interés se nucleariza sobre todo en la Universidad de Manizales (22 en total) y la Universidad Tecnológica de Pereira (11 en total). Segunda, en la Universidad de Manizales las luces están en la investigación sobre las prácticas de enseñanza del docente y sus concepciones sobre algunos aspectos educativos (EC/051-

1/001/M; EC/051-02/058/M). Tercera, y contrario a lo anterior, en las investigaciones hechas en la Universidad Tecnológica de Pereira que involucran estos dos roles (estudiante y docente), este último se configura como investigador de su propia práctica, en el marco del diseño e implementación de propuestas con su grupo de estudiantes; es decir, el docente se posiciona como investigador y fuente de información (RDA/133/006/M, RDA/133/089/M). En tal sentido, los casos de estudio corresponden al número de estudiantes de un grado específico, principalmente de básica primaria (5-20) y secundaria (21-44).

En los estudios que tienen a estudiante y docente como fuente de información, la opción de la población seleccionada es prevalentemente otro (19 en total), seguido por sin información (6 en total), asunto que imposibilita determinar de qué tipo de población se trata. Aunado a lo anterior, especialmente en la Universidad de Manizales, no es claro el número de casos de estudio, pues prevalece la opción sin información (17 de 22 en total), situación que impide establecer si las muestras con las que se trabaja son significativas o casos particulares.

En contraposición a lo anterior, sí puede determinarse el nivel escolar de los roles participantes; no obstante, se debe entender que esta información es únicamente de los estudiantes y que, en el caso del profesor, corresponde al nivel en el que enseña. Así pues, la prevalencia está en la básica primaria y en la universidad pregrado, ambas con 7 tesis y proyectos de grado. Es de aclarar que, respecto al segundo nivel mencionado, universidad pregrado, la investigación se concentra sobre todo en la Universidad de Manizales (6 de 7 en total). En cuanto a las opacidades, específicamente en la Universidad de Manizales, se encuentran en la básica secundaria y el técnico, con un proyecto de grado cada uno, mientras que en la Universidad Tecnológica de Pereira se reportan en la educación para adultos, sabatinos y aceleración del aprendizaje, con un solo proyecto de grado reportado. Otras opacidades tienen que ver con los grados, pues es claro que no se reporta investigación en tercero ni en octavo de educación básica.

Por otra parte, aunque puede decirse que la investigación se realiza principalmente en el sector oficial (17 en total) y la zona urbana (16 en total), esto no puede establecerse con mayor certeza, básicamente porque en 11 tesis y proyectos de grado la opción seleccionada es sin información y las opacidades parecen estar en el sector privado y la zona rural, con 4 y 6 en total, respectivamente. De esta manera, ya sea por algún error en el diligenciamiento del instrumento o su efectiva ausencia en las tesis, no se puede establecer que el sector oficial y la zona urbana son el epicentro de la investigación en el Eje Cafetero, cuando se trabaja con los roles estudiante y docente.

En este orden de ideas, tampoco es claro en qué nivel socioeconómico se enmarca a los investigados, puesto que se presentan tres opciones: sin información (8,6 %), varios estratos (1,6 %) y estrato bajo (0,3 %). La primera evidencia un pliegue ocasionado por la prevalencia de la opción sin información (27 en total), situación que ha sido la tendencia en los dos roles abordados hasta el momento: estudiante y docente. La segunda refleja una presencia con poca prevalencia: varios estratos (5 en total). Y la tercera indica que la opacidad está entonces en el estrato bajo, con solo una tesis de referencia.

Pueden concretarse algunos aspectos; en primer lugar, la Universidad Católica de Pereira reporta un solo proyecto de grado que integra los dos roles: estudiante y docente. Puede ser porque efectivamente no se hayan realizado otras, por algún error en el diligenciamiento del instrumento o porque no se haya aclarado en el proyecto de grado. En segundo lugar, las dos universidades restantes investigan sobre todo la práctica pedagógica; la Tecnológica desde el mismo profesor como investigador e investigado y la de Manizales como sujeto de investigación por otros agentes. En tercer término están las opacidades, sombras y pliegues respecto al tipo de población, el número de casos de estudio y el nivel socioeconómico de las fuentes consultadas, situación que no impide una visión amplia de los sujetos investigados, especialmente de los docentes, de quienes poco se dice.

Cuando se trabaja con más de un actor (7,9 %), generalmente se hace en la Universidad de Manizales (21 en total), y en menor medida en la Universidad Tecnológica y en la Católica (4 en total, 2 cada una).

Cabe mencionar que la opción más de un actor se refiere al empleo de varios roles a la vez: estudiante y docente, estudiante y familia, egresado y docente. En tal sentido, se trabaja principalmente con estudiantes, docentes y padres de familia, y en menor prevalencia con directivos, instructores, administrativos, madres comunitarias, egresados, comunidad, indígenas y curadores. Con todo, no es claro el número de casos en que se emplea, pues predomina la opción sin información con 16 tesis y proyectos de grado.

Respecto al sector de esta investigación, no es claro el predominante, pues al oficial se le asignan 13 tesis y trabajos de grado, mientras que a la opción sin información se le dan 12 en total, contexto que no permite determinar el sector claro de la investigación. En esta misma línea, a la zona urbana se adscriben 8 tesis y proyectos de grado, 11 aparecen sin información y 6 corresponden a la zona rural y la opción otros, cada uno con tres en total. De manera que no es claro dónde está la mirada respecto al sector y la zona de la investigación con más de un actor en el Eje Cafetero.

De igual manera, prevalecen los pliegues en el nivel socioeconómico de los actores, pues de las 25 tesis y proyectos de grado, 20 aparecen sin información; solo una parece hacerse con actores del estrato 4, tres en el estrato bajo y otra en varios estratos. Lo anterior hace evidente la imposibilidad de establecer la estratificación de los actores de la investigación, cuando se realiza con varios actores.

En cuanto al nivel, 15 de las 25 investigaciones reportadas con más de un actor no clarifican el nivel de estos (9 sin información y 6 otro), situación que impide determinar hacia qué niveles educativos se dirige la mirada de la investigación. Las tesis restantes parecen indicar que las opacidades están en la universidad pregrado, con dos en total,

y además, que hay presencia de investigaciones en el preescolar, pero con poca prevalencia.

Para finalizar, puede decirse que cuando se investiga con más de un actor principalmente se incluye a estudiantes, docentes y padres de familia, pero que en pocas ocasiones se clarifica la cantidad de casos de estudio; de igual manera, no es claro hacia qué sector, zona o nivel socioeconómico y nivel educativo está puesta la mirada de las tesis que investigan sobre varios actores en el Eje Cafetero.

En síntesis, hay roles de interés general para todas las universidades participantes, como ya se describió, y también hay intereses particulares y casos concretos en cada una de ellas, como los estudios con jóvenes en la Universidad Católica de Pereira, y con egresados, familia, estudiante y familia en la Universidad de Manizales, tal como se expone en los párrafos que siguen:

- Cuando se investiga con *jóvenes* por fuera del sistema escolar, un caso encontrado en la Universidad Católica, se les caracteriza como adscritos al sector privado y a la zona rural, de estrato bajo. Dicho estudio se localiza en una comunidad vulnerable de la ciudad de Pereira, y emerge como un interés particular por indagar en “la falta de reconocimiento de la que son víctimas los jóvenes por el solo hecho de pertenecer a una comunidad vulnerable” (RDA/018/030/M).
- Por otra parte, en relación con las tres investigaciones consultadas con *egresados*, se encuentra que todas se realizaron en la Universidad de Manizales. El tipo de población fueron jóvenes, pero no se reporta el número de casos de estudio. Dichas investigaciones son principalmente en el sector oficial (2 en total) y predomina la opción sin información respecto al nivel socioeconómico. Tampoco hay claridad en lo referente al tipo de zona y al nivel académico, aspecto que imposibilita establecer el contexto de desenvolvimiento de los jóvenes egresados.
- En cuanto a la investigación con *familia*, aportada por la Universidad de Manizales, se encuentra que el tipo de población son

padres de familia de estudiantes de básica secundaria, del sector oficial y la zona urbana, con quienes se indagan las “concepciones, creencias y prácticas de la participación” (EC/051-1/003/M), pero no es claro a qué tipo de participación se hace referencia.

- Respecto a la investigación con estudiante y familia, hecha desde la Universidad de Manizales, se trabajó con tres instituciones educativas de nivel inicial y estrato bajo, pertenecientes a tres comunidades indígenas de Perú. “El estudio se desarrolló en tres comunidades indígenas pertenecientes al pueblo asháninkas, ubicadas en la provincia de Satipo, Región Junín, Selva Central (Perú). En estas comunidades viven entre 60 y 100 familias. Cada comunidad cuenta con una institución educativa del nivel inicial (3 a 5 años), que presentan distintas modalidades de gestión. Selección de las instituciones educativas: la comunidad nativa de Tziriri cuenta con un jardín (modalidad escolarizada), la comunidad nativa de Panga cuenta con un Pronoei (modalidad no escolarizada) y la comunidad nativa Gloriabamba cuenta con un legecom (modalidad privada). La selección de las familias en las tres comunidades de estudio se hizo de acuerdo con el criterio de la identificación de los niños y las niñas, esto es, de quienes lograban los aprendizajes esperados (satisfactorio) y de quienes no lograban los aprendizajes esperados en el programa educativo (no satisfactorio)” (EC/043/008/D).
- También, dentro de las investigaciones consultadas, se encuentra que 14 de ellas tienen la opción *otro* como rol de la fuente: 13 en la Universidad de Manizales y 1 en la Universidad Tecnológica de Pereira. De ellas solo es claro que se trabaja con adultos y jóvenes (7 en total), y con entre 4 y 38 casos de estudio (9 en total).

En las investigaciones con *documentos* (2,5 %) se trabaja con estado del arte (4 en total) y texto escolar (4 en total), tanto en la Universidad de Manizales como en la Universidad Tecnológica de Pereira.

Respecto al estado del arte (1,2 %), todas las investigaciones consultadas se han hecho en la Universidad de Manizales. Los estudios han indagado principalmente en los libros (2 en total), sin clarificar la cantidad de casos. Ahora bien, la mitad de las investigaciones se contextualizan en el sector privado, estrato alto y pregrado; sin embargo, en la otra mitad prevalece la opción sin información, situación que se convierte en un pliegue que no permite identificar dónde está puesta la mirada.

Por otra parte, en lo que tiene que ver con las investigaciones cuya fuente es el *texto escolar* (1,2 %), tres en la Universidad Tecnológica y una en la Universidad de Manizales, se encuentra que se les caracteriza sobre todo como libro (3 en total), y los casos de estudio van desde 2 hasta 33 ejemplares. Los estudios sobre texto escolar se han centrado prevalentemente en el análisis de los libros de texto de ciencias naturales (3 en total) y ciencias sociales (1 en total), publicados en un periodo específico y para grados diferentes, especialmente de la básica primaria (3 en total) y, en menor medida, de la básica secundaria (1 en total). En el primer caso, ciencias naturales, la intencionalidad fue estudiar las imágenes (RDA/133/047/M), las actividades (RDA/133/053/M) y los libros mismos por el prestigio de las editoriales (Santillana, Norma y Ediciones SM) (EC/051-02/024/M). En el segundo caso, ciencias sociales, el propósito fue analizar el conflicto colombiano en los libros de texto escolar de tercero a quinto de básica primaria, publicados entre 2003 y 2013 por seis editoriales (RDA/133/079/M).

De las investigaciones consultadas, cuyas fuentes son *instituciones* (1,2 %), tres pertenecen a la Universidad de Manizales y una a la Universidad Tecnológica de Pereira. El proyecto de grado reportado por la Universidad Tecnológica se trabajó con docentes y directivos de la básica primaria de una escuela del sector oficial y la zona rural del municipio de Pereira, sin que se aporte más información sobre el contexto.

Por otra parte, las investigaciones consultadas en la Universidad de Manizales se decantaron por

tres tipos de institución diferentes: CDI, colegio y universidad.

- En el primer caso, se trabajó con 12 centros de atención infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), regional Risaralda, los cuales contaban con diferentes modalidades de servicio; por ejemplo, tres hogares comunitarios de bienestar (tradicional, agrupado y empresarial), un Centro de Desarrollo Infantil (CDI), un Centro de Desarrollo Infantil en medio familiar y un hogar infantil, ubicados en los municipios de Dosquebradas, Mistrató, Pereira, Santa Rosa de Cabal y La Virginia.
- En el segundo caso, la fuente de la investigación fueron tres colegios oficiales, mixtos, de la zona urbana de tres municipios: Ansermanuevo (Colegio Santa Ana de los Caballeros, con aproximadamente 950 estudiantes, de los grados sexto a once), Cartago (Colegio Nacional Académico, con aproximadamente 2.500 estudiantes, de los grados sexto a once) y Pereira (Colegio Inem Felipe Pérez, con aproximadamente 3.000 estudiantes, de los grados sexto a once). El interés del estudio estuvo en determinar la influencia del ejercicio de los derechos en dichas instituciones públicas, que atienden a estudiantes de varios estratos.
- En el tercer caso, se toma como fuente a cuatro universidades oficiales de la zona urbana del departamento de Antioquia (distribuidas en seis campus), específicamente el pregrado: la Corporación Universitaria Lasallista (CUL) (Caldas), la Universidad de Córdoba (UCC) (Envigado), el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Medellín) y la Universidad de Antioquia (UdeA) (sedes Medellín, El Carmen de Viboral y Santa Fé de Antioquia).

Como puede notarse, no hay una tendencia en la investigación en instituciones, pero lo que sí puede advertirse es la prevalencia de trabajos con este tipo de fuente en la Universidad de Manizales y su ausencia en la Universidad Católica. También se identifican dos aspectos: primero, que la mirada ha estado puesta en instituciones oficiales de la

zona urbana; segundo, que dichas instituciones han sido en mayor número CDI, universidades y colegios de Risaralda y Antioquia, y con menor presencia en Caldas.

Para terminar con el tema de los tipos de fuentes, cuando se investiga con fuentes *mixtas* (2,8 %), según las investigaciones consultadas (9 en total), seis se realizaron en la Universidad de Manizales (1,9 %), dos en la Universidad Católica (0,6 %) y una en la Universidad Tecnológica de Pereira (0,3 %).

En las investigaciones consultadas aparecen prevalentemente las personas y documentos como fuentes de la información (estudiantes, maestros, familias y directivos; manual de convivencia, PEI, planes de aula, proyectos pedagógicos y programas curriculares), y con presencia pero poca prevalencia a personas e instituciones (colegios, secretaría), de manera que no se reportan estudios que utilicen los tres tipos de fuentes: personas, documentos e instituciones, ni las fuentes son exclusivamente instituciones y documentos.

En suma, todas las fuentes mixtas involucran a personas, pero no así documentos e instituciones. Las investigaciones se han enmarcado principalmente en la zona urbana (5 en total) y el sector oficial (5 en total) y mixto (2 en total), con menor presencia en la zona rural y el sector privado; no obstante, no es claro hacia dónde ha estado puesta la mirada respecto al nivel escolar, pues la opción sin información cuenta con 4 en total; de manera que la opacidad se evidencia en el preescolar con una sola investigación consultada.

A manera de cierre: Zona Eje Cafetero

Se puede concluir que en la investigación de la Zona Eje Cafetero la mirada ha estado centrada prevalentemente en las personas con el 93,3 % de las tesis consultadas y con menor presencia en la fuente mixtas con el 2,8 %, representando con ello la opacidad de la región.

A las personas se las estudia en el marco de los roles que desempeñan, en especial como estudiantes

(44,8 %), docentes (23,5 %), estudiantes y docentes (10,5 %), y con poca prevalencia con varios agentes educativos: más de un actor (7,9 %); además de una sombra reflejada en la opción *otro* (4,4 %). También se destaca la presencia de particularidades o intereses concretos de las universidades en las fuentes egresados, jóvenes y familia.

En lo que tiene que ver con los estudiantes, se trabaja sobre todo con jóvenes y/o adolescentes (13,6 %), y niñas y niños (12,7 %), la mayoría de los cuales pertenece al sector oficial (16,2 %) y a la zona urbana (13,9 %), en los niveles de básica primaria (8 %) en el caso de las niñas y niños, y básica secundaria (4,4 %) y la universidad pregrado (4,4 %) cuando se trata de jóvenes y/o adolescentes. Así, las opacidades están dadas en el sector privado (1,5 %) y la zona rural (3,1), y en el preescolar y la media. No obstante, la persistencia de las opciones *sin información* y *otro* no permite determinar esto último con mayor seguridad.

En relación con los docentes (23,5 %) como las fuentes de la información, se les particulariza de acuerdo con el área de enseñanza (lenguaje y comunicación, educación física, ciencias del deporte y la recreación, informática y tecnología, ciencias naturales, contabilidad, etnoeducación, ciencias sociales, artística, matemáticas, filosofía, ética) y el nivel académico donde llevan a cabo dicha enseñanza, principalmente básica primaria y básica primaria y secundaria. Estos docentes pertenecen, por lo general, al sector oficial (13,6 %); sin embargo, la persistencia de la opción sin información no impide establecer en qué tipo de zona está puesta la mira. Así pues, las opacidades están en los niveles básica secundaria, media, preescolar y universidad pregrado, estos últimos porque las pocas investigaciones consultadas se reportaron únicamente desde la Universidad de Manizales.

Respecto a las fuentes *documentos* (2,5 %), son pocas las investigaciones que se han desarrollado desde esta fuente, y las que se han hecho han girado en torno al texto escolar y al estado del arte, específicamente en la Universidad de Manizales y la Universidad Tecnológica de Pereira.

En cuanto a las fuentes mixtas (2,8 %), combinan principalmente personas (estudiantes, docentes, padres de familia y directivos) y documentos (planes de aula, proyectos pedagógicos y PEI), y en menor prevalencia, instituciones. Dichos estudios se desarrollan sobre todo en la zona urbana y el sector oficial.

En relación con la fuente *instituciones* (1,2 %), la investigación se ha hecho particularmente en la Universidad de Manizales y con poca presencia en la Universidad Tecnológica. Dichas instituciones han sido principalmente centros de desarrollo infantil y universidades del sector oficial y la zona urbana, y en menor medida, colegios y escuelas, también del sector oficial y la zona urbana.

Análisis de fuentes de la investigación en educación y pedagogía, Zona Sur

Serres relata, en su *Atlas* (1995, p. 41), que en “expediciones, a veces heroicas”, muchos curiosos de la geografía o de la historia encontraron “espacios fantásticos con distribuciones más ordenadas, otras distancias o diferentes proximidades. Todo un océano separa en realidad a dos plantas cercanas, allá donde las más lejanas se vuelven próximas... Las variaciones basadas en estas dos distancias, largas y cortas, diferencian los lugares de origen, los de acogida y, finalmente, los de clasificación... Parece que estamos hojeando el atlas de los seres vivos”.

La cartografía que se presenta a continuación se realiza desde dos escenarios de formación posgradual: la Universidad de Nariño con 97 investigaciones de maestrías y 29 investigaciones de doctorado, y la Universidad Mariana, con 121 investigaciones de la maestría en Docencia Universitaria, para un total de estudio de 218 investigaciones de maestría y 29 tesis de doctorado.

Desde su misión, la Universidad de Nariño (PEI, 2013) entiende la academia como la relación entre docencia, investigación e interacción social, que se constituye en esencia del quehacer universitario y en respuesta a las necesidades del mundo contemporáneo. La universidad, mediante

la academia, hace que los contenidos de la ciencia y de las disciplinas en particular fluyan en el aula y en otros espacios; genera conocimientos a través de la investigación y los lleva a los contextos sociales. Por su parte, la Facultad de Educación (PEF, 2012) centra su accionar en el desarrollo de la investigación en educación, en pedagogía, en ciencias, arte y cultura para el desarrollo social; la formación de educadores éticos, reflexivos e investigadores para los distintos niveles educativos; la cualificación de docentes en ejercicio, y la construcción y la ejecución de proyectos de desarrollo curricular, pedagógico y educativo en el área de influencia.

En contraste, la Universidad Mariana tiene como misión formar profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social. Mediante la interacción con el entorno y el diálogo entre fe, ciencia y cultura, contribuye a la transformación sociocultural y al desarrollo con justicia social y respeto por el ambiente, desde el Evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana.

La investigación en la Universidad de Nariño es un fundamento pedagógico de gran significación en las maestrías en Educación, Docencia Universitaria, Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, así como en el doctorado en Ciencias de la Educación, ya que permite ampliar las fronteras del conocimiento; es el reencuentro de las personas en un mundo que se transforma permanentemente de un modo dinámico, concreto y seguro, abriendo un sinnúmero de posibilidades para dar respuesta a los cuestionamientos que la vida diaria exige, para trazar rutas en la construcción de los campos de la geografía personal, social, cultural, económica, política, empresarial y ecológica, entre otros.

Hay que considerar que el doctorado en Ciencias de la Educación surgió por iniciativa de ocho universidades del Estado colombiano que se constituyeron en red en 1996, con el objetivo de ofrecer un programa doctoral mediante la implementación de un trabajo colectivo-interinstitucional. Es así como se crea Rudecolombia, red conformada en la actualidad

por diez universidades: Atlántico, Cartagena, Cauca, Caldas, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Tecnológica de Pereira y Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Aunque el deambular del doctorado en la Universidad de Nariño es muy joven todavía, desde el momento de su creación (28 de febrero de 2011) ha venido tejiendo y destejiendo una ruta en su telar de sueños que en este caso solo cuenta con el 23 % del total de las investigaciones estudiadas, mientras que el 77 % restante corresponde a las maestrías, con programas de amplia experiencia vital que enmarcan una ruta segura y certera para continuar con el maravilloso viaje del reencuentro con el saber; no obstante lo anterior, esto deja entrever que los procesos investigativos tienen una gran significación en la región.

El continuo y permanente proceso de globalización

es un elemento de desarrollo que ha generado cambios determinantes en la escuela y la sociedad, no solamente por la dinámica de transformación económica, sino también por la incorporación de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación que facilitan la apropiación del conocimiento. La multiculturalidad que involucra a las instituciones educativas en la región complejiza los procesos de aprendizaje, ya que exige una reeducación del maestro contemporáneo, el cual debe obligatoriamente desaprender para aprender otras formas de enseñar con sentido futurista. De ese modo, la educación en la región cobra un propósito facilitador e integrador del ser, desde su quehacer en el contexto, sin perder la ruta que le dé sentido edificante a la noble profesión del educador.

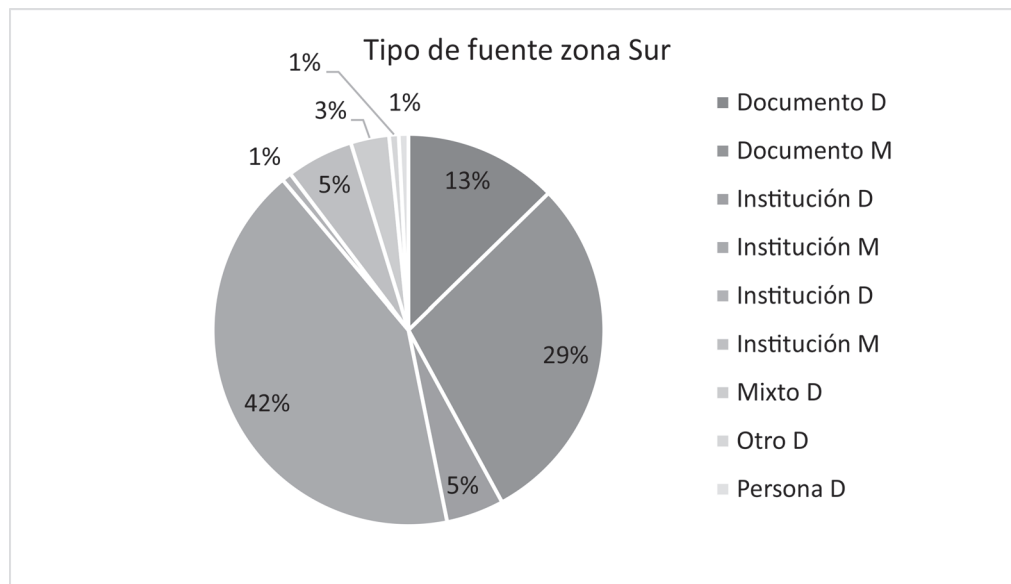


Figura 11. Análisis tipo posgrado, tipo de fuente, Zona Sur.

En el doctorado, las investigaciones estudiadas establecen unos pliegues de gran variedad geográfica, puesto que las desarrollaron en su totalidad en el sector urbano del departamento de Nariño; la predominancia la tiene *revisión documental*, con 16 investigaciones, 7 investigaciones institucionales y 4 mixtas, en tanto que la opacidad se establece en *otros y persona*, ya que en estas últimas se advierte incipiencia en el proceso investigativo.

Por su parte, de las 97 investigaciones de las maestrías, 63 fueron desarrolladas en el sector urbano y 34 en el sector rural, estableciendo una tendencia clara en el mapa por las investigaciones institucionales con el 54,6 % y por las de revisión documental con el 38,1 %, siendo estas las de mayor predominancia, ya que suman un 92,7 % del total de investigaciones, las cuales pretenden vislumbrar las luces y las sombras en los paisajes y mapas de la geografía nariñense, tallada en tapiz y

retazos, con aristas muy marcadas y unos pliegues establecidos claramente.

En las investigaciones enmarcadas en los campos institucionales se muestra una fuerte tendencia a evaluar las rutas pedagógicas, metodológicas y didácticas desde donde emerjan propuestas contextualizadas e innovadoras (en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de lo conocido y lo desconocido, de lo misterioso y lo real, de lo significativo y lo trivial) para recrear dinámicas globales que profundicen luces contemporáneas para la transformación social.

El maestro investigador de los programas de posgrado en la región se convierte en un agente dinamizador y articulador de los procesos de

enseñanza-aprendizaje contemporáneos, y da una respuesta pertinente a los fenómenos de transformación social que ponen en alerta máxima la praxis pedagógica tanto en las instituciones oficiales como privadas. La transformación continua y permanente de las prácticas pedagógicas se ha convertido en un tema de actualidad educativa, que se debe investigar dentro y fuera de los contextos educativos con la premisa ética y moral que cada docente impregna desde su quehacer pedagógico, metodológico y didáctico, con el fin de generar cambios significativos que estén al nivel de los planteamientos en las áreas del saber según los contextos educativos, los grupos poblacionales, los proyectos pedagógicos institucionales, la política pública y la coherente articulación con la sociedad emergente.

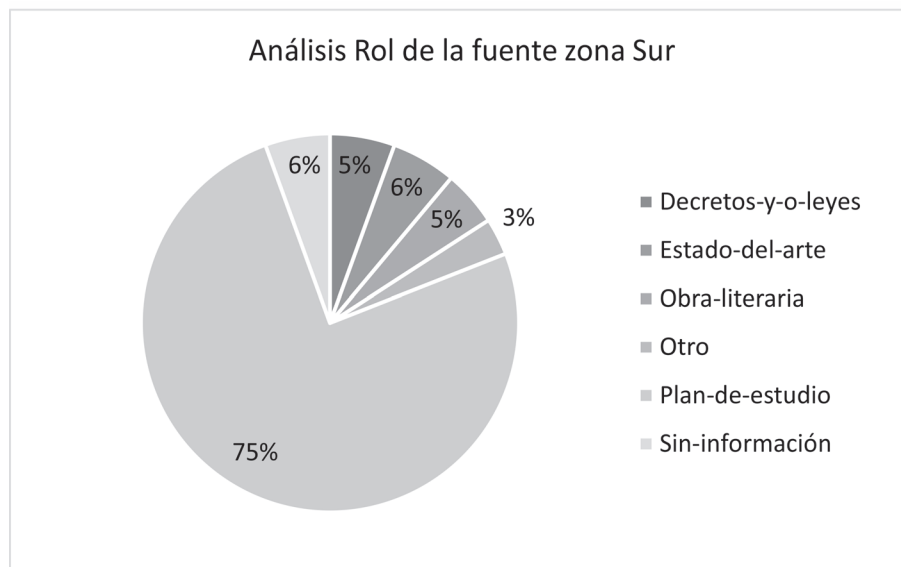


Figura 12. Análisis del rol de la fuente, Zona Sur.

El análisis del rol de la fuente constituye un pilar fundamental para la profundización de la misión y la visión de los investigadores de los posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, ya que, para tener significación en un mundo aparentemente perdido y comprender las discrepancias y semejanzas de la sociedad, se debe tomar como base el plano relevante del pueblo como fuente primordial, en el que se nace y se hace, determinando particularidades que proporcionan una identidad individual y grupal infinitamente diferente y separada de

toda generalidad, reproduciendo fidedignamente retratos y representaciones desde las ciencias de la investigación.

Los estudios investigativos desarrollados en el doctorado y las maestrías han centrado el interés en determinar el grado de coherencia que tienen los planes de estudio en colegios y universidades del departamento, desarrollando 95 investigaciones, que corresponden al 75,3 %. En cuanto a la revisión documental, decretos y estados del arte desarrollaron 14 investigaciones,

que corresponden al 11 %, y 6 investigaciones que se dedicaron a analizar obras literarias, que corresponden al 4,7 %. Se observa, además, que 11 investigaciones dedicaron su atención a estudios que no proporcionaron la información suficiente para ser categorizados.

De esta manera, se evidencian procesos, procedimientos y métodos grabados en una red de caminos que seguirán proyectando con luces y sombras que emergen como resultado del viaje por el infinito universo del conocimiento, comprometiéndolo a las futuras generaciones a transitar por caminos construidos en geografías cambiantes y con más capacidades asombrosas para no resignarse alegremente a ser solo transmisores del conocimiento, sino que, por el contrario, construyan caminos y levanten puentes para seguir en un viaje que siempre empieza.

Por su ubicación en el atlas mundial, el departamento de Nariño goza de un inmenso reconocimiento debido al relieve geográfico y a la calidad de las personas que lo pueblan; en él coexisten innumerables seres humanos en espacios físicos y sociales diferentes, pero complementados por costumbres, mitos, tradiciones, lenguajes, religiones, razas, géneros y etnias, compartiendo en contextos urbanos o rurales que ya son irreversiblemente plurales.

Inmersos en esta realidad social, y reconociendo la gran diversidad multicultural y pluriétnica, cohabitan hombres, mujeres, niños, jóvenes, adultos, ancianos, indígenas, afrodescendientes y personas con necesidades diversas, donde se insertan propios y foráneos, enmarcando una ruta en caminos asimétricos, con realidades incluyentes para unos pero excluyentes para otros, que seguramente inciden directa e indirectamente en el trazado de la bitácora de viaje.

En este recorrido se encuentra involucrado profesionalmente un número significativo de investigadores del doctorado y de maestrías de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, para hacer visible esta diversidad social, educativa, económica y política del departamento en sus regiones geográficas, en busca de una

equidad social entre una sociedad colombiana que se redescubre y refuerza con cada habitante que participa dinámicamente en este proceso, lo que lo hace semejante a los demás y con los mismos derechos.

Heredamos una cultura en esencia, muy especial, con ansias de expresar al unísono derechos y deberes para asegurar y mantener una unidad en medio de tanta diversidad, con oportunidades que permitan vislumbrar un horizonte fortalecido en la inclusión, en medio del pensamiento y sentimiento divergente. Por ello, en el doctorado en Educación se desarrollaron (todas en las zonas urbanas) 22 investigaciones en instituciones oficiales del departamento, 3 investigaciones en instituciones del sector privado y 4 que no registran información para ser categorizadas. Es importante tener en cuenta que no se registran investigaciones en zonas rurales, ni en el sector oficial ni en el privado.

En cuanto a las maestrías, se puede observar que existe una prevalencia por investigar el sector oficial: 56 en zonas urbanas y 34 en zonas rurales. En instituciones del sector privado se desarrollaron 7 investigaciones.

Así las cosas, podemos concluir que el 73 % del total de las investigaciones desarrolladas en el doctorado y las maestrías fueron en zonas urbanas y solamente el 26,9 % en zonas rurales del departamento, apenas 10 investigaciones se hicieron en instituciones de carácter privado y 112 en el sector oficial, 4 investigaciones no registran información, 88 investigaciones dedicaron su atención a establecer un análisis evaluativo de los planes de estudio de instituciones educativas en primaria, secundaria y universidad, mientras que 53 se enfocaron en el análisis documental, entre ellos decretos, leyes, estados del arte, obras literarias y 4 investigaciones mixtas, una investigación a otros y una a persona.

La investigación dentro del proceso educativo en escuelas, colegios y universidades se convierte en el pilar social más importante de desarrollo del país, ya que, mediante ella, niños, jóvenes, adultos, docentes, padres de familia y, en

general, todo el equipo de colaboradores llegan a establecer estándares de calidad para ser ciudadanos competentes, responsables, críticos y solidarios, que puedan convivir pacíficamente en contextos geográficos inmersos en la divergencia. La investigación es el vehículo por medio del cual se recorrerán los caminos del conocimiento, con miras a crecer como personas y ciudadanos en el proceso de formación educativa desde la cotidianidad en la cual se desenvuelven.

La prevalencia investigativa en el doctorado y las maestrías la constituyen los procesos y procedimientos de la comunidad educativa, la pedagogía y la didáctica desarrolladas en colegios con el 39,6 % de las investigaciones, seguidas de

las universidades con el 34,9 %. El 9,5 % de las investigaciones dedicaron su atención al análisis de comportamientos educativos en adultos y adolescentes, el 7,1 % investigaron sobre política pública y documentos institucionales, el 4,7 % investigaron los problemas educativos y pedagógicos en comunidades afrodescendientes, indígenas y poblaciones y comunidades con necesidades diversas, mientras que el 2,3 % de las investigaciones dedicaron su atención al análisis de libros, revistas y orientaciones específicas del Ministerio de Educación, que comprometen el normal desarrollo del proceso educativo en la región, de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve.

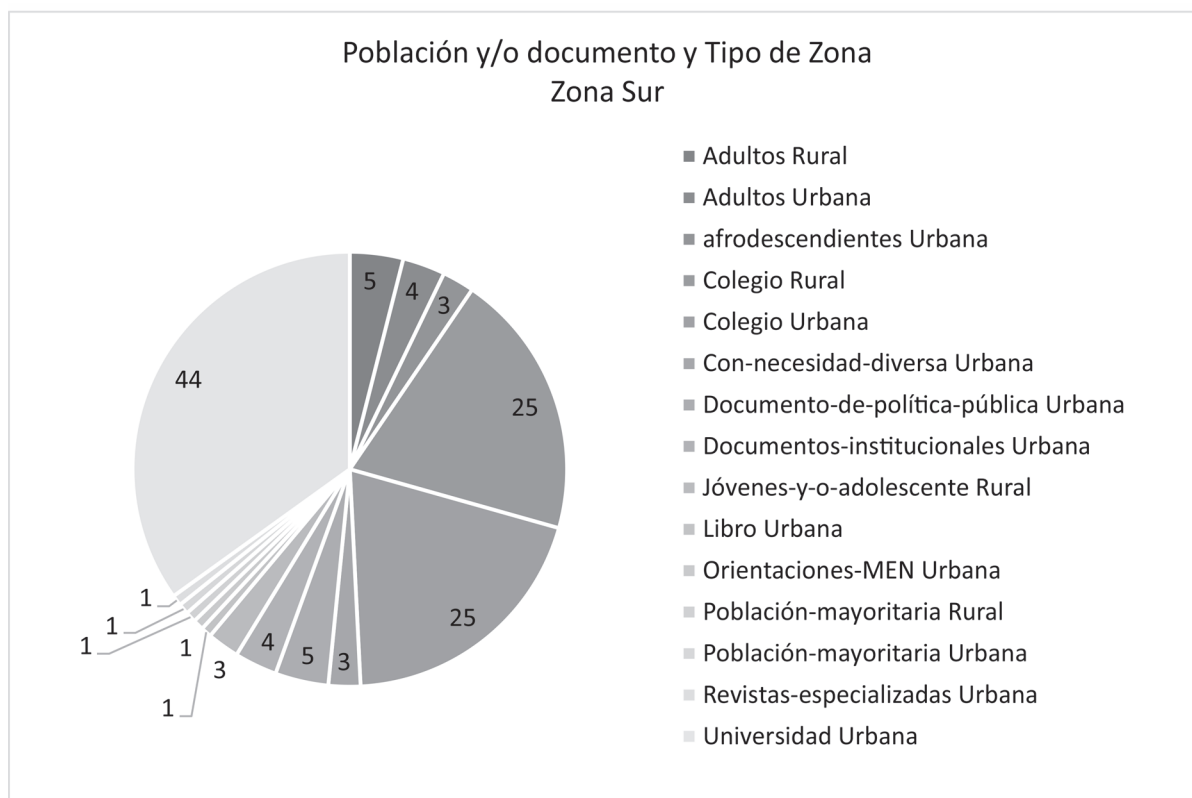


Figura 13. Población y/o documento y tipo de zona, Zona Sur.

En consonancia con la realidad observada en los procesos investigativos, es de vital importancia tener presente el contexto social que vive la comunidad académica para cultivar en los estudiantes una cultura investigativa a todo nivel, que les propicie una mentalidad con sentido de

pertenencia y pertinencia institucional que los comprometa en el proceso formador de hombre con sentido social, que contribuya al desarrollo del país y la región, que fortalezca su cultura desde las perspectivas que brinda la educación bajo parámetros investigativos del análisis

crítico, reflexivo, argumentativo y propositivo, y que aporte sustancialmente a la solución de los problemas que se presentan en el entorno.

Las tesis de maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana de Pasto corresponden a 121 datos, sobre los cuales se presentan la siguiente información.

La distribución de las instituciones educativas en diversas regiones ha logrado la formación de un paisaje, cuya creación obedeció a diversos factores, y a veces, el educativo ha sido secundario, imponiéndose el económico u otros, por distintas razones. Esto ha dado lugar a que las zonas y sectores con entorno aledaño a las áreas urbanas sean objeto de estudios dinámicos, lo cual se puede lograr mediante la investigación.

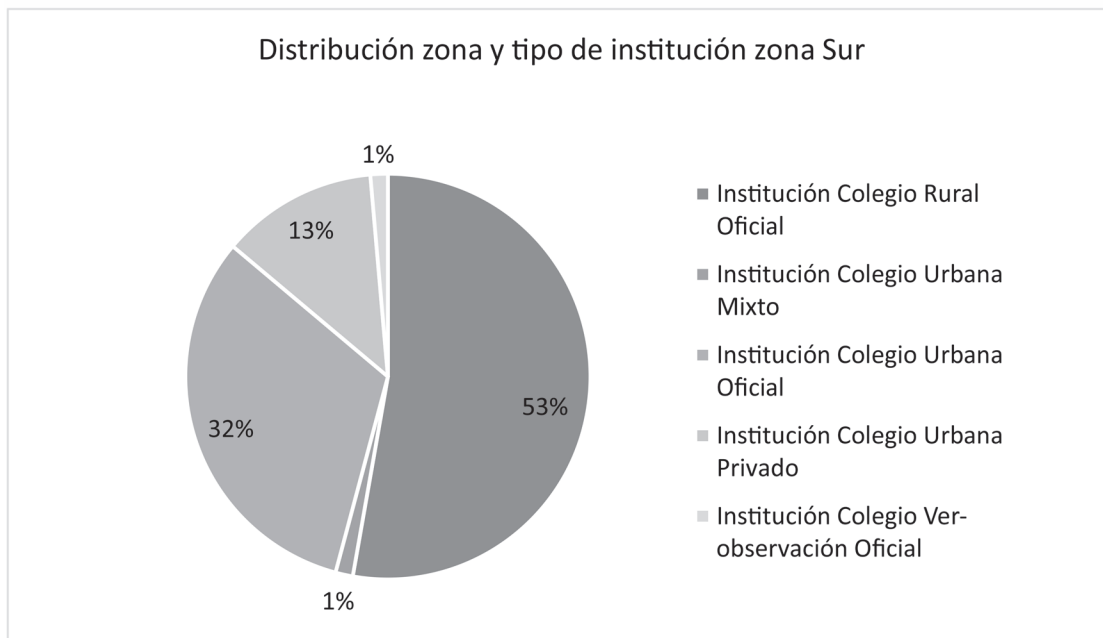


Figura 14. Distribución zona y tipo de institución, Zona Sur.

En la figura anterior (figura 14), se toman los siguientes datos:

- Rol de la fuente: Colegio.
- Tipo de fuente: Institución.
- Sector: Oficial, privado y mixto.
- Tipo de zona: urbana y rural.

Tal como lo menciona Michel Serres (1995), el reencuentro del viejo y el nuevo mundo representa en las personas el sentido de la vida, ya que “al viajar de forma diferente, ya no vivimos, efectivamente de las misma forma”. Estas consideraciones han llevado a los investigadores del doctorado en Ciencias de la Educación a emprender el viaje por campus educativos, bibliotecas, laboratorios, libros, revistas para conquistar el saber y aprehender información

significativa y pertinente en su gran mayoría de las fuentes documentales, puesto que constituyen una herramienta de viaje que permite validar la información recolectada, corroborar los mapas antes trazados y obtener nueva información que facilite emprender nuevos viajes, con esquemas e imágenes complementarios para interpretar las nuevas realidades del mundo.

La figura 15 permite ver un conjunto de formas variables para crear un conjunto nuevo, donde se hallarían dos o tres soluciones nuevas a un problema de ajuste; pero en la mayor parte de los casos se encontraría solo una: la más sencilla. “Para un conjunto dado, lógico y geométrico, este trabajo racional solo da sentido a la preposición *en*. “Así obra el piloto en su barco o el Swan en su salón, en su casona, en Guérande, Bretaña,

Francia” (Serres, *Atlas*, 1995, p. 45). De este modo, el investigador trabaja *en la gráfica* que, a manera de membrana, envuelve los elementos estudiados. “Sin membrana, no hay vida, *teorema universal en biología*” (Serres, *Atlas*, 1995, p. 43).

“Para que todo siga siendo sencillo, esa simplicidad no debería tener arrugas”. Por simple deducción, habría que preguntarse cuál es el significado de *liso*. Aquí, en este interrogante, todo se reduce al punto de vista desde el cual se opine. “Es algo que parece plano, uniforme, regular”. Sin embargo, en una aproximación “diría que es una variedad de formas geométricas, enlucidas, encaladas”.

Pero “acercándose un poco, mucho, muchísimo, ayudándose de un microscopio, entonces desaparecerá lo igual, dando paso a las pequeñas imperfecciones de lo granulado... y a la aparición de pliegues” (las citas son de Serres, 1995). A partir de este momento, todo son pliegues. Cada quien encontrará uno de ellos para fijar su residencia y allí puede ser entrevistado. Así, por ejemplo, las instituciones y los documentos pueden ser públicos o privados, urbanos o rurales, o mixtos, etc. Quien piense que aquí terminan los pliegues deberá seguir leyendo para encontrar otros que van a continuación de los ya nombrados.

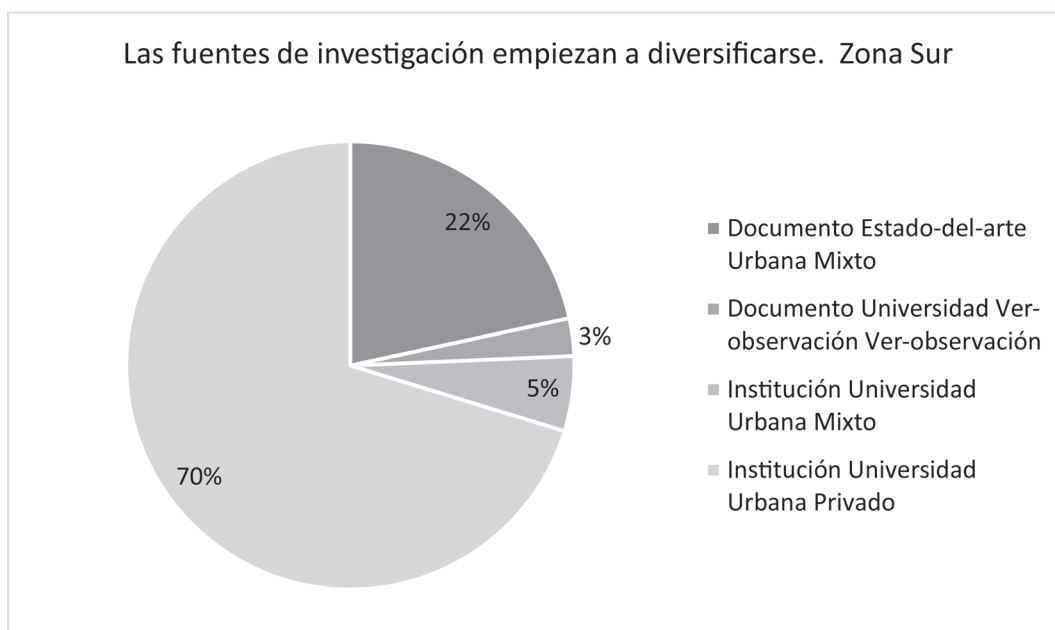
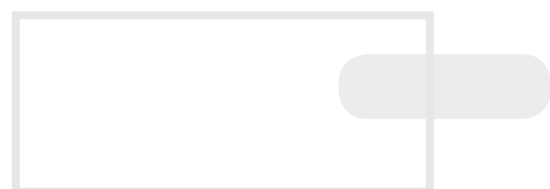


Figura 15. Las fuentes de investigación empiezan a diversificarse porque están basadas en documentos e instituciones. Es decir, aparece lo que en el pensamiento de Serres se llama “pliegues” (1995, p. 49).

Los investigadores son los responsables del peso de la evolución histórica de la región, motivo por el cual prevalecen los estudios investigativos que pretenden recrear los proyectos educativos institucionales, los proyectos de programas de pregrado, manuales de convivencia, diseños curriculares y lineamientos curriculares, entre otros, mientras que en la revisión de documentos predominan el estudio de documentos del Ministerio de Educación Nacional, la relación con los documentos propios de cada institución y las características particulares que establecen una coherencia articuladora con las fuentes

documentales externas; para ello, dibujan, tejen, anudan, desanudan, mezclan y profundizan planos para caracterizar a las comunidades en medio de tantas mezclas multiculturales y pluriétnicas que identifican la geografía del nariñense.



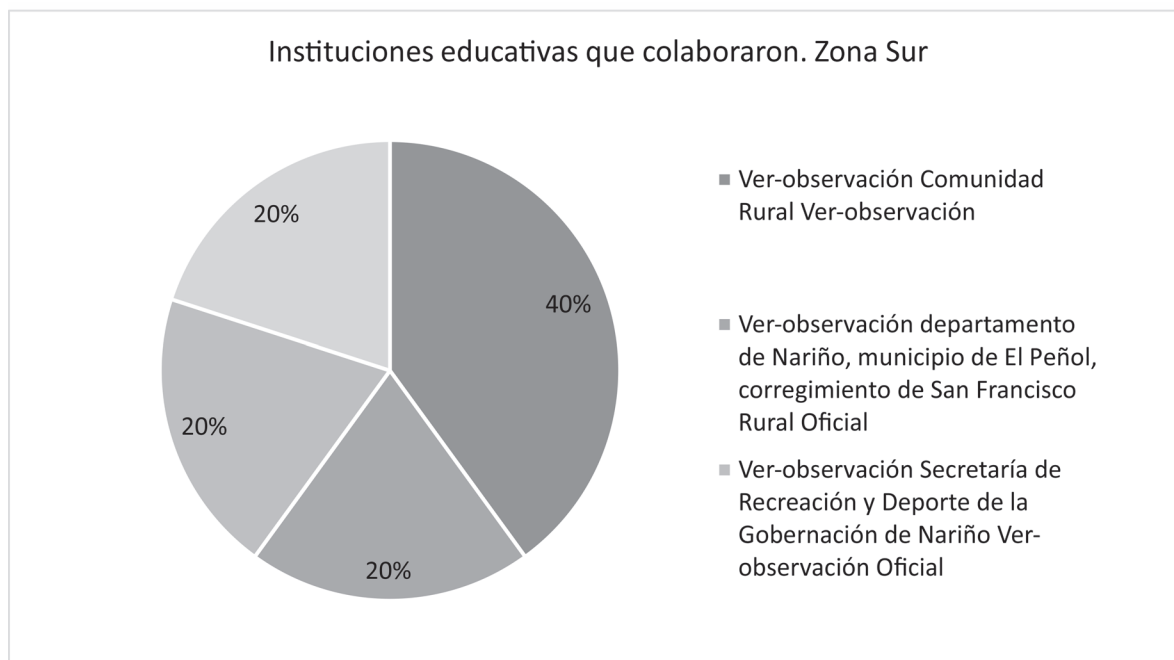


Figura 16. Instituciones educativas que colaboraron para la investigación, pero que no pertenecen al sistema educativo tradicional. Otro pliegue de Serres.

Se está viviendo una era de las comunicaciones. Hoy se cuenta con medios para dar prioridad a la formación educativa que tenga carácter prioritario, pero están subutilizados en lo que debería ser su pleno rendimiento. La explosión demográfica hace aumentar la necesidad educativa, cada vez con mayores índices. Aunque la tecnología puede superar algunas barreras, como las geográficas, es incapaz de vencerlas a todas. En este punto cabe recordar que “La ignorancia absoluta existe tan poco como la sabiduría absoluta” (Serres, 1995, p. 170).

Por tal razón, existen muchas organizaciones no gubernamentales (ONG) cuya finalidad consiste en estar presentes dentro del campo educativo, abarcando la mayoría de los temas y desarrollándolos en diversos lugares. En cuanto a lo material, pueden suministrar bibliotecas, computadores, monitores, profesores, con un campo de acción urbano y rural promovido por distintas instituciones. Es tanta la importancia que está adquiriendo esta modalidad que fue uno de los campos de acción del presente trabajo.

La diversidad de estas instituciones va desde hospitales generales, siquiátricos, secretarías del

deporte, de recreación, de bienestar social, hasta centros de reclusión. Su contribución es muy valiosa: dan a conocer aspectos poco frecuentes de la vida humana, información que la mayoría de la gente desconoce por motivos ajenos a su voluntad y porque comparte datos de quienes enseñan y aprenden, en diversas modalidades, en lugares remotos.

Tal como lo menciona Serres, “este atlas cose y teje esperanzas y angustias, en un mundo mestizo que, tembloroso, duda entre la violencia destructora y la cultura inventiva, la guerra perenne y la paz perpetua, la miseria y la hambruna y los festines compartidos, la formación y la ignorancia, el asesinato y el amor...”. Gracias a las investigaciones realizadas podemos leer las historias escritas desde las dos orillas y evitar, de esta manera, que con el paso del tiempo queden sepultadas en el silencio del olvido.

La investigación, en la legislación colombiana, se conoce como la búsqueda y la generación de conocimiento, cuyo centro está situado en la universidad. La investigación se debe considerar como una herramienta esencial en todas las sociedades. Así mismo, se espera que los

participantes contribuyan a la construcción social, cada uno dentro de su contexto, para formar un escenario donde sea posible desarrollar las labores educativas con la suficiente autonomía para un desarrollo armónico del país. Estas razones fueron suficientes para que los trabajos de grado se hayan tabulado de manera adecuada, con el fin de facilitar que la información suministrada se pueda comprobar fácilmente.

Por lo que se acaba de exponer, fue necesario clasificar el nivel educativo de quienes fueron protagonistas principales de los documentos examinados. Un conjunto de participantes corresponde a estudiantes entre jóvenes, adolescentes y adultos universitarios.

Otro grupo corresponde a niños y niñas escolares, quienes suministraron la información detallada en la figura siguiente (figura 17).

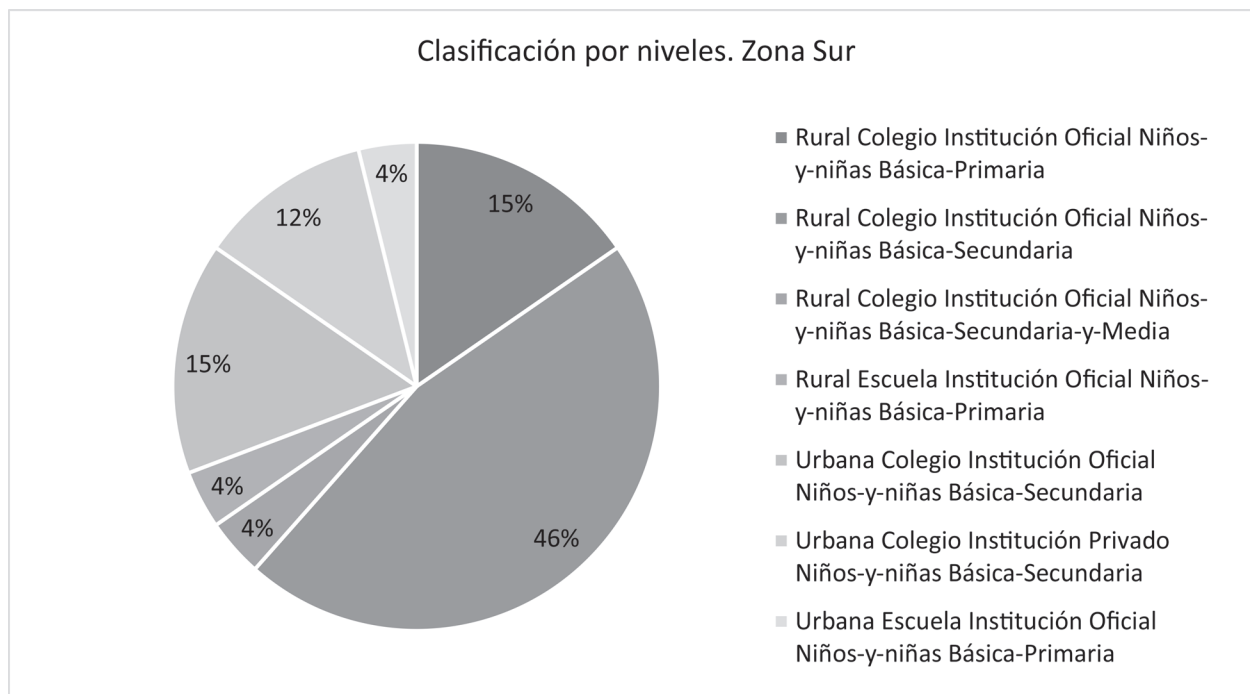


Figura 17. Muestra del personal de estudiantes que cursan educación preescolar, primaria, secundaria y media, clasificada por niveles, tomada de las tesis de grado examinadas.

El hecho de conocer la opinión de los estudiantes se puede convertir en una herramienta poderosa, dirigida de manera eficaz hacia la plena satisfacción dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. La generación de conocimientos suministrados en una encuesta destaca hechos desconocidos para una buena parte de la humanidad, porque “un conjunto innumerable de relaciones puede o no vincular entre sí un gran número de hechos” (Serres, *Atlas*, p. 96). ¿Qué se está tejiendo? Un atlas, que con este espacio cambiante “exige la elaboración de otros mapamundis” (Serres, *Atlas*, 1995, p. 12).

A manera de cierre: Zona Sur

Por su ubicación en el atlas mundial, el departamento de Nariño goza de un inmenso reconocimiento debido al relieve geográfico y a la calidad de las personas que la pueblan; en él coexisten innumerables seres humanos en espacios físicos y sociales diferentes, pero complementados por costumbres, mitos, tradiciones, lenguajes, religiones, razas, géneros y etnias, compartiendo en contextos urbanos o rurales que ya son irreversiblemente plurales.

La multiculturalidad que involucra a las instituciones educativas en la región complejiza los procesos de aprendizaje, ya que exige una reeducación del maestro contemporáneo, el cual debe obligatoriamente desaprender, para aprender otras formas de enseñar con sentido futurista. De esta forma, la educación en la región cobra un propósito facilitador e integrador del ser, desde su quehacer en el contexto, sin perder la ruta que le dé sentido edificante a la noble profesión del educador.

El maestro investigador de los programas de posgrados en la región se convierte en un agente que dinamiza y articula los procesos de enseñanza-aprendizaje contemporáneos, dando una respuesta pertinente a los fenómenos de transformación social que ponen en alerta máxima el inminente cambio en la praxis pedagógica, tanto en las instituciones educativas oficiales como en las privadas.

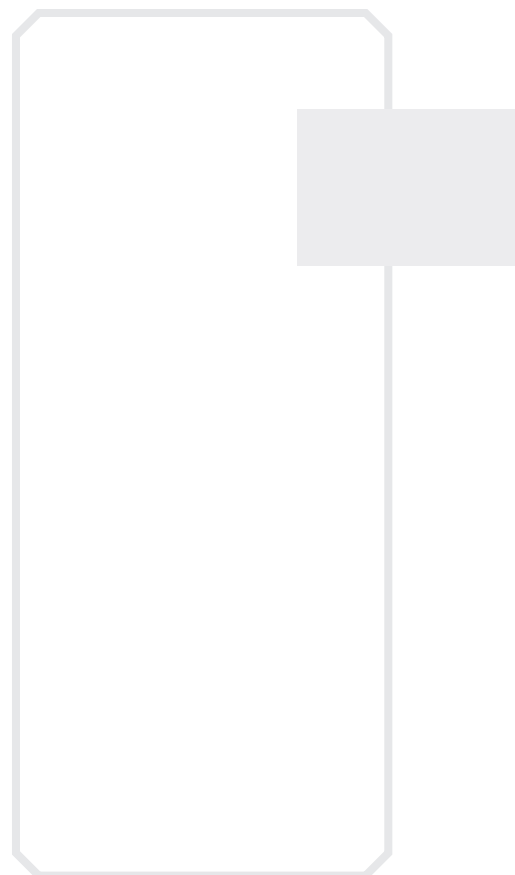
La investigación dentro del proceso educativo en escuelas, colegios y universidades se convierte en el principal pilar social de desarrollo del país, ya que, mediante ella, niños, jóvenes, adultos, docentes, padres de familia y, en general, todo el equipo de colaboradores llega a establecer estándares de calidad para ser ciudadanos competentes, responsables, críticos y solidarios, que puedan convivir pacíficamente en contextos geográficos inmersos en la divergencia.

Lograr una educación de calidad es un compromiso de todas las esferas sociales del país y, para ello, se requiere lo siguiente: hacer cambios profundos en los procesos investigativos, enfrentar los retos y encontrar el verdadero sentido de educar, establecer las coordenadas que permitan tener horizontes que hagan posible el viaje responsable del ser humano, inmerso en la utopía de formar nuevas comunidades, e implementar reformas permanentes. Estas no deben quedarse únicamente en los innumerables estudios científicos archivados en las bibliotecas universitarias, sino que, por el contrario, se deben direccionar hacia nuevas rutas de acción, dinámicas, pertinentes y contextualizadas, para alcanzar un impacto positivo en el desarrollo de las comunidades.

Análisis de fuentes de la investigación en educación y pedagogía, Zona Tolima

Para el caso del análisis de las fuentes investigadas, la región Tolima extiende su estudio en educación y pedagogía con 107 tesis de maestrías y doctorado desarrolladas en la Universidad del Tolima, principal centro de formación universitaria oficial de la región, que se prolonga en otros departamentos al ofrecer educación de calidad en las modalidades presencial y a distancia. La universidad ofrece el doctorado en Ciencias de la Educación y maestrías en Ciencias Sociales y Humanidades, Deportes y Educación Física, Educación y Pedagogía, entre otras.

La geografía transitada determinó el rumbo de las investigaciones con respecto al tipo fuente, representado en cuatro pliegues. El primer pliegue, de mayor relevancia, se relaciona con la fuente *persona* (80,75 %), seguido de *documento* y *mixto* en un mismo nivel de pliegue (10,9 %) y finalmente por la fuente *institución* (7,7 %), que dan distinción a los datos obtenidos en cada uno de los aspectos estudiados (figura 18).



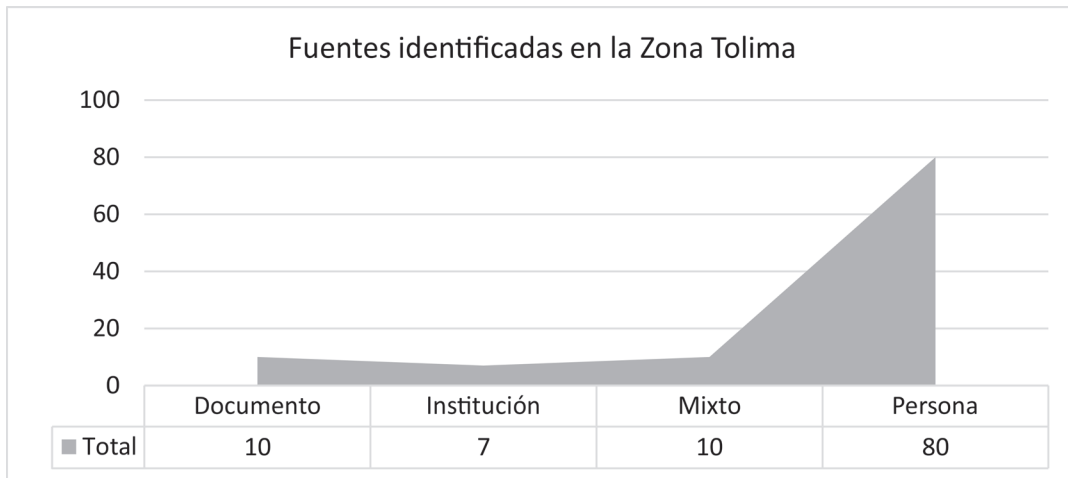


Figura 18. Fuentes identificadas en la Zona Tolima.

Desde estas fuentes, en la figura siguiente (figura 19) se indica geográficamente el mayor pliegue, denominado *estudiante de institución educativa*. Este protagonista se toma como referencia en instituciones de carácter oficial del sector urbano como rural y escuelas normales superiores, pertenecientes a diversos grados de escolaridad. La población que conforma esta fuente sitúa en primer orden al joven y/o adolescente ubicado

en edades que fluctúan entre los 13 y 25 años, segmento prolongado cronológicamente para su clasificación; en este pliegue, se ubican estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria hasta el grado undécimo de educación media. En segundo orden, población de niños y niñas en edades que oscilan entre los 6 y 12 años, sin estrato social evidenciado. El nivel preescolar se manifiesta como pliegue de baja concentración.

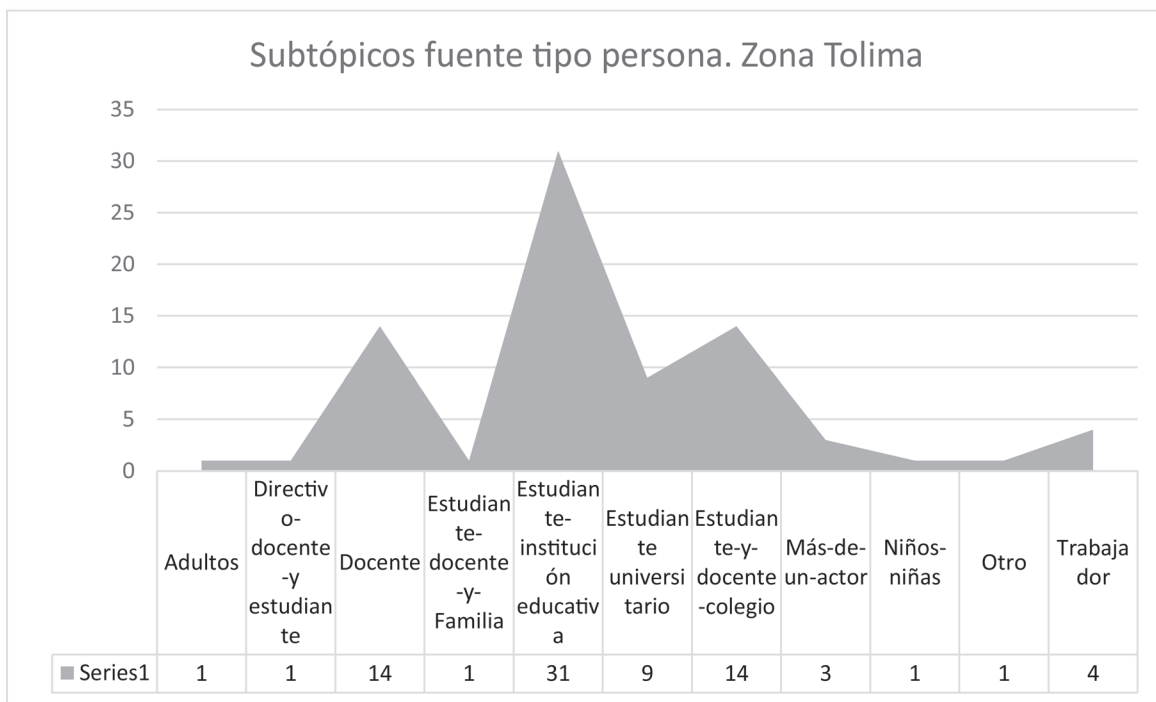


Figura 19. Subtópicos fuente, tipo persona, Zona Tolima, que determinan las investigaciones.

Al extender esta interpretación, se despliegan medianamente en la fuente *persona* dos subtópicos que se elevan simultáneamente (figura 19). La primera relación estudiante-docente-colegio localiza roles que se despliegan ampliamente, con estudiantes y docentes que se movilizan en primeros grados de básica primaria, hasta el último grado de educación media, en cuyas relaciones forman parte docentes y estudiantes líderes de semilleros de investigación, docentes que atienden necesidades educativas especiales escolares, hasta relaciones de tipo disciplinar y modelos lingüísticos con población sorda, como puntos que intermedian este recorrido.

En el segundo subtópico, denominado docente, los pliegues son de baja concentración en instituciones cuyos rangos van desde preescolar hasta la universidad. Estos docentes se localizan en el sector oficial y en el privado, desplegados en trabajo con discapacidad (sordos), otros como normalistas y otros tantos en áreas específicas, como lenguaje, educación física y, en menor proporción, programas de administración de empresas y medicina. La información obtenida en estas investigaciones se fundamenta en entrevistas abiertas, observaciones de clase y testimonios como evidencia de la función social del docente. La reflexión del docente desde la propia práctica y el reconocimiento de experiencias significativas permanecen ocultos en las lecturas investigativas.

A un menor pliegue está la fuente *estudiante universitario*, representada por jóvenes y adolescentes que pertenecen a universidades oficiales en su mayoría, alumnos de primero a sexto semestre, en licenciaturas en educación física, administración financiera, ciencias humanísticas y artes e inglés; las edades promedio oscilan entre los 16 y los 28 años. Los tópicos relacionales son variados; la fuente *trabajador*, figurada en comunidades indígenas y campesinas con miembros de sexo masculino y femenino, organizados en resguardos en el suroccidente del departamento del Tolima; la fuente *más de un actor*, en menor recurrencia, entreteje tópicos locales pertenecientes a instituciones educativas en los niveles de primaria, secundaria y de universidad, localizando egresados, docentes, modelos lingüísticos y población con

discapacidad auditiva. Finalmente, la población adulto, directivo docente y estudiante, así como estudiante-docente-familia, niños-niñas y otro que intervienen en instituciones oficiales del departamento, representa sutilmente el bagaje investigativo.

Se concluye en este recorrido geográfico que la fuente de mayor predominancia estuvo representada por jóvenes líderes y jóvenes y/o adolescentes, así como de niños- niñas, y adultos de instituciones oficiales de preescolar, básica primaria, secundaria, media y universitaria, al igual que en comunidades indígenas del departamento del Tolima ubicadas en resguardos. Estas características permiten visibilizar la región Tolima como un entramado de posibilidades para extraer riqueza pedagógica, develando las prácticas significativas y la reflexión del docente con mayor apropiación, extrayéndolo de su opacidad y brindando luces a partir de la innovación y la creatividad que imprime el cotidiano del ejercicio docente. Atendiendo a su diversidad étnica, cultural y social, se abren otras posibilidades al dejar nuevas luces para el investigador con didácticas flexibles como geempa, escuela nueva, aceleración del aprendizaje y educación inicial, así como investigaciones en el ámbito de la educación privada.

La región Tolima continúa extendiéndose geográficamente al posibilitar su dinámica y representación con una segunda predominancia denominada mixto (figura 2020). Aquí se extienden tres subtópicos que se pliegan uniformemente. La primera fuente por *persona-documento*, la segunda por *persona-institución* y una tercera fuente *persona-institución-documento*; finalmente, en menor prolongación se ubican *otro* y *sin información*.

Atendiendo a la descripción de las características de los subtópicos enunciados, se evidenció que la fuente *persona* está relacionada con la población *adulto*, caracterizados como docentes de escuelas normales superiores, docentes del Decreto 1278 y docentes distribuidos en diversos grados de educación básica primaria, sumados a otros adultos, como administrativos y rectores. Esta identidad relacional se complementa con documentos

ministeriales, páginas web institucionales, proyectos educativos institucionales, proyectos de mejoramiento institucional y aquellos que forman

parte de modelos educativos flexibles, como escuela nueva.

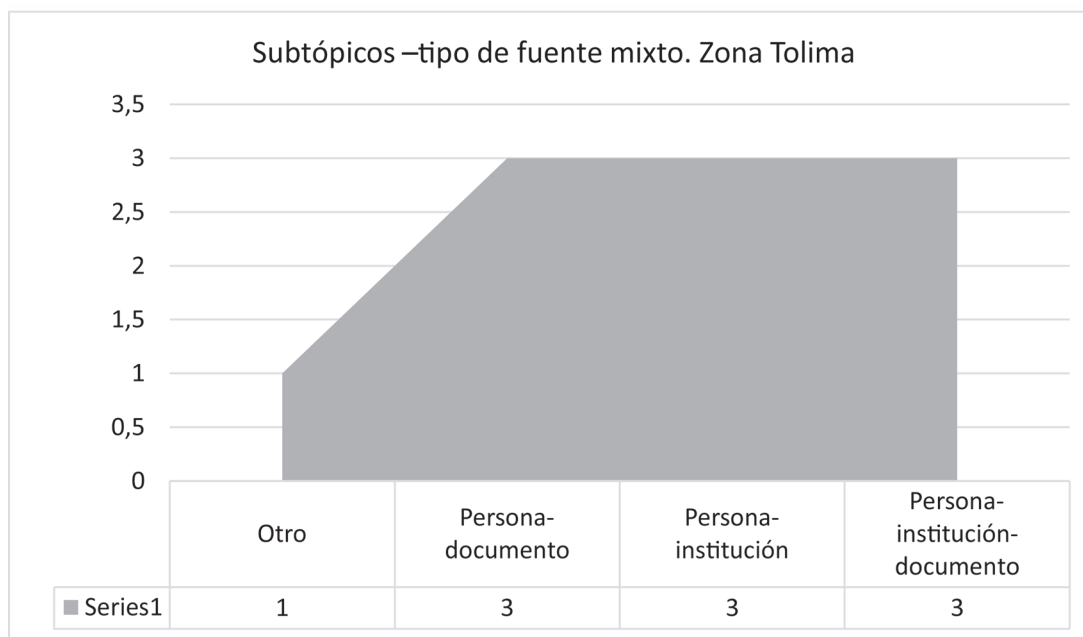


Figura 20. Subtópicos, tipo de fuente mixto, Zona Tolima.

En cuanto a persona enunciada, concierne a población como *jóvenes y/o adolescentes*; se incluyen estudiantes distribuidos en básica primaria de escuela oficial y grado sexto del nivel secundaria y población con discapacidad auditiva. Los *niños y niñas* como parte de la población investigada se encuentran ubicados en escuela urbana oficial de 6 y 7 años, que cursan primer grado de básica primaria y sexto de secundaria, dejando de lado particularidades de género y estrato social. Las investigaciones permiten validar, desde sus actores, prácticas en relación con su acontecer cotidiano, desde proyectos de aula hasta proyectos institucionales, así como desafíos en asignaturas específicas, con apuestas individuales y colectivas unidas a exigencias ministeriales y administrativas, mientras otras se enfocan en comprender relaciones de las personas con la institución, ligadas a aspectos propios de la psicología educativa.

Otras investigaciones, por su parte, visibilizan persona-institución con el estudio en la implementación de leyes, decretos y guías de

evaluación, en coherencia con el desempeño docente anual, al igual que miradas profundas a documentos institucionales en relación con el desempeño de administradores de la educación en vínculo con las exigencias, como planes de mejoramiento e información de páginas web institucionales; por otra parte, hay trayectorias rurales en las que las instituciones se convierten en referentes para comprender las dinámicas flexibles que generan oportunidades de permanencia a la niñez desde la comprensión y contextualización del docente.

Se concluye del tópico “mixto” que las investigaciones realizadas dirigen su interés hacia instituciones oficiales de educación básica primaria y secundaria con población adulta, mayoritariamente representados por docentes y directivos que entrelazan con la institución o la aplicabilidad de normativas. Algunas de las opacidades manifestadas en esta fuente hacen referencia a los escenarios escolares y a las prácticas de aula en el marco de la ley; lo anterior brinda luces con respecto a reflexiones en torno

a la escuela y las políticas públicas, así como la escuela y la implementación y/o apropiación de proyectos transversales para el ejercicio de la ciudadanía.

Continuando con este despliegue dinámico de la región Tolima, en igual proporción en cuanto a investigaciones realizadas en maestrías y doctorados, se extiende con 10 % el tópico *documentos*. En este, el subtópico de mayor predominancia lo determinan *planes de estudio* obtenidos de los proyectos educativos institucionales como carta de navegación que da razón del hacer, del saber y del quehacer escolar didáctica y pedagógicamente. El manual de convivencia como construcción autónoma perteneciente a instituciones oficiales forma parte de este entramado documental, complementado con estudios de documentos universitarios que dan razón de egresados jóvenes y/o adolescentes de instituciones públicas pertenecientes a estratos 1, 2 y 3 en carreras profesionales como la medicina. Los *documentos obtenidos por internet* dan razón de prácticas en el campo del deporte en el contexto de la licenciatura en educación física, que están relacionados con los estilos de enseñanza de los docentes de la Universidad del Tolima de manera específica.

En cuanto al subtópico referente a *documentos de política pública*, fortalecen los pliegues de la región Tolima estudios de decretos y leyes que son parte reglada de la reforma educativa liberal frente a otros que de manera aislada se hacen con leyes en relación con la producción de leche.

Las investigaciones fundamentadas en documentos ministeriales son escasas, lo que admite pensar las múltiples posibilidades de adentrarse a ello en futuros trabajos de grado, así como aquellos referentes a políticas de primera infancia y al Plan Decenal de Educación. Otras luces titilan en beneficio de los estudiantes con el día E, pruebas Saber y Saber Pro, así como la validación de teorías educativas y temas relacionados con teorías emergentes.

Finalmente, la cuarta fuente de menor predominancia, denominada *institución*, proyecta

pliegues que mencionan colegio, entidad oficial, comunidad, escuela y relaciones estudiante-docente. En el subtópico representativo *entidad oficial* se ubican instituciones educativas urbanas de la ciudad de Ibagué, algunas de ellas tipificadas por núcleo educativo, mientras que la escuela está determinada por sedes rurales de institución urbana. Esta fuente carece de información precisa, que posibilite ampliar cada uno de los despliegues, dejando en la llanura más extensa la riqueza académica que contribuye a la comprensión de aquello que puede germinar en esta fuente. El sector privado, como espacio de formación regional, se encuentra oculto en la trayectoria geográfica recorrida, y da luces a los investigadores que auscultan nuevas aventuras académicas y pedagógicas que permitan reflexionar, aportar y encaminar nuevos procesos de transformación presente y futura.

A manera de cierre: Zona Tolima

Se concluye que en el conjunto de las maestrías y doctorados ofrecidos en la zona Tolima, las investigaciones realizadas se ubican en su generalidad en el ejercicio docente, teniendo en cuenta las prácticas cotidianas que se dan desde sus protagonistas escolares, los niños, niñas, jóvenes y/o adolescentes que circulan desde el grado transición hasta el grado once de educación media, y que con poca frecuencia se extiende hacia los acontecimientos propios de la universidad como campo exploratorio e investigativo.

Las investigaciones efectuadas se enriquecen a partir de los documentos institucionales y ministeriales, así como de las relaciones e interacciones que legitiman la labor y que constituyen el ser, el hacer y el saber hacer de quien lo ejerce. Así, los PEI y los manuales de convivencia son insumos importantes para establecer relaciones teórico-prácticas inclinadas hacia las relaciones que se entretienen en el interior de las instituciones, mientras que otras validan la teoría expuesta con la práctica evidente, tangible y observable. Las instituciones públicas del sector urbano son las preferidas por los investigadores debido a la fácil obtención de información, gracias a modernas páginas web y otros documentos que

reposan en las bibliotecas institucionales o en fuentes primarias existentes que aún dan razón de la vida institucional.

Es de destacar que la investigación docente se valida en el campo aplicado, motivo que incita a la reflexión permanente del quehacer diario, así como de la oportunidad de pensarse como ciudadanos del presente vinculados a un universo diverso, donde la multiplicidad de intereses convergen en la formación de hombres y mujeres pensantes, apasionados e inquietos por el saber y por el comprender crítico de lo que acontece.

El reconocimiento de estos estudios proporciona amplias posibilidades de investigación en el campo de la educación que poco se toman en cuenta; algunas tienen que ver con el currículo, otras con pedagogía, otras con el ejercicio de la ciudadanía y otras con validación de nuevas teorías y retos, como el manejo de las TIC e incursión con neurodidáctica. Los estudios invitan a continuar despejando el panorama educativo desde el lente de investigadores que hacen miradas trascendentales para la transformación y la consolidación de comunidades académicas.

Análisis de fuentes de la investigación en educación y pedagogía, Zona Norte

.....

El presente ejercicio escritural es un esfuerzo académico para comprender las fuentes de los trabajos investigativos (muestra de cien tesis) que se han realizado desde la Zona Norte, comprendida por la maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander (sede Cúcuta); específicamente, se trata de un bosquejo conceptual configurado desde el plano topológico de la teoría serresiana, que da cuenta de las fuentes, los actores, contextos y demás elementos que caracterizan los estudios emprendidos desde la Zona Norte.

Teniendo en cuenta a Serres (1994), es conveniente contextualizar su terminología con cada aspecto de las fuentes emergentes consideradas, así:

Los **tópicos globales** hacen referencia a los principales planos sobre los cuales se plasman las fuentes de los trabajos investigativos, es decir, el tipo de la fuente, rol de la fuente, población y/o documentos y zona.

Los **tópicos locales**, que se ocupan de caracterizar las anteriores globalidades, representan las características fundamentales propias de la Zona Norte.

Los **subtópicos** representan la unión de dos tópicos locales y dan nacimiento a un nuevo concepto, susceptible de análisis, o por el contrario, ofrecen una explicación.

Por su parte, los **ríos** son figuras conceptuales que nacen en una localidad específica y dan nacimiento a fuentes “hídricas” que caracterizan las investigaciones. Cabe aclarar que los ríos, a pesar de cambiar su forma, pertenecen a una misma esencia semántica (localidad).

Por el contrario, los **columpios** son expresiones que guardan cierta similitud con otras, pero se refieren a fuentes distintas, con matices y abordajes muy diferenciados.

Las **localidades** hacen referencia a los grandes lugares donde se posicionan las investigaciones de la Zona Norte; en este caso, las localidades son universidad, colegio y estudiantes de institución educativa.

Por último, los **pliegues** se refieren a aquellas relevancias o localizaciones significativas en el mapa, al igual que a los picos más bajos, irrelevantes o difusos.

La presentación de la información se apoyará con gráficas que facilitan la comprensión de los hallazgos en cada uno de los temas centrales. A renglón seguido se detallan las relevancias relacionadas con el tipo de fuente empleada en las investigaciones (figura 21):

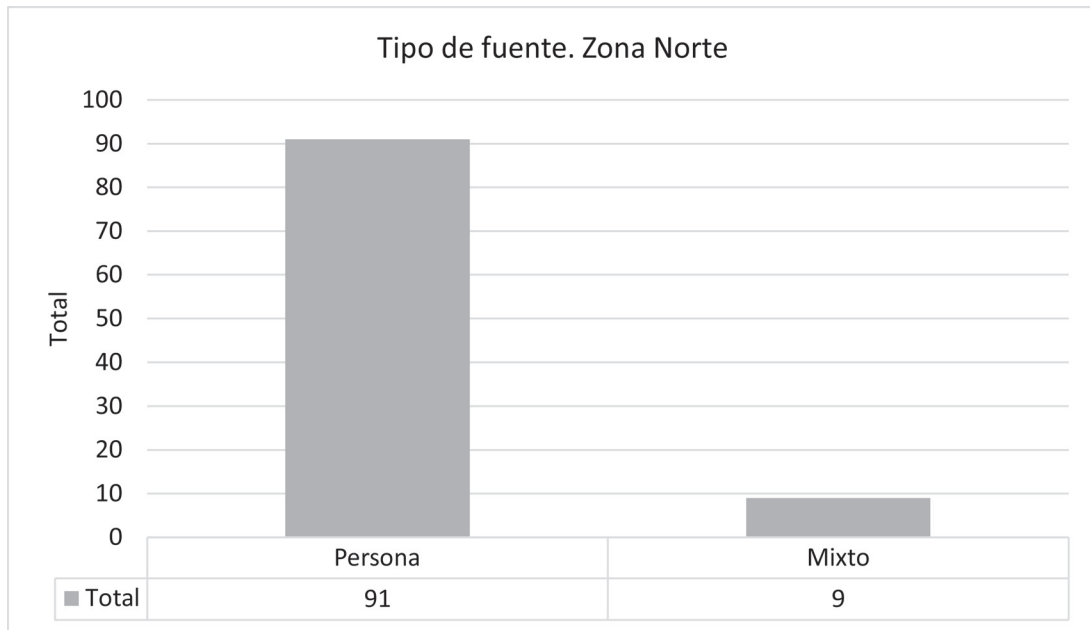


Figura 21. Tipo de fuente empleada en la muestra de tesis de la Zona Norte.

En la globalidad del *tipo de fuente* surgen dos tópicos locales que determinan los trabajos investigativos de la Zona Norte, que se caracterizan por desarrollar indagaciones *tipo persona*, visualizándose como un pliegue sólido y predominante sobre todos los estudios. En

contraste, es posible identificar un pliegue difuso, relacionado con las investigaciones en las que la población focalizada es de *tipo mixto*; es decir, se tomaron en cuenta relatos de participantes y a la vez se hizo un análisis de contenido a ciertos documentos bibliográficos y a las instituciones.

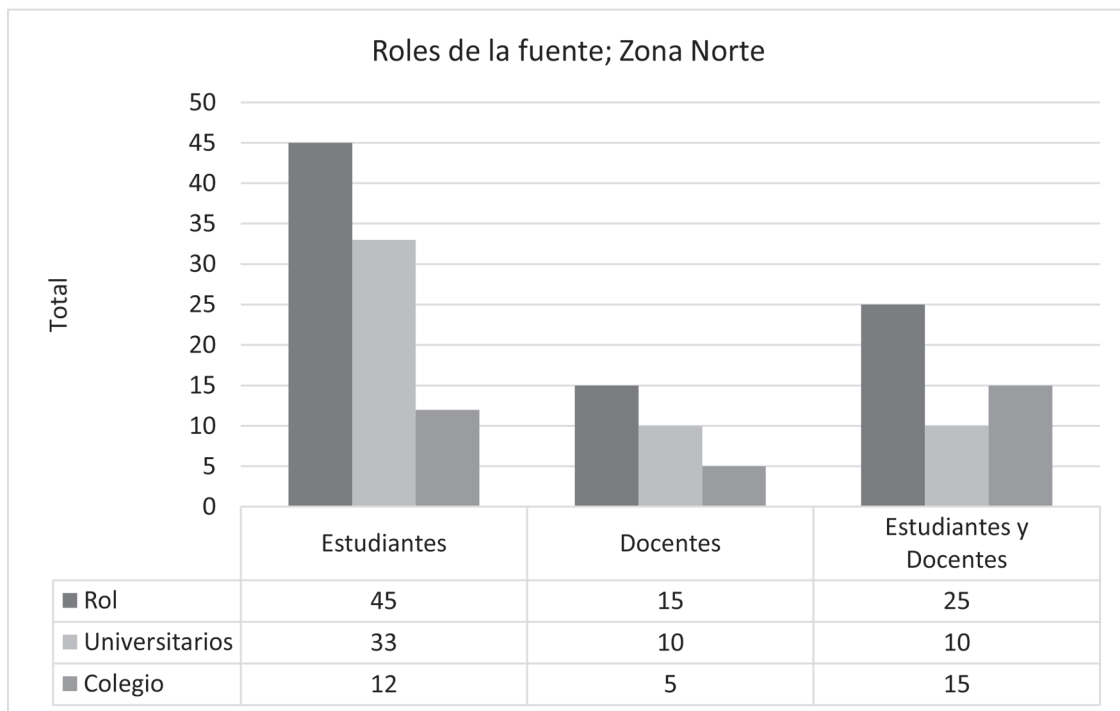


Figura 22. Roles de la fuente, Zona Norte.

En la figura anterior se ahonda en la globalidad del rol de la fuente, donde se evidencia la existencia de tres columpios serresianos que surgen de los tres roles predominantes en los estudios: *estudiantes*, *docentes* y *estudiantes-docentes*. De allí es que las investigaciones de la Zona Norte se balancean de la siguiente manera:

- **Columpio 1:** *Rol estudiantes.* Donde la Zona Norte bambolea los estudios principalmente hacia la población *universitaria*, identificándose como un pliegue predominante, y hacia la población de *colegios*, identificada por el contrario como un pliegue poroso.
- **Columpio 2:** *Rol docente.* Donde los trabajos optan por inclinarse hacia el pliegue sólido de la población *universitaria*, y en contraparte, hacia la difuminada población de *colegios*.

- **Columpio 3:** *Rol estudiantes-docentes.* Particularmente, las tesis se balancean en dirección contraria a los anteriores columpios; es decir, la gran dominancia en este rol la adquiere la población que interactúa en *colegios*, dejando desvanecida a la población *universitaria*.

En síntesis, cuando las investigaciones de la zona ameritan la sola participación de actores estudiantiles o docentes, estas optan por desarrollarse en contextos universitarios; por el contrario, cuando el interés es la participación de ambos actores en una misma pesquisa, la Zona Norte prioriza el contexto colegial.

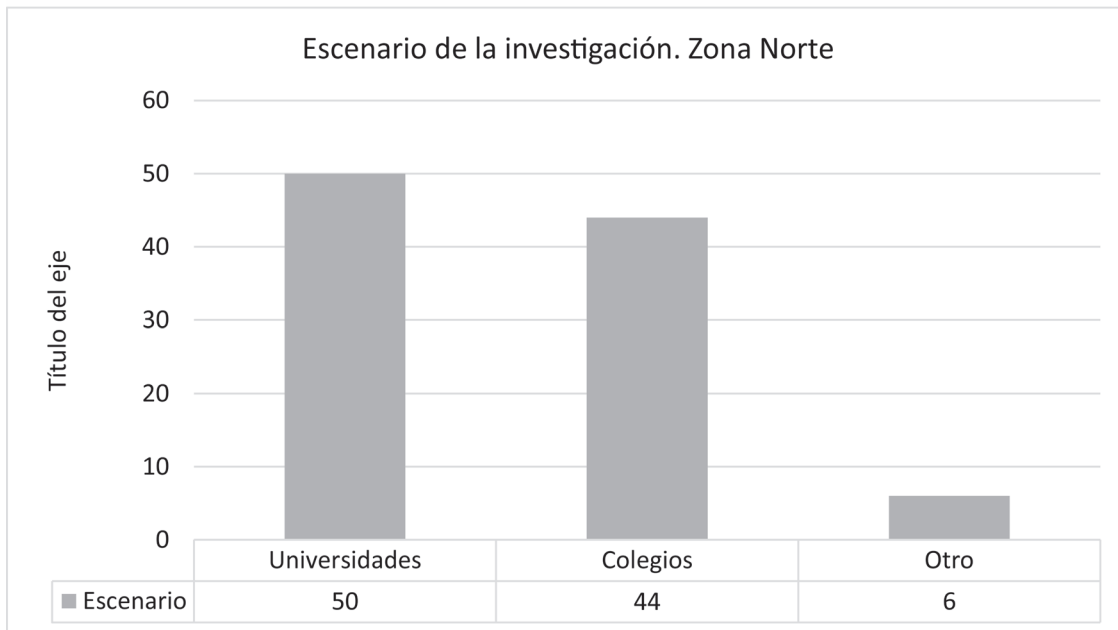


Figura 23. Escenario de la investigación, Zona Norte.

De acuerdo con los tres columpios anteriores, es posible percatarse de la existencia de tres grandes localidades, presentes en todo el plano conceptual: *universidad*, *colegio* y *estudiantes de institución educativa*. Cada localidad tiene una serie de corrientes fluviales susceptibles de análisis, y para ello se hace la siguiente identificación:

Localidad de la universidad. Esta localidad es uno de los grandes pliegues dominantes en toda la región. De aquí han surgido la mayoría de las investigaciones que representan la gran preocupación e interés contextual de los investigadores.

Dicha localidad, evidentemente, se encuentra plegada por los actores que participaron en las indagaciones, y al mismo tiempo es bañada por tres ríos predominantes y dos arroyos superficiales que nacen allí y desembocan en roles más amplios de las fuentes.

- **Ríos caudalosos (predominancias)**
- Río 1: Investigaciones en las que solo participaron estudiantes.
- Río 2: Investigaciones en las que solo participaron docentes.
- **Confluencia (unión de los dos ríos principales):** Subtópico relacional
 - o Río 3: Investigaciones en las que participaron tanto estudiantes como docentes.
- **Arroyos: Aguas superficiales (difuminaciones)**
- Arroyo 1: Investigaciones en las que participaron estudiantes, docentes y directivos.
- Arroyo 2: Investigaciones en las que se tomaron en cuenta la participación de actores naturales y el análisis de documentos institucionales (persona-documento).

Localidad colegio. Localidad sobresaliente, constituida por tres ríos caudalosos y tres arroyos difuminados que recorren el lugar, caracterizándolo como un contexto focalizado por los investigadores de la región. Estas corrientes fluviales desembocan de la siguiente manera:

- **Ríos caudalosos (predominancias)**
- Río 1: Investigaciones en las que participaron tanto estudiantes como docentes.
- Río 2: Investigaciones en las que se tomaron en cuenta la participación de actores naturales y el análisis de documentos institucionales [persona-documento].
- **Bifurcación (división del río principal):** Subtópico relacional
 - o Río 3: Investigaciones en las que solo participaron estudiantes.
- **Arroyos: Aguas superficiales (difuminaciones)**
- Arroyo 1: Investigaciones en las que solo participaron docentes (**continuación de la bifurcación**).

- Arroyo 2: Investigaciones en las que participaron estudiantes, docentes y directivos.
- Arroyo 3: Investigaciones en las que se tomaron en cuenta la participación de actores naturales, al igual que el análisis y la reflexión del contexto institucional (como su ambiente escolar, infraestructura, dinámicas internas, proyectos pedagógicos, etc.) [persona-institución].

Localidad estudiantes de institución educativa.

En el caso particular de la Zona Norte, el término “estudiantes de institución educativa” comprende a todos aquellos estudiantes de los contextos colegial y universitario, debido a la forma de digitalización en el proceso de elaboración de la tabla dinámica. Así mismo, esta fuente se concibe como una gran localidad debido a la predominancia descrita en párrafos anteriores y a los atributos significativos que la conforman. Esta tercera localidad se configura hídricamente de la siguiente manera:

- **Ríos caudalosos (predominancias)**
- Río 1: Investigaciones en las que participaron estudiantes en etapa de juventud.
- **Arroyos: Aguas superficiales (difuminaciones)**
- Arroyo 1: Investigaciones en las que participaron estudiantes en etapa adolescente.
- Arroyo 2: Investigaciones en las que participaron estudiantes en etapa de niñez.
- Arroyo 3: Investigaciones en las que participaron estudiantes víctimas del conflicto armado.

A manera de cierre: Zona Norte

La Zona Norte se caracteriza por emprender investigaciones de tipo persona en contextos principalmente universitarios, donde los actores son los estudiantes y/o docentes, reflejándose así una gran porosidad en las investigaciones tipo persona-documento e investigaciones en las que se incluye al actor directivo.

Por otro lado, los colegios son el segundo contexto de interés, donde la principal preocupación son

tanto estudiantes como docentes; además de que se señala la inclinación a indagar documentos institucionales como una gran relevancia, se ve desdibujada la opción de indagar un problema a escala institucional.

Vale la pena señalar que las investigaciones de la Región Norte se desarrollan esencialmente en la *zona urbana*, sin relevancias entre la distinción de la localidad universitaria o localidad colegio; en contraste, la *zona rural* se posiciona como un pliegue poroso, en el que predomina el *sector oficial* sobre el *sector privado*, al igual que la zona urbana.

Finalmente, otro elemento significativo por señalar es la propensión de la región a indagar desde la participación de población joven; como consecuencia de ello, la población en etapa de adolescencia y niñez, y la particularidad de ser víctimas del conflicto armado, se desvanecen en el plano con el recorrer de los ríos.

Consideraciones finales. Fuentes de la investigación en educación y pedagogía. Colombia, 2010-2017

El análisis de las fuentes de la investigación recoge investigaciones culminadas de dos niveles de posgrados: maestrías y doctorados de quince instituciones de educación superior. Las maestrías fueron los programas académicos que registraron mayor número de trabajos de investigación con un total de 1.387 (94,03 %), mientras que los programas de doctorado aportaron un total de 88 tesis (5,97 %); apenas 4 de las 15 instituciones aportan tesis de doctorado (figura 24).

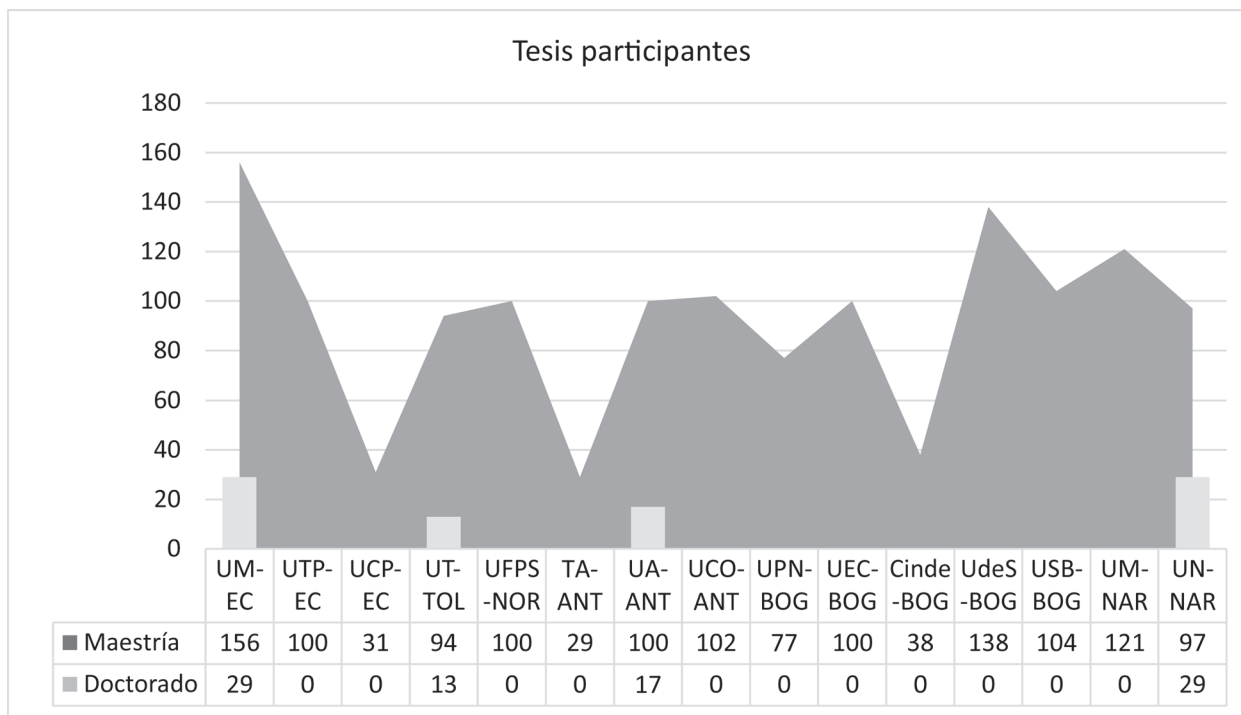


Figura 24. Participación maestría y doctorado.

El interés por conocer los tipos de fuentes en investigaciones de posgrado presenta una geografía amplia en el campo de la educación y la pedagogía; saber de quién se habla, quién habla

y en qué contextos o premisas dan cuenta de las relevancias, opacidades, cierres y aperturas que en el campo investigativo se vienen trabajando a escala nacional. De la información recabada se

encuentra que algunas de las zonas cuentan con más trabajos de investigación y tesis orientadas al tema en cuestión; por ejemplo, la Zona Centro y la

Zona Eje Cafetero representan un pliegue de gran relieve (tabla 6).

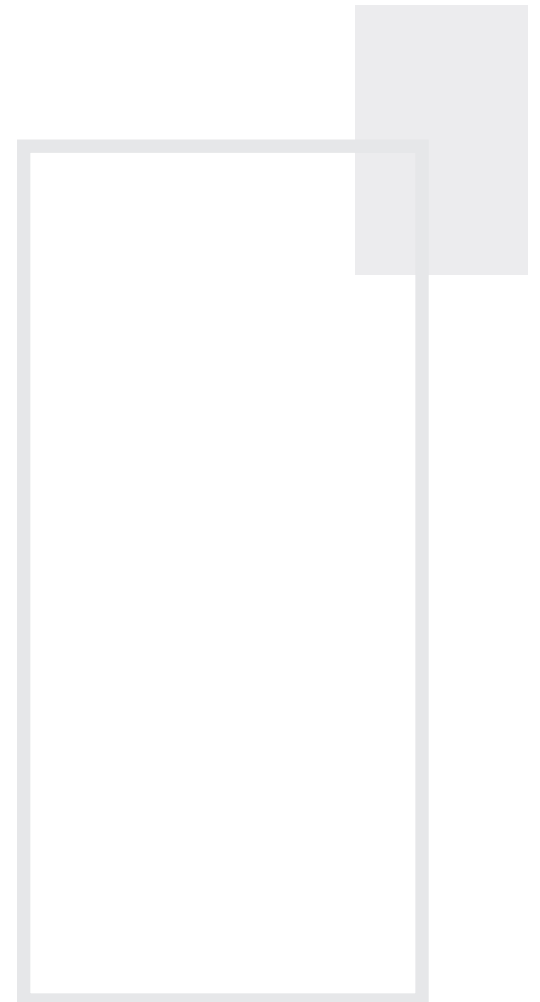
Tabla 6. Número de trabajos de investigación y tesis por zonas.

Zonas	Número de trabajos de investigación y tesis
Antioquia	248
Centro	457
Eje Cafetero	316
Sur	247
Tolima	107
Norte de Santander	100

Es de anotar que se hace referencia al número de investigaciones culminadas con respecto al tema de educación y pedagogía, sin embargo, este dato no implica que sea de mayor interés la investigación en educación en estas zonas pues sólo se ha trabajado con una muestra de la población universitaria y no se cuenta con los datos totales de todos los programas de posgrado; de igual manera, se debe tener en cuenta que algunas de las zonas participaron con menos programas, tanto de maestría como de doctorado. Cada zona tiene una trayectoria en el campo de formación en educación posgradual lo que evidencia las fuentes de interés en los resultados de la presente investigación nacional.

Los programas de posgrado muestran una tendencia marcada hacia los estudios con fuentes tipo persona (figura 25). En tal sentido, los caminos se transitan con personas, las cuales, como se verá más adelante, asumen roles protagónicos en el contexto institucionalizado de la educación, la pedagogía y el sistema escolar en todos sus niveles. De igual manera, es importante mencionar el comportamiento que se presenta con la fuente tipo documento, en la cual hay un paisaje no tan llano, dado que se registra una meseta en una de las zonas del país, aspecto que no puede tomarse a la ligera; lo anterior nos permite inferir que si bien las personas son el pico de interés en los procesos

de investigación en regiones investigativas, los documentos también están emergiendo como foco de interés.



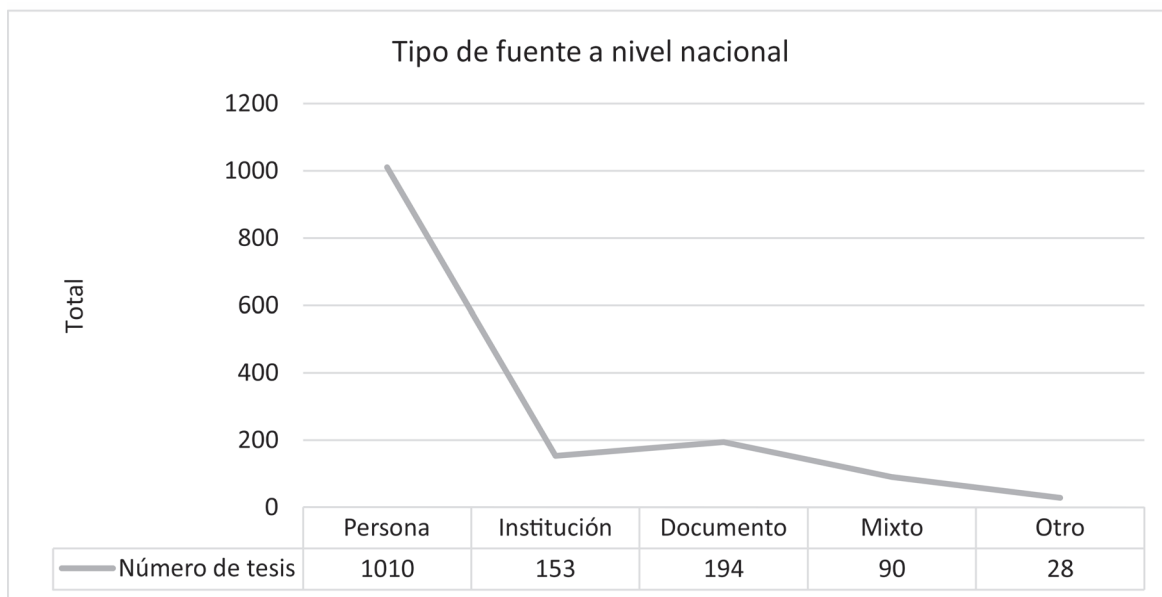


Figura 25. Tipo de fuente a nivel nacional.

Como se puede apreciar en la figura anterior, dentro del paisaje de fuentes se alza una gran montaña; una elevación sobresaliente caracteriza a las investigaciones en educación y pedagogía en el ámbito nacional, centradas preponderantemente en construir la realidad desde las propias voces de los individuos. Con 1.010 investigaciones (68,47 %), este tópico se erige como una gran montaña en el plano.

Por otra parte, la fuente *documentos*, con 194 trabajos de investigación y tesis (13,15 %), y las instituciones, con 153 (10,37 %), se configuran como *mesetas* de baja altura en el paisaje investigativo; a su vez, las investigaciones de fuentes mixtas, con 90 investigaciones (6,10 %), emergen como *llanuras* de la geografía nacional.

Pretender interpretar y establecer relaciones en el paisaje descrito y los intereses de los cartógrafos implica ubicar a las personas de quienes se habla en el contexto institucional. Esto significa que, a pesar de ser un pico, se presentan otros tópicos de interés para las indagaciones en educación y pedagogía, evidenciándose que en los contextos pedagógico y educativo se deben analizar y observar diversos factores para generar apuestas que le favorezcan; en este sentido, emerge como

punto de interés la fuente tipo documento, la cual invita a pensar el amplio espectro que se puede tratar cuando se habla de investigación educativa. En la geografía recorrida en la presente investigación, emergen estos focos de interés para apostarles a la educación y la pedagogía, vistos desde decretos, leyes, estados del arte, obras literarias, planes de estudio, textos escolares, documentos en internet y otros que se presentan como camino para recorrer.

De igual manera, las fuentes de investigación tipo *institución* emergen como la segunda meseta; se encuentran en vías de consolidación en el paisaje de la investigación en el país, seguramente, entre otras explicaciones, porque las personas con quienes se investiga se ubican sobre todo en el marco de la institución educativa formalizada. En otros términos, desde allí se extraen, delimitan y contextualizan los sujetos o personas de la investigación en educación y pedagogía.

Pese a que en la geografía nacional el interés está centrado en la fuente *personas*, no se puede pasar por alto el hecho de que en la Zona Sur es la de menor interés. Las universidades Mariana y de Nariño cuentan con montañas pronunciadas en las investigaciones orientadas a las fuentes tipo

documentos e instituciones, alejándose de lo que acontece a escala nacional en las zonas Antioquia, Centro, Eje Cafetero, Tolima y Norte en los estudios

de posgrado culminados entre los años 2010 y 2017 (figura 26).

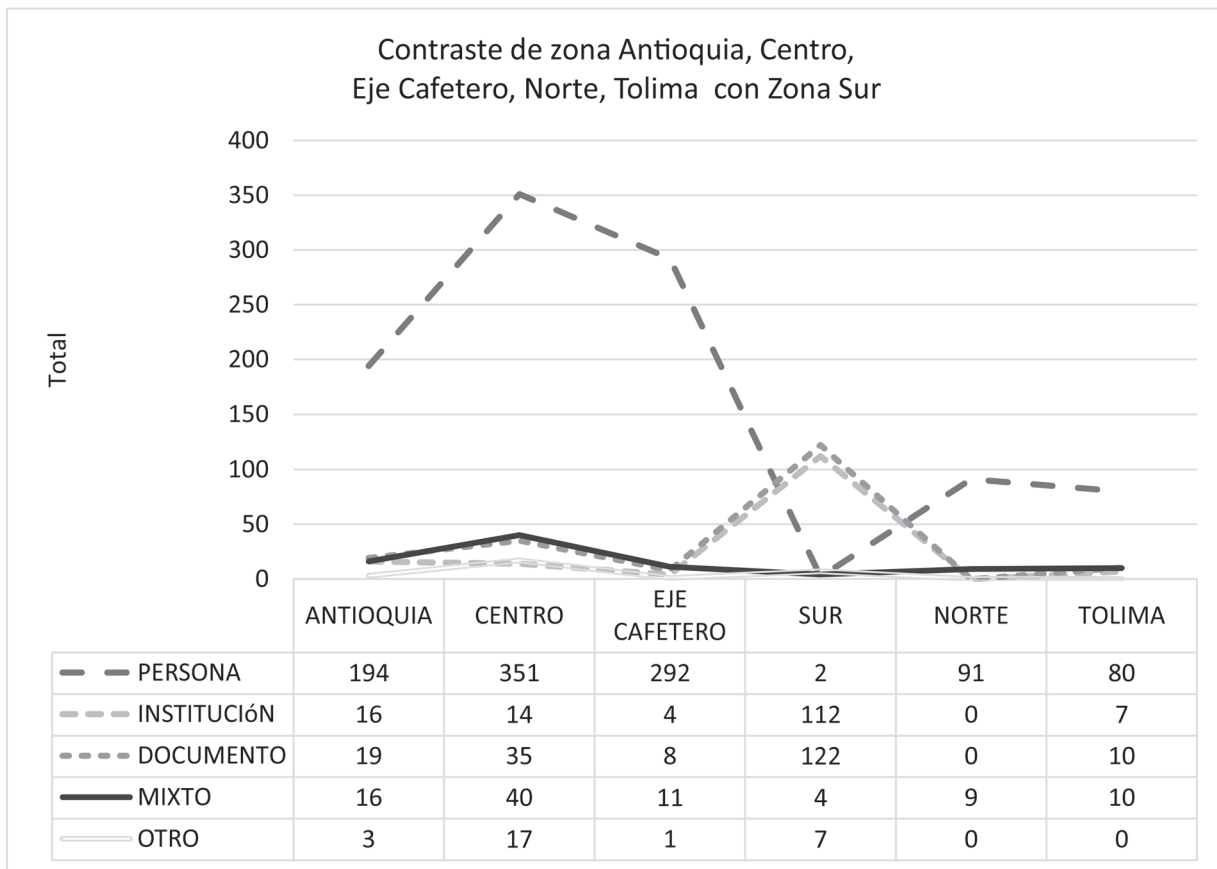


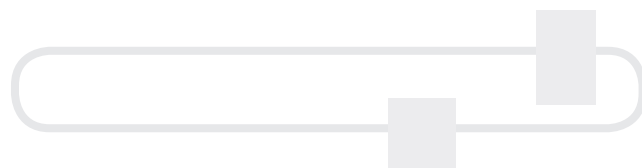
Figura 26. Tipo de fuente en las zonas nacionales.

Roles de la fuente tipo persona

Si bien se ha establecido con claridad el interés en una vasta región del país para las fuentes, es importante detenerse un poco en el rol de la fuente para determinar específicamente hacia dónde se dirige la mirada en los procesos de investigación; el rol dará una idea más específica de los centros de interés de los investigadores a los que les llaman la atención el campo pedagógico y el educativo. De los roles de la fuente *persona* se hacen las siguientes apreciaciones:

El agente focalizado que representa la montaña de mayor altura en los 1.010 trabajos de investigación y tesis enunciados es *el docente* con 227 (22,47

%). Este se relaciona con el ejercicio práctico y pedagógico del profesional de la educación perteneciente al sector público y/o privado en todos los niveles de formación. El docente es tenido en cuenta no solo desde sus prácticas sino también desde sus concepciones, discursos, relatos, testimonios y mediaciones, así como las exigencias ministeriales decretadas tanto en el sector urbano como en el rural.



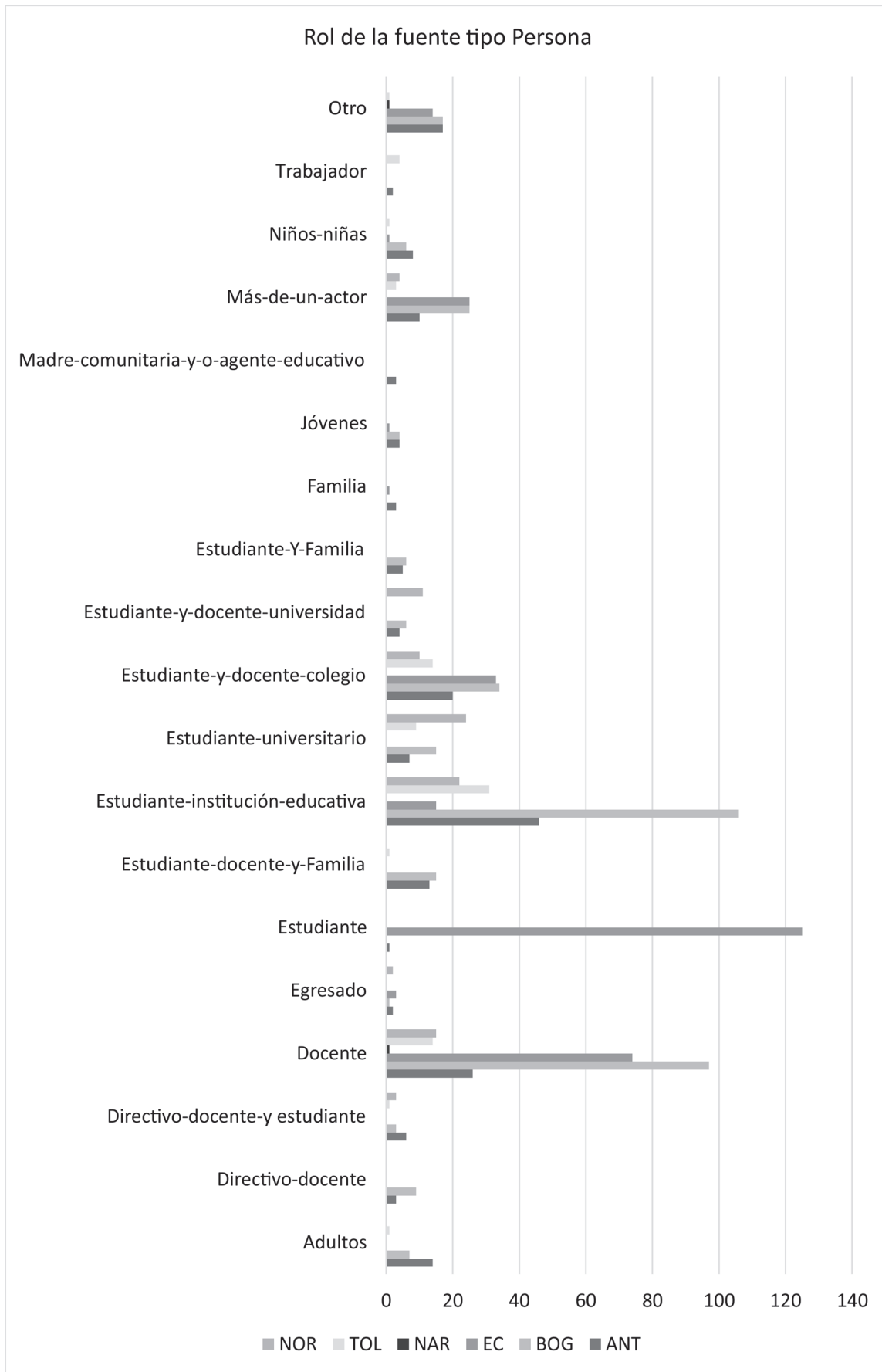


Figura 27. Rol de la fuente tipo persona.

En las investigaciones referidas al rol docente, Bogotá se destaca con 97 y el Eje Cafetero con 74, enfatizando la función social del docente, así como sus concepciones, prácticas, aportes e identidad profesional. Al respecto, Cantón y Tardin (2018) afirman que la identidad del docente se visibiliza como el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social: la de los profesores. De igual manera, se destacan las opacidades de las zonas Nariño con 1 investigación culminada y Tolima y Norte de Santander con 14 y 15 trabajos, respectivamente, donde las investigaciones con rol docente son de menor interés.

Por otra parte, el rol *estudiante institución educativa*, con 220 investigaciones concluidas (21,78 %), se hace notable en la lente del investigador en educación con niños, niñas y/o adolescentes. Es clara la intención de comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el marco institucional urbano y rural en diversos estratos sociales. Las investigaciones se ubican preferiblemente en el sector público, atendiendo a la diversidad, la evaluación, la didáctica, los modelos educativos flexibles como escuela nueva y aceleración al aprendizaje, aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que la autonomía asumida en diversos grados de escolaridad de básica primaria y secundaria.

Esta montaña sobresale en el paisaje como una evidencia de la diversidad a la que dan respuesta las instituciones, desde el preescolar hasta la secundaria, incluidos estudiantes que se benefician de didácticas flexibles y necesidades especiales en algunas regiones, que en su mayoría son de carácter mixto.

De manera particular, el Eje Cafetero se acentúa en el rol *estudiante* con 126 investigaciones (12,47%) en las zonas urbana y rural oficial, y en menor escala, en urbano privado. Este rol configura, en su generalidad, una intención renovadora, posicionándolo como sujeto activo de la educación. En la institución educativa, el docente y el estudiante continúan por tradición

siendo los ejes que articulan procesos en el marco de la educación y la pedagogía.

En el nutrido paisaje de la geografía colombiana que caracteriza este estudio, se observan mesetas representadas por el doble rol de *estudiante y docente de colegio* con 111 investigaciones (11,00 %); esto reconforta la relación necesaria para la praxis que otorga el ejercicio profesional con niños, niñas y/o adolescentes. Los proyectos de aula, las didácticas, las prácticas, los procesos evaluativos, los proyectos transversales y otros aspectos inherentes a la institución hacen visible esta relación comunicativa, pedagógica y didáctica, al igual que las relaciones de poder que enmarcan la cotidianidad escolar. Se contempla la apuesta por reconocer los encuentros escolares que posibilitan los diálogos y confrontaciones no solo desde el aula de clase, sino a partir de lo que surge cotidianamente en escenarios como el patio de recreo.

Con menor relevancia se vislumbran diversos roles en las investigaciones. En la figura anterior (figura 27) se aprecia más de un actor (más de tres actores en una investigación), el cual continúa nutriendo sutilmente la meseta geográfica con 67 investigaciones concluidas (6,63 %). Aquí, representantes del sector productivo, indígenas, padres de familia, sociólogos, psicólogos, médicos, entrenadores físicos, entre otros actores, se encuentran en las investigaciones al contribuir a la comprensión del acontecer institucional y generar aportes para su reflexión y para su transformación. Los jóvenes/adolescentes forman parte de las opacidades en el marco del *rol estudiante universitario* con 55 investigaciones (5,44 %); carreras profesionales relacionadas con la educación, la pedagogía, la evaluación y la inclusión son miradas cautelosamente, dejando abiertas las posibilidades de estudio en referencia a este protagónico ubicado en el campus universitario. La Zona Norte se ha interesado fundamentalmente en el *rol estudiante universitario* con 24 trabajos de investigación, debido al contexto particular de la institución educativa, ya que se encuentra en procesos de autoevaluación para alcanzar la alta calidad académica, asunto que dirige la mirada a la investigación de sus propios procesos de formación.

Sumado a esta meseta discursiva se encuentra el rol *otro* con 50 investigaciones (4,95 %), quedando en un paraje investigativo incierto, con la posibilidad de apertura en rutas de pensamiento complejo por develar.

Estudiante-docente y familia con 29 investigaciones concluidas (2,81 %), *adultos* con 22 (2,17 %) y *estudiante y docente universidad* con 21 (2,07 %) se presentan como opacidades en los roles sociales de los individuos con quienes se investiga. Estos roles pueden convertirse en luces que, en relación con la fuente personas, contribuyen a nutrir el paisaje que caracteriza la nación, atendiendo a su diversidad étnica, cultural, social y natural.

Las fuentes representadas en una extensa llanura dentro de este paraje investigativo se ubican como *niños y niñas* (16-1,58 %), *directivo docente* (12-1,18%), *estudiante y familia* (11-1,08%), *directivo, docente y estudiante* (13-1,28 %), *jóvenes* (9-0,89 %), *egresado* (8-0,79 %), *trabajador* (6-0,59 %), *familia* (4-0,39 %), *madre comunitaria-agente educativa* (3-0,29 %), roles entendidos como lugares diversos desde los cuales se interroga el quehacer educativo.

Los anteriores roles se visualizan, desde la óptica serresiana, como pequeñas fisuras que embellecen el paisaje y que dan cuenta de los sectores poblacionales que no son provocativos para los investigadores; esto se debe, entre otras razones, a los intereses investigativos, las líneas de acción y las exigencias particulares de cada zona frente a la construcción de conocimiento en pedagogía y educación.

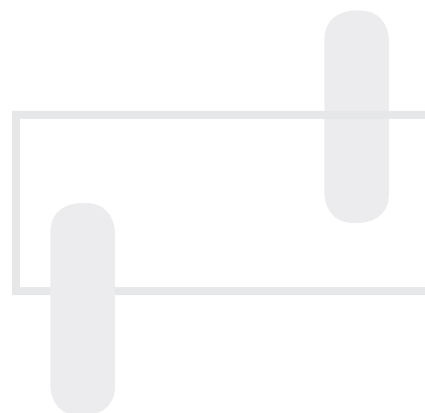
Roles de la fuente tipo documento

Es indispensable considerar, desde las particularidades de cada zona investigativa, la necesidad imperante de desentrañar la riqueza que ocultan las fuentes descritas y que posiblemente permitirá la armonía paisajística que, a partir de las maestrías y los doctorados, debe emerger como contribución a la educación y a la pedagogía para el análisis, la comprensión y la crítica razonada propia del ser universitario. Esa armonía paisajística es el reencuentro del

viejo y el nuevo mundo que representa en las personas el sentido de la vida: “Al viajar de forma diferente, ya no vivimos, efectivamente, de la misma forma”. Estas consideraciones han llevado a los investigadores de maestrías y doctorados a emprender el viaje por los campus educativos, bibliotecas, laboratorios, libros y revistas para conquistar el saber y aprehender información significativa y pertinente en su gran mayoría de las fuentes documentales, ya que constituyen una herramienta de viaje que permite validar la información recolectada, corroborar los mapas antes trazados y obtener información novedosa que facilite emprender nuevos viajes, con esquemas e imágenes complementarios para interpretar las nuevas realidades del mundo.

Se destaca (como se mencionó anteriormente) el amplio interés en el departamento de Nariño por investigar las fuentes tipo documento con 122 investigaciones concluidas (62,89 %), en la Zona Centro se presenta una meseta con 35 trabajos de investigación (18,04 %) y llanuras en Antioquia con 19 (9,79 %), Eje Cafetero con 8 (4,12 %) y Tolima con 10 (5,15 %), quedando una llanura en la Zona Norte de Santander con cero datos.

Los planes de estudio son los documentos más integrados en las investigaciones, con 103 (53,09 %). Una gran relevancia se presenta en este tipo de fuente, que es la carta de navegación de los establecimientos educativos, sean estos de formación en colegios o instituciones universitarias; como meseta se presenta el estado del arte con 23 (11,86 %), decretos y/o leyes con 18 (9,287 %), y obras literarias y textos escolares con 9 cada uno (4,63%) (figura 28).



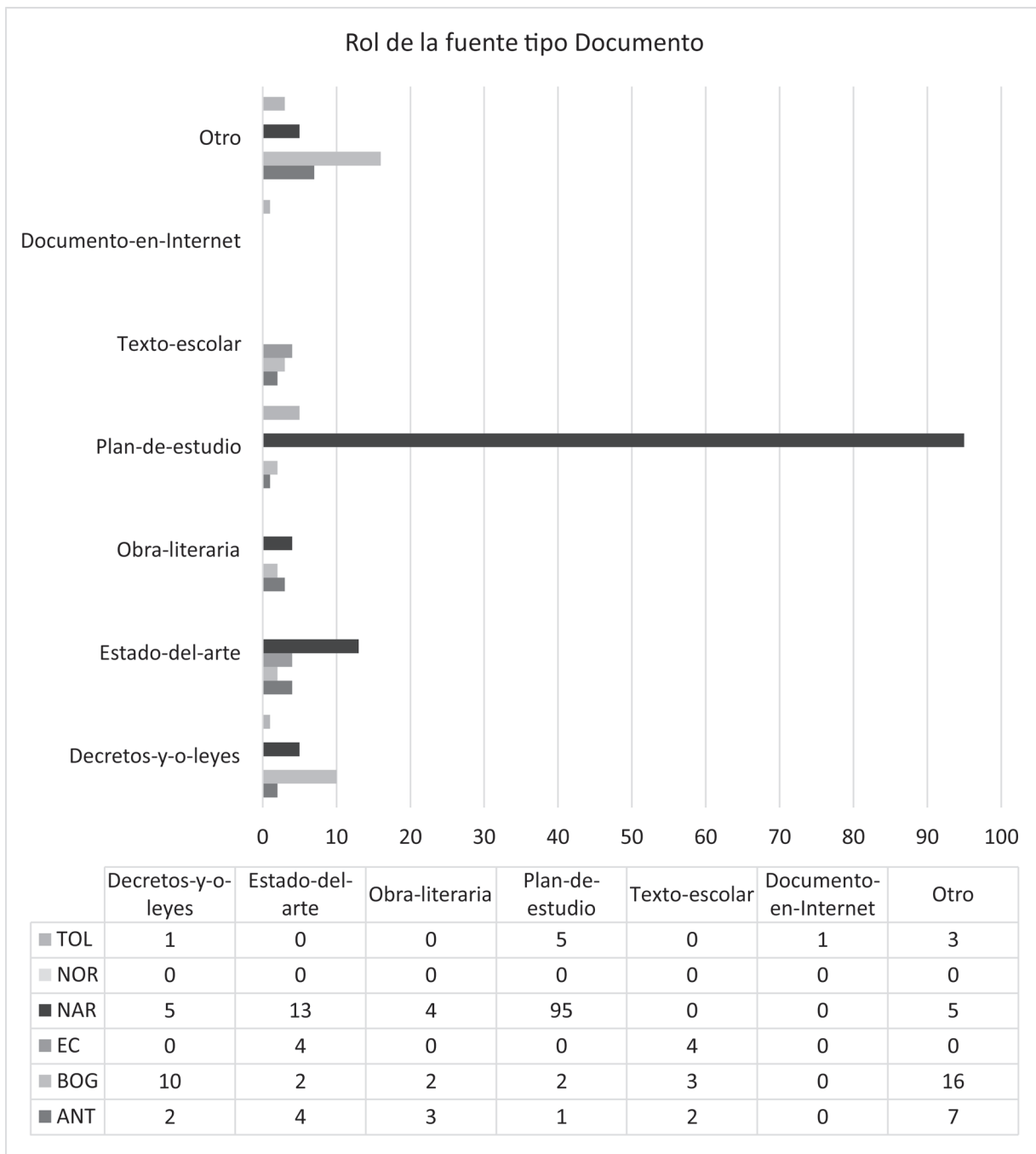


Figura 28. Rol de la fuente tipo documento.

Roles de la fuente tipo institución

Los roles de la fuente tipo *institución* también se presentan como una meseta en las tesis de posgrados procesadas en la investigación de regiones investigativas. En este tipo de fuente los colegios son los que presentan mayor relevancia con 94 investigaciones concluidas (61,43 %), por lo que podemos inferir que el interés en las investigaciones se marca en la formación

básica secundaria y media vocacional; si bien se integran otras instituciones, el pico en colegios es marcado dentro del paisaje. Como meseta dentro de la fuente tipo *institución* se encuentra en las universidades con 32 (20,91 %), siendo los demás roles llanuras dentro de las investigaciones: escuelas, entidad oficial, comunidad, entre otros, que a pesar de presentar cierto grado de interés, no sobresalen en la geografía nacional (figura 29).

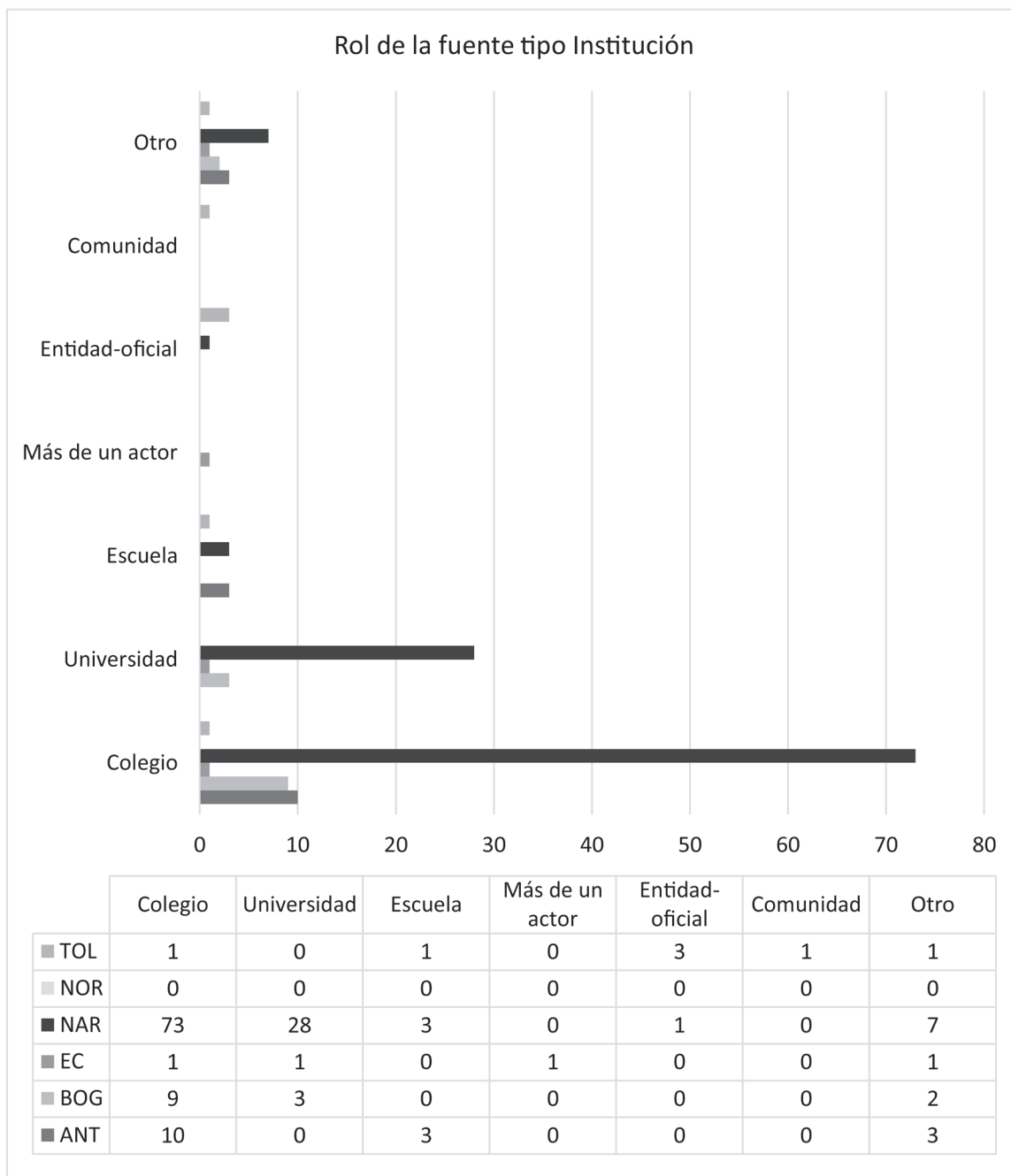


Figura 29. Rol de la fuente tipo institución.

Roles de la fuente tipo mixto

En el paisaje investigativo también se visualiza el interés de integrar diferentes tipos de fuentes con factores que permitan tener una visión más amplia en los procesos de formación; por tal razón, emerge el tipo de fuente mixto con un 6,10 % del total de las investigaciones concluidas procesadas. En esta geografía se evidencia que la más común de las combinaciones es persona-documento con 35 (38,88 %), seguido de persona-institución-

documento con 19 (21,11 %) y persona-institución con 18 (20 %). Tales datos confirman el interés en estos tres tipos de fuentes en el proceso de indagación en investigación educativa, en los que se muestran geografías elevadas.

De igual manera, los datos restantes ofrecen información coherente con los hallazgos anteriores, a pesar de presentarse como meseta documento-institución con 5 investigaciones (5,55 %) y más de un actor con los mismos datos; se

ratifica que el mayor interés se encuentra en estos tres tipos de fuente. Integrar varios factores en los procesos de investigación puede nutrir desde diferentes escenarios la información recabada; en

este sentido, Bogotá es el lugar donde se encuentra mayor cantidad de trabajos de investigación con este tipo de fuente, con 40 de las 90 mixtas (figura 30).

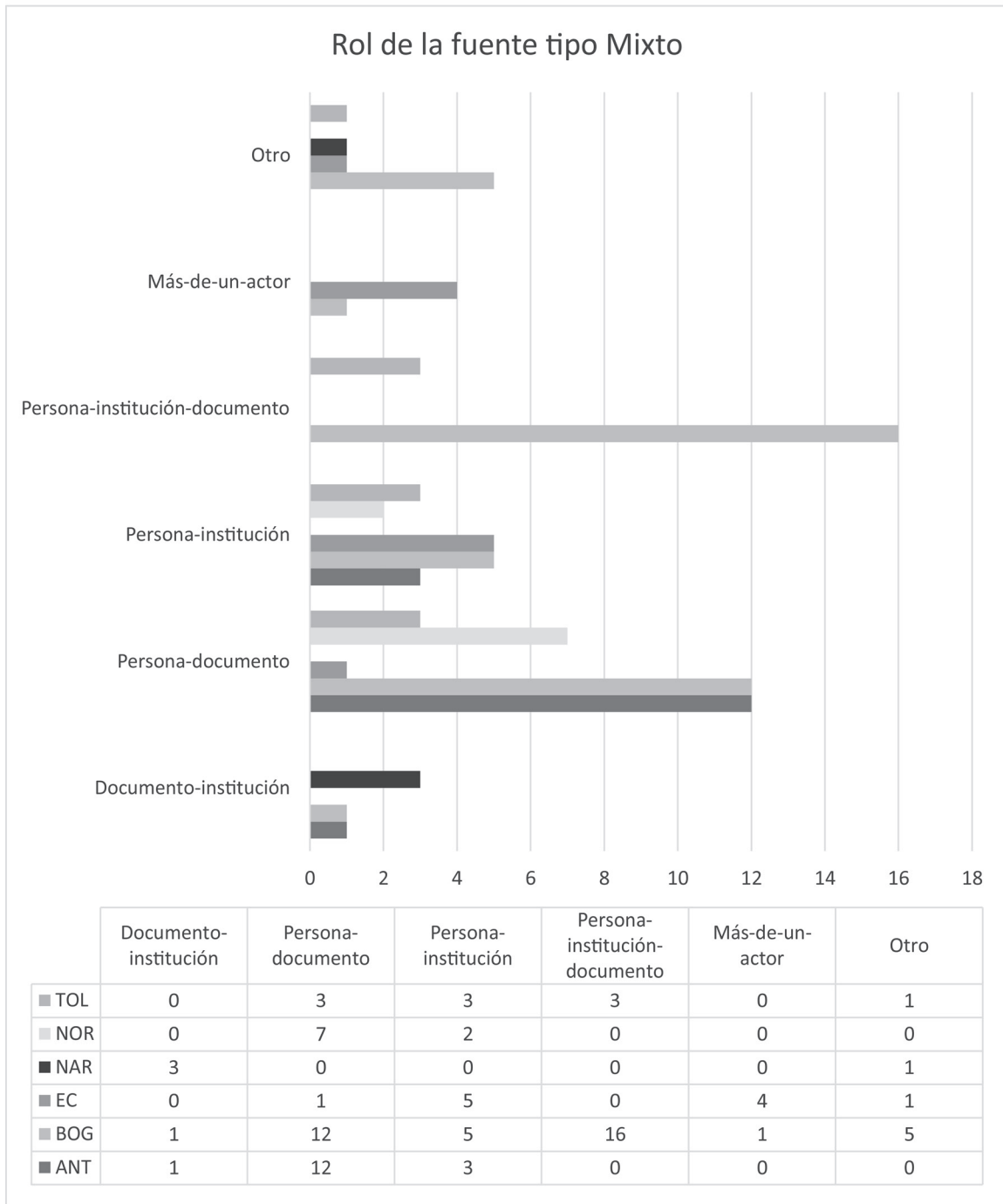


Figura 30. Rol de la fuente tipo mixto.

Cruces generales según las fuentes de investigación

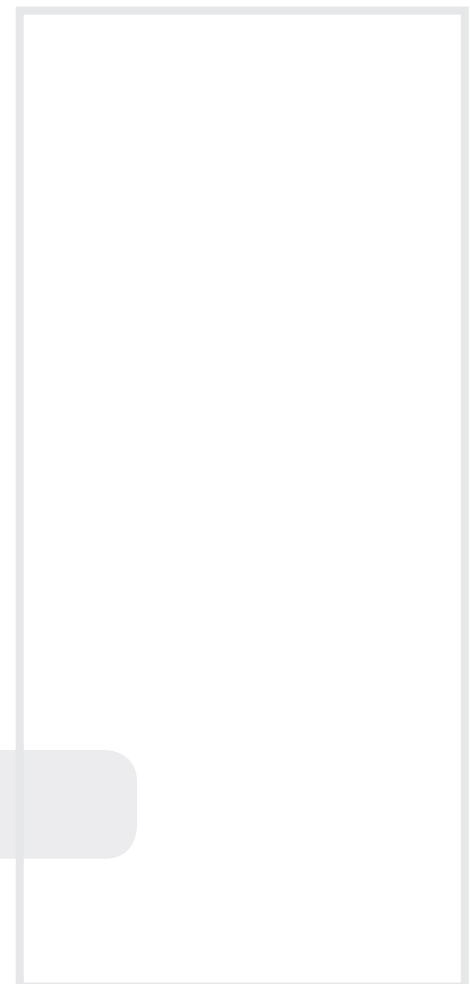
Contexto de las fuentes por zona y estrato socioeconómico

En el contexto en el cual se desarrollan las investigaciones, se presentan relevancias marcadas a la zona urbana con 903 (61,22 %), y con menor grado de predominancia la zona rural, con 221 (14,98 %); este aspecto genera un interrogante con respecto al papel que cumple la zona rural, incluyendo sus instituciones y comunidades, en los procesos de formación y transformación educativa en Colombia. Si bien cada uno de los sectores desempeña un papel preponderante en la generación de políticas y estrategias de mejoramiento en los campos educativo y pedagógico, es necesario poder hacerlo desde escenarios que distan en cuanto a requerimientos, maneras de hacer y de estar en los procesos de formación, como es el caso de las zonas rurales colombianas. Pese a las diferencias entre ambos datos, se ratifica la importancia de pensar desde diversos escenarios, tanto urbanos como rurales, para ampliar el espectro en las fuentes investigativas para la pedagogía y la educación.

Resulta indispensable reflexionar sobre la nueva conceptualización que se tiene sobre ruralidad; si bien es cierto que el concepto puede estar orientado y visto desde la ubicación en el campo, donde la predominancia es la producción agrícola, ahora se presenta una neorruralidad que muestra cómo lo rural integra de manera directa aspectos marcados de lo urbano; se evidencia que la centralización urbana absorbe las instituciones rurales, desviando desde la gobernabilidad escolar las particularidades que garantizan las lecturas propias de lo rural en la pretensión de cumplir con los requerimientos en cuanto a políticas educativas se refiere, a las condiciones socioeconómicas a las que están expuestos los estudiantes, a los entornos ambientales y culturales que los favorecen, entre otros aspectos que dan identidad y posibilitan reconocer la profundidad de una realidad

individual. Este aspecto queda pendiente de ser analizado en posteriores investigaciones, debido a la información con la cual se cuenta en “Regiones investigativas en educación, 2010-2017”.

Son diversos los contextos en los cuales se localiza la investigación en las dos zonas mencionadas, pero para su delimitación se retoma la información sobre el estrato socioeconómico; dentro del paisaje emerge un aspecto relevante, un pico muy marcado en la poca información que se maneja en trabajos de investigación de maestría y tesis de doctorado con respecto a los estratos socioeconómicos (figura 31). En 1.230 de las investigaciones concluidas (83,39 %) no se hace referencia, es decir, el aspecto socioeconómico no marca la pauta para realizar el proceso de investigación, pues en la geografía nacional solo 245 (16,61 %) detallan los estratos.



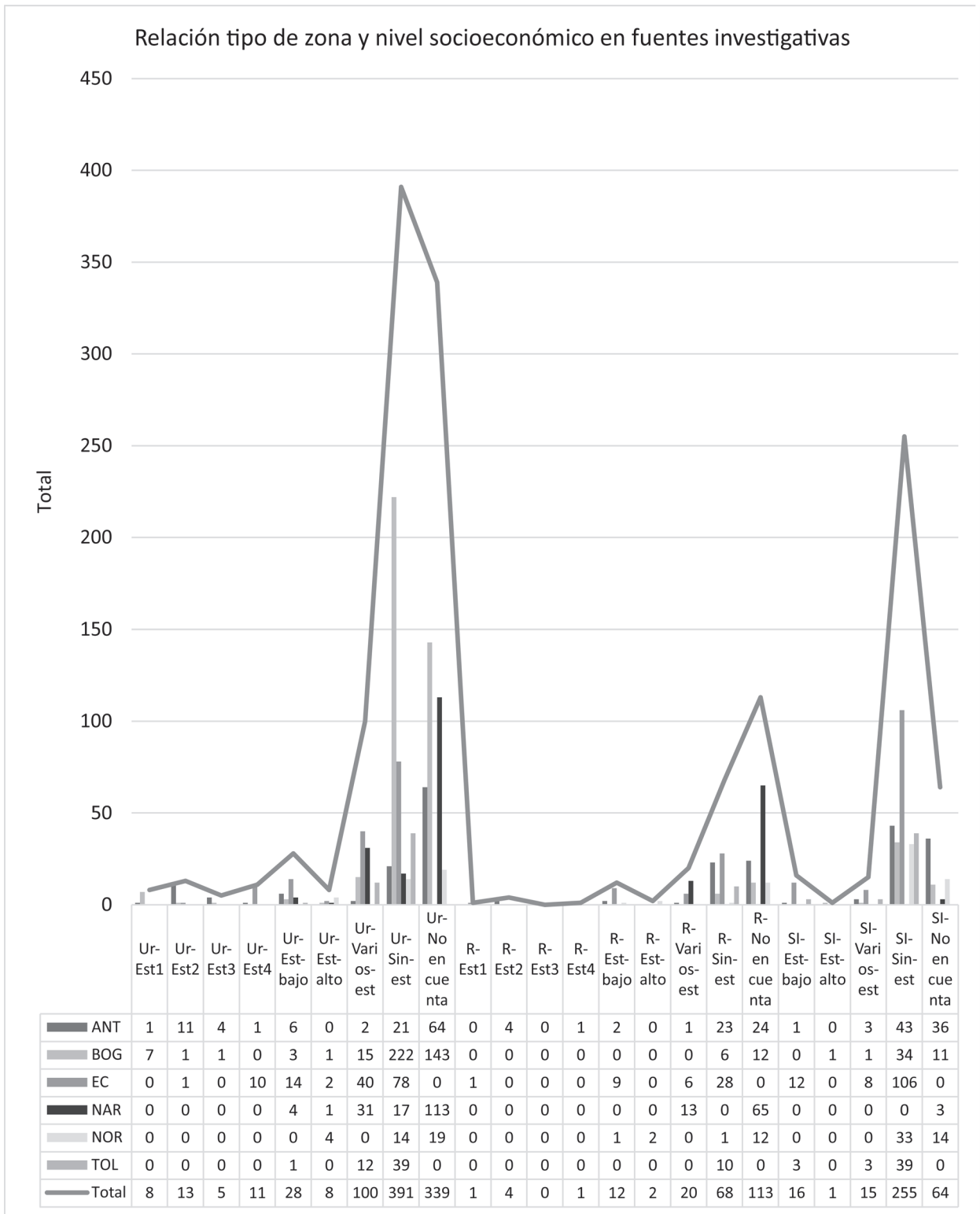


Figura 31. Relación tipo de zona y nivel socioeconómico en fuentes investigativas.

Respecto a la delimitación por estrato, los datos indican que tanto en la zona urbana como en la zona rural no se explicita el estrato de procedencia de las fuentes. En la zona urbana se presenta que 391 (26,49%) no indican el estrato socioeconómico

y 339 (22,97%) no lo tienen en cuenta. Situación similar acontece en la zona rural, en la cual 113 (7,65%) no lo toman en cuenta y 68 (4,60%) no lo indican.

Cuando en las investigaciones se hace referencia al estrato socioeconómico se presentan como meseta al hablar de varios estratos o estratos bajos, situación que se hace evidente tanto en la zona urbana como en la rural (tabla 7). Así mismo,

se encuentran pocos estudios en las zonas urbana y rural que emplean fuentes de un solo estrato; se destaca el estrato bajo, que es el que nucleariza pliegues de la investigación.

Tabla 7. Estratos indagados en las zonas.

Zona	Estrato	Número de tesis	Porcentaje
URBANA	Urbano estrato 1	8	0,54
	Urbano estrato 2	13	0,88
	Urbano estrato 3	5	0,34
	Urbano estrato 4	11	0,75
	Urbano estrato bajo	28	1,90
	Urbano estrato alto	8	0,54
	Urbano varios estratos	100	6,78
	Urbano sin estratos	391	26,51
	Urbano no se tiene en cuenta	339	22,98
	Total urbana	903	61,22
RURAL	Rural estrato 1	1	0,07
	Rural estrato 2	4	0,27
	Rural estrato 3	0	0,00
	Rural estrato 4	1	0,07
	Rural estrato bajo	12	0,81
	Rural estrato alto	2	0,14
	Rural varios estratos	20	1,36
	Rural sin estrato	68	4,61
	Rural no se tiene en cuenta	113	7,66
	Total rural	221	14,98
Sin información de zona		351	23,80
Total tesis		1.475	100,00

Contexto de las fuentes desde sectores oficial, privado y/o mixto en relación con rural-urbano

De las instituciones oficiales, privadas o mixtas que han sido integradas en los procesos de investigación, 826 (56%) son instituciones oficiales, interesadas en estudiar el comportamiento de las instituciones que dependen o proceden directamente del Estado; son las grandes montañas que los cartógrafos recorren en la geografía nacional. Se presentan como meseta

dentro del panorama nacional aquellas en las cuales no se registra información, con 351 investigaciones concluidas (23,80 %), lo que ratifica que en la presentación de la información no se hace referencia a datos como zona, tipo de institución o estrato socioeconómico, quizás por no considerarse primordial en el proceso de indagación o porque no son datos relevantes para el interés investigativo. Las instituciones privadas se presentan como una opacidad dado que solo 188 (12,75 %) las integran dentro del proceso de investigación.

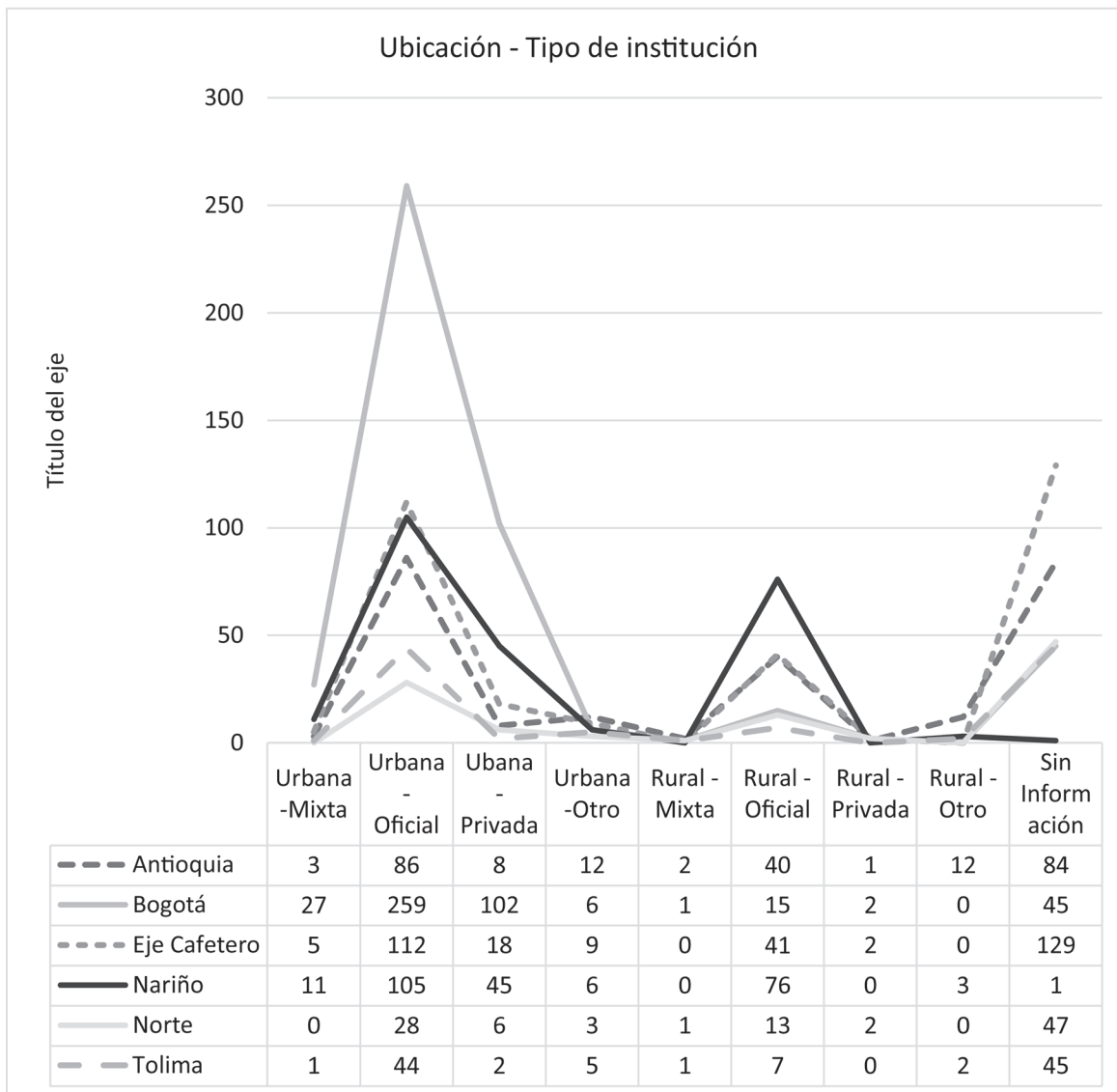


Figura 32. Relación ubicación y tipo de institución.

Como se muestra en la figura anterior, el interés de las investigaciones abordadas en regiones investigativas es marcado hacia la zona urbana, pero muestra una gran opacidad para la zona rural. De las 826 investigaciones concluidas que trabajan con establecimientos oficiales, 634 corresponden a la zona urbana y 192 a la zona rural, y de las 188 investigaciones concluidas que trabajan con establecimientos privados, 181 son de la zona urbana y 7 de la zona rural. Esto ratifica que hace falta integrar más al sector rural en los procesos de investigación en el campo educativo, en aras de pensar en formación con equidad y mayores oportunidades para las personas del campo.

Contexto de la fuente desde el nivel académico

Continuando con las relaciones que se hacen con respecto al tipo de fuente investigativa, se considera necesario recorrer los niveles académicos que se han tenido en cuenta en las investigaciones. En la figura siguiente (figura 33) se presentan grandes montañas, ratificando el interés en la formación en preescolar, básica primaria, secundaria y media con 526 investigaciones concluidas (35,66 %); como meseta se presenta la formación técnica, tecnológica y profesional con 285 (19,32%). Lo anterior concuerda con los datos que han emergido en el proceso de investigación

de regiones, donde las relevancias se encuentran en las fuentes *persona en docentes y documento en los planes de estudio*, y en el tipo de fuente

institucional en los colegios. La información se presenta coherente ante los hallazgos de los otros estadios de la presente investigación.

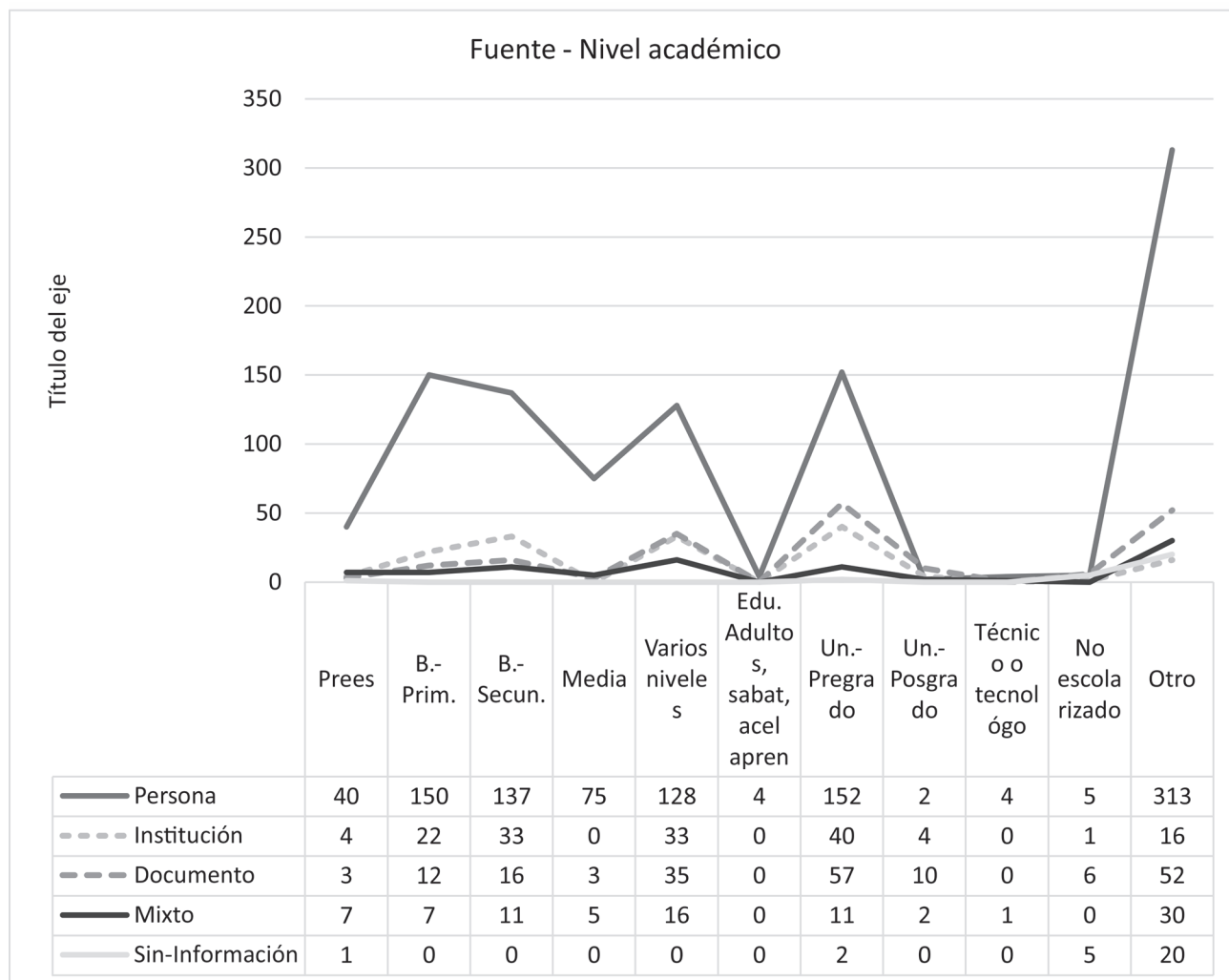


Figura 33. Relación fuente y nivel académico.

A manera de cierre nacional

Uno de los rasgos más distintivos que caracterizan el relieve de las fuentes es el notable interés de ubicar al individuo, sus voces, relaciones y concepciones como centro de los procesos investigativos generados desde la academia, hecho que ha permitido mantener los vínculos entre esta última y los grupos poblacionales objeto de estudio. De esta manera, los mismos estudiantes, docentes, niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias son los actores encargados de construir el conocimiento mediante la reflexión de su entorno educativo, y la generación de propuestas

de cambio que se encuentren en sintonía con sus verdaderas necesidades.

En atención a lo anterior, el relieve nacional de las “Regiones investigativas en educación y pedagogía (Riep), 2010-2017”, es un conjunto de accidentes geográficos muy diversos entre sí, en el que se manifiesta la propia voz de los individuos (y grupos) participantes en los estudios, tal como se ha visualizado a lo largo del presente documento. Se evidencia que los intereses en la investigación se centran en estudiar la población de instituciones educativas (estudiantes-docentes), especialmente en el ámbito de formación que aporta a problemas

del contexto educativo; de igual manera, sobresalen *los estudiantes* como la fuente vital en

los trabajos de investigación en maestría y tesis de doctorado procesadas (figura 34).



Figura 34. Fuentes que sobresalen en proyectos de investigación y tesis de doctorado.

En las investigaciones, las tendencias se dan en los primeros grados de primaria, ratificando que es en esta etapa de formación en la que se adquieren valiosos aprendizajes; simultáneamente, se evidencia un escaso abordaje en las investigaciones con grupos poblacionales de primera infancia, preescolar, necesidades diversas, comunidades indígenas y afrodescendientes, población de posgrado y egresados. Dicho aspecto debe ahondarse en análisis más profundos en los trabajos de investigación de maestría y tesis de doctorado, para poder determinar si las relevancias en las fuentes no dependen exclusivamente de las áreas de trabajo y campos de acción de los cartógrafos-investigadores (aspecto que podrá generar provocaciones para investigaciones futuras).

Igualmente, se logra identificar una alta concentración de investigaciones en necesidades educativas, donde emerge como fortaleza el aportar a procesos de educación inclusiva, mostrando coherencia con el ámbito de profundización en poblaciones vulnerables, aspecto que se debe correlacionar con los hallazgos para conocer el saber producido en las investigaciones.

Es importante que en los posgrados se analice la posibilidad de diversificar los trabajos en sus

objetos de formación con las problemáticas de proyección de investigaciones al sector privado, en contextos rurales y en niveles socioeconómicos 4 y 5, para ampliar la comprensión del campo educativo y de formación de dichas poblaciones.

Las investigaciones realizadas a nivel nacional en las regiones mencionadas, invitan a la reflexión académica conjunta respecto a la fuente persona en las Zonas Antioquia, Centro, Eje Cafetero, Tolima y Norte; ésta, al representar la mayor elevación en el entramado paisajístico, evoca un interés particular de la escuela y de sus actores por desentrañarlo, comprenderlo y porque no, enaltecerlo a partir de sus múltiples interacciones, conveniencias y protagonismos; sin embargo, es necesario hacer hincapié en la tendencia de la Zona Sur, la cual se inclina hacia las fuentes tipo documento e institución, presentando una modificación en el paisaje nacional, ya que no evidencia interés en las indagaciones con las fuentes tipo persona como en las demás regiones, lo cual invita a integrar otros aspectos en las derivas investigativas que permitan generar transformaciones en los procesos de educación y pedagogía través de otro tipo de elementos.

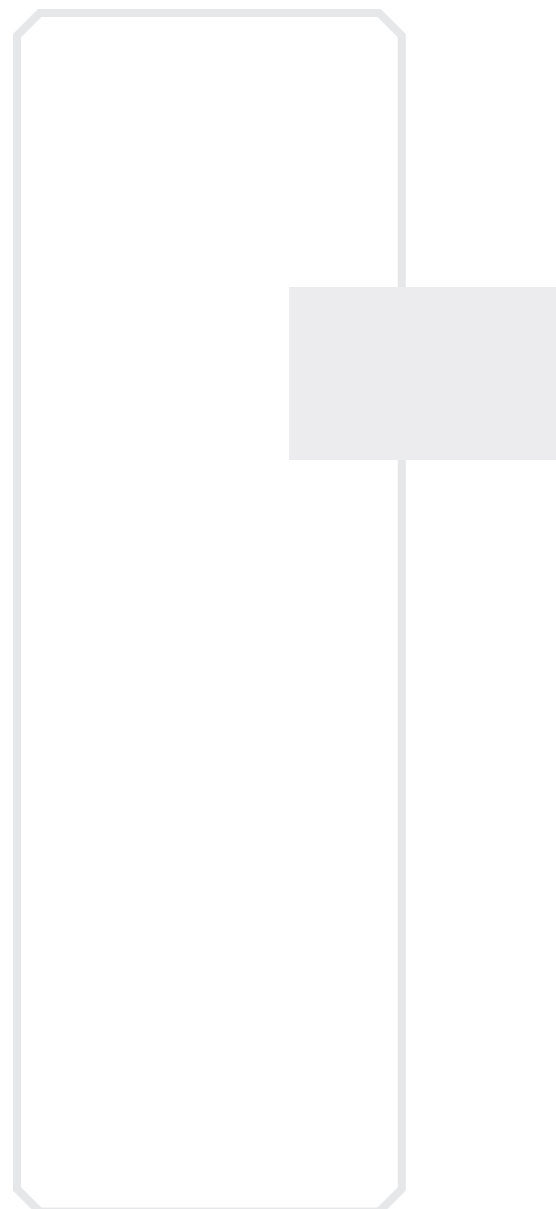


Figura 35. Diferencias en las tendencias Tipo de fuente en las zonas.

Nuevas lecturas, miradas, preguntas y contextos posibilitaran en los investigadores extraer la esencia requerida para contar con mayor precisión una nueva historia de la educación y de la pedagogía bajo dinámicas sociales cambiantes y exigentes que emergen en los lugares de formación.

La geografía recorrida en esta exploración de fuentes investigativas nos ha permitido visualizar un panorama algo claro en cuanto a los intereses en las diferentes zonas del país; sin embargo, algo que hay que destacar son las múltiples provocaciones que aparecen en el paisaje después de concluir esta investigación; las provocaciones invitan a realizar otro tipo de cruces, a hacer otras indagaciones, a propiciar otros diálogos. El camino en una deriva investigativa se enriquece cuando como resultado de un estudio se establecen nuevos caminos por recorrer, y esa es la invitación que le hacemos a usted, estimado lector: el camino de la educación y la pedagogía se construye cada día, con varias manos, varias mentes, varios escenarios, así que esperamos que este sea un preámbulo para continuar construyendo, aprendiendo y educándonos con los otros.

Se reconoce y resalta el trabajo realizado por tres investigadores que hicieron parte del primer momento zonal en Regiones investigativas de la mesa Fuentes: Angie Linda Benavides Cortes (Zona Centro), Angello Otálvaro Tobón (Zona Antioquia) y Jorge Iván Correa Álzate (Zona Antioquia).



Referencias

- Barragán, D., Gamboa, A. y Urbina, J. (comps.) (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Ecco Ediciones.
- Cantón, I. y Tardín, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, S.A.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Gaete, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 33(10), 15-34.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. LEA.
- Lanza, C. L. (2007). *Núcleo de práctica*. Departamento de Psicopedagogía, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Perales Ponce, R. C. (coord.) (2006). *La significación de la práctica educativa*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere*, 11(39), 699-708.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Julliard.
- Zabala, A. (2007). *Práctica educativa*. Graó.
- Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. Encuentro de Investigadores Distritales en Educación. Idep.

5

Capítulo

Topografía de educación y pedagogía en Colombia*

Simón Montoya-Rodas – Corporación Alma, Arte y Acción - Akará^a

Juan Pablo Suárez – Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria^b

Martha Lucia Garzón-Osorio – Universidad Tecnológica de Pereira^c

Margoth Teresa Gallardo-Cerón – Universidad Cesmag^d

Blanca Nelly Gallardo-Cerón – Universidad Católica de Oriente^e

Oscar Alfredo Villota-Ortega – Universidad Cesmag^f

Ginna Contanza Mendez-Cucaita –Cinde^g

Melissa Restrepo-Echavarría – Cinde^h

Guillermo Londoño-Orozco – Universidad de la Salleⁱ

Karen Hasleidy Machado-Mena – Universidad Tecnológica de Pereira^j

Yanet del Socorro Valverde-Riascos – Universidad Mariana^k

Maria Victoria Villacres-Oliva – Universidad Mariana^l

Jorge Enrique Ramírez-Calvo – Universidad Pedagógica Nacional^m

El presente texto es un mapa resultante del trabajo de comprensión de los referentes teóricos y conceptuales de la educación y la pedagogía en Colombia, reportados en 1.606 tesis de maestría y doctorado en Colombia. Se exponen elaboraciones comprensivas luego de un proceso de descripción, análisis y comprensión, que permitieron hacer una

abstracción y una síntesis del extenso territorio de la educación y la pedagogía en el país como práctica académica, que a su vez es lectura de un conjunto de narraciones y versiones sobre las situaciones sociales en torno a los procesos educativos y pedagógicos.

* **Para citar este capítulo:** Montoya-Rodas, S., Suárez, J. P., Garzón-Osorio, M. L., Gallardo-Cerón, M. T., Gallardo-Cerón, B. N., Villota-Ortega, O. A., Mendez-Cucaita, G. C., Restrepo-Echavarría, M., Londoño-Orozco, G., Machado-Mena, K. H., Valverde-Riascos, Y. S., Villacres-Oliva, M. V. & Ramírez-Calvo, J. E. (2020). Topografía de Educación y Pedagogía en Colombia. En H.F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (coord. Inv.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 153-196). Centro editorial Cinde.

^a Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Maestro e Investigador de la Corporación Alma, Arte y Acción - Akará -. Correo electrónico: simontoya@gmail.com

^b Magister en Educación, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Correo electrónico: jsuarez7@tdea.edu.co

^c Magister en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: malucia@utp.edu.co

^d Magister en Docencia, Universidad de la Salle. Estudiante Doctorado. Ciencias de la Educación. Udenar. Grupo de investigación María Montessori. Universidad Cesmag. Correo electrónico: mtgallardo@unicesmag.edu.co

^e Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: bgallardo@uco.edu.co

^f Magister en administración y supervisión educativa. Catedrático postgrados y pregrados Universidad Cesmag. Correo electrónico: oavillota@unicesmag.edu.co

^g Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigadora Fundación Cinde. Correo electrónico: gmendez@cinde.org.co

^h Bibliotecóloga.

ⁱ Doctor en educación y sociedad, Universidad de la Salle. Decano de la Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de La Salle. Correo electrónico: glondono@lasalle.edu.co

^j Maestrante en Educación. Docente Universidad Tecnológica de Pereira: correo electrónico: khmm@utp.edu.co

^k Magister en Pedagogía. Docente Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño. Correo electrónico: yasovari@hotmail.com / yvalverde@umariana.edu.co

^l Magister en Pedagogía. Universidad Mariana, Correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co

^m Magister en Tecnologías de La Información Aplicado, Universidad pedagógica nacional. Correo electrónico: jeramirez@pedagogica.edu.co

Ningún mapa puede ser tan extenso como el territorio, tal como expresa Borges con perfecta ironía en *Del rigor en la ciencia* (1946): “En aquel imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad”. Por lo tanto, el arte de cartografiar es lograr sintetizar, buscando ser lo más cercano a lo esencial para comprender las dinámicas territoriales. Sin embargo, ¿cómo sintetizar sin dejar de decirlo todo, sin sacrificar las texturas y los pliegues del territorio? ¿Cómo saber si los documentos elegidos eran los precisos? ¿Los textos elegidos son la cantidad suficiente? En la construcción de este capítulo se ha seguido un proceso metodológico para la construcción de esa síntesis comprensiva, proceso que busca argumentar la importancia de este estudio, pese a las anteriores preguntas.

Se construye una topografía discursiva a partir de tópicos que, con base en análisis relacional, se organizan en tres regiones (educación, pedagogía y didáctica), emergentes en zonas geográficas acordadas según las dinámicas de los programas en las ubicaciones a escala nacional; participaron en el estudio universidades de las siguientes zonas: Antioquia, Centro (Bogotá), Eje Cafetero, Norte (Norte de Santander) y Sur (Nariño). Los tópicos se construyen a partir de una lectura de los referentes teóricos de los proyectos de grado de maestría y las tesis de doctorado de los programas de educación y pedagogía que participaron en el estudio. Los tópicos son los pliegues que permiten la descripción del territorio para llegar a un nivel comprensivo; son, además, unidades de sentido que emergen en forma inductiva y permiten la organización para la construcción del mapa¹.

Los estudios que conformaron el corpus documental se eligieron a partir de una selección aleatoria, para la que se tuvieron en cuenta las tesis terminadas en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2017. Así, se seleccionaron cien tesis de cada programa, buscando una equivalencia de documentos entre las líneas establecidas en cada institución. Se leyeron todos los trabajos

existentes en los programas que contaban con menos de cien tesis terminadas en el lapso fijado. Es importante considerar que el fin de este estudio es un proceso interpretativo, el cual se apoya en un ejercicio de cuantificación como mediación para la comprensión; por consiguiente, no requiere una noción de muestra representativa para la consolidación del corpus documental, pues el componente numérico de este texto es un medio y no un fin.

En el proceso se realizó el análisis de documentos de la Zona Antioquia (doctorado en Educación y maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Cinde-Universidad de Manizales, ofrecida en Sabaneta, y las maestrías en Educación ofrecidas por la Universidad Católica de Oriente, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad San Buenaventura y el Tecnológico de Antioquia); Zona Centro (maestrías en Educación del Cinde-Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de La Salle, Universidad Externado de Colombia, Universidad San Buenaventura); Zona Eje Cafetero (línea de educación y pedagogía del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, maestrías en Educación ofrecidas por la Universidad Católica de Pereira, Universidad de Manizales-Cinde y Universidad Tecnológica de Pereira) y Zona Sur (maestría en Educación de la Universidad Mariana, maestría y doctorado en Educación de la Universidad de Nariño).

El ejercicio tuvo dos momentos en torno a un instrumento denominado Riep 4, el cual permitió consignar las citas y hacer un proceso de codificación inductiva; a partir de dicho instrumento se cuantificaron los códigos para determinar la frecuencia como dato inicial que medió la interpretación. En un segundo momento se realizó un ejercicio de consolidación de los tópicos y se hizo una nucleación de los códigos iniciales, buscando las relaciones existentes entre ellos. Con lo anterior se logró un mapa de 249 tópicos, señalados por el grupo de investigadores e investigadoras como relacionados con educación y pedagogía. El ejercicio inicial parte de un total de 2.209 citas que tenían como características dar definiciones o consideraciones conclusivas.

1 Para comprender un mayor desarrollo de la palabra *tópico* y los tipos de tópicos y metáforas utilizados a lo largo de este capítulo, se sugiere al lector o la lectora remitirse al capítulo 3 de la primera parte.

Específicamente, 1.543 de ellos para optar al título de maestría y 63 tesis de doctorado.

Tras un proceso de descripción analítica se realizó una lectura comprensiva de las tesis y se señalaron palabras que tuvieran relación directa en la argumentación misma con asuntos educativos o pedagógicos. Así, se logran describir las dinámicas y tensiones en la topografía discursiva que constituye las regiones de educación, pedagogía y didáctica en el país. El reto que tenía el equipo era lograr un diálogo que sobrepusiera la argumentación de las tesis para un trabajo radicalmente inductivo, que partió del mundo propio de las tesis, buscando no sobreponer las preconcepciones que llevarían a un análisis deductivo.

Cabe aclarar que todas las personas que trabajaron en este proceso de comprensión son habitantes del mismo territorio, por lo que en última instancia esta es una lectura en la que se narra y ordena, en una propuesta escritural, el paisaje de las tesis y proyectos de grado publicados. Así se proponen pliegues, miradas contextualizadas y problematizaciones frente a la diversidad de las texturas y los matices del territorio. Los desarrollos que se leerán en el análisis pasaron por un proceso de consolidación de los tópicos, en el que se unieron aquellos que en su cercanía resultaban ser el mismo tópico, por ejemplo, educación inclusiva e inclusión educativa. Este ejercicio de homologación se hizo en los momentos en que el uso de la palabra era igual en ambos casos.

La empresa de comprender estas tres grandes regiones, que se han nombrado con las palabras educación, pedagogía y didáctica, ha sido un ejercicio que no logra ser total, pero que aun así aporta a la construcción de comunidad académica nacional. El ejercicio de relacionamiento entre las palabras buscó semejanzas y diferencias que se ilustraron por medio de metáforas. Ahora bien, son tres regiones que tienen una identidad difusa, están imbricadas a través de un hilo conductor que es la práctica educativa, pedagógica y de enseñanza. Así, en este capítulo se hará una descripción detallada de cada una de estas regiones y se señalarán los matices entre estas; el primer apartado, denominado educación, permitió hacer claridad sobre los matices entre cada una

de las zonas, y por este motivo hay una escritura segmentada con subtítulos de zona. Sin embargo, los demás acápite no han permitido hacer una descripción diferenciada. Al final, se realiza una mirada específica sobre las personas y roles descritos o definidos por las personas tesistas; es decir, que las tesis analizadas en este último acápite no corresponden al número de tesis que se trabajaron con docentes, estudiantes, maestros, entre otras, ya que se analizaron únicamente los documentos que hacían un desarrollo narrativo de los significados de estas palabras.



Figura 1. Umbrales de educación, pedagogía y didáctica.

Región educación

En este aparte se ilustran las emergencias de las concepciones y miradas de la educación, la que se hizo presente como una región abordada directa y profundamente en algunos territorios y de manera relacional con la pedagogía, la didáctica, la evaluación o el currículo.

En este contexto, sobre el proceso recorrido se reconocen características y aspectos transitados por cada región y se ubican algunos pliegues y acercamientos en relación con las construcciones, la transformación social y las subjetividades, esto es, una región caracterizada por miradas centradas en el lugar de la educación frente al

escenario social, su transformación y los sujetos allí inmersos.

Los conceptos de educación trabajados en la Zona Norte presentan una recurrencia del 15 % y una frecuencia del 18 %, siendo un componente relativamente bajo de las tesis (cien) analizadas de la maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander; por el contrario, la pedagogía representa el pliegue predominante dentro del análisis, en el que se identifica un gran columpio conceptual, ya que alberga diversos matices de significado.

A su vez, las tres universidades de la Zona Eje Cafetero (Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Católica de Pereira y Universidad de Manizales-Cinde), para el análisis de la aproximación conceptual de la zona, procesaron un total de 315 tesis, pertenecientes a los programas de posgrado, que corresponden a cuatro maestrías: dos de la Universidad de Manizales-Cinde, una de la Universidad Tecnológica de Pereira y una de la Universidad Católica de Pereira, y un doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

La Universidad de Manizales aportó el 58,41 % de las tesis analizadas, la Universidad Tecnológica de Pereira el 31,74 % y la Universidad Católica de Pereira el 9,84 % restante. Es de anotar que la Universidad de Manizales-Cinde presenta un mayor número de tesis, ya que se integran al análisis los trabajos de dos maestrías y un doctorado, mientras que para la UTP y la UCP se integran trabajos de una sola maestría, respectivamente.

La menor prevalencia se evidencia en la región educación, con 164 recurrencias, correspondientes al 34,24 % de las recurrencias totales. En la Zona Eje Cafetero se ha estado construyendo una tradición conceptual, principalmente con acercamientos teóricos ligados a la pedagogía; los conceptos de educación se encuentran articulados a los contextos formales de enseñanza y aprendizaje. Con respecto a la región educación, se evidencia que el concepto de mayor relevancia, reflejado en los tópicos globales de la Zona Eje Cafetero, hace referencia al concepto de educación para la formación de sujetos sociales y que existe una

dispersión importante en cuanto a la presencia de multiplicidad de tópicos globales de escasa recurrencia en todas las universidades.

Definiciones de educación

Cuando se habla de la educación para la formación de sujetos sociales, se enfatiza en la formación desde el desarrollo de habilidades que posicionen al individuo como un ciudadano con un fuerte compromiso social, preparado para responder a las exigencias y cambios de la sociedad actual. Se aborda desde planteamientos que comprenden la educación como acontecimiento ético, lo cual significa asumirla como una relación con el otro desde la alteridad, más allá de los discursos técnicos y especializados.

Respecto de la educación para la formación de sujetos sociales, autores como Quenoran y Prado (2017), García y Obando (2016) y Bacca (2017) destacan el papel fundamental de la enseñanza de la historia como vehículo para analizar los hechos y las causas de los fenómenos históricos y, con ello, comprender los problemas actuales desde sus inicios históricos. Así, la apuesta está en permitir el desarrollo de habilidades intelectuales y el desarrollo personal.

En lo referente a los trabajos investigativos realizados desde la Región Sur, comprendida por la maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura Española, la maestría en Educación, la maestría en Docencia Universitaria y el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño, así como la maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana, el componente educación (9,4 %) es considerado un pliegue de mediano relieve y una frecuencia de 32.



De acuerdo con Campo y Restrepo:

La educación con un enfoque de formación integral debe superar las visiones que se aproximan a lo científico, cultural y técnico, trascendiendo a reconocer la formación como proceso de vida humana que [se] inicia en el hogar y comunidades, dentro de los cuales los padres cumplen un rol importante para desarrollar competencias y la aprensión [sic] para sobrevivir a los cambios acelerados de la sociedad (2000, p. 70).

Una educación que se proponga la formación de la personalidad integral del educando debe tomar en consideración dos grandes dimensiones: la cognitiva y la emotiva. Una educación que se limita a los aspectos cognitivos deja fuera aspectos claves del desarrollo.

En este sentido, las relaciones sociales (García y Obando, 2016) pueden ser una fuente de conflictos, tanto en la profesión, la familia, la comunidad y el tiempo libre, como en cualquier otro contexto en el que se desarrolle una persona. Estos conflictos afectan los sentimientos, de tal manera que a veces se pueden llegar a producir respuestas violentas incontroladas.

Se aborda también el concepto de educación en relación con el rendimiento escolar y se evidencia un “espacio en blanco”, espacio de los tránsitos, transparente y virtual para Serres (1994, p. 27). Es el espacio entre lo cercano y lo lejano. Es una utopía creer que la educación se desligue de lo humano y lo cultural complejo; por eso, hay que reconocer al hombre en su condición natural y cultural, para identificar sus particularidades, las cuales afectan los procesos de formación, puesto que cada ser humano es distinto de los demás.

En este orden de ideas, la educación se relaciona con una aptitud, resultado de factores voluntarios, afectivos y emocionales. Navarro (2003), por su parte, afirma que el rendimiento académico no puede concebirse desde una perspectiva unilateral, sino que en esta se incluyen y articulan las dos dimensiones: proceso y resultado.

Así, la educación se vincula intrínsecamente con emoción y motivación, términos interrelacionados que algunos autores los han identificado como un mismo fenómeno. Una emoción predispone a la acción. Cada emoción específica presenta un abanico de posibilidades de acción que la caracterizan. Sin embargo, la psicología actual distingue entre ambos conceptos.

Para Lazarus y Folkman (1986), el principio motivacional pone el énfasis en el rol fundamental que desempeña la motivación a la hora de definir los daños y los beneficios que originan una emoción. En las relaciones que una persona mantiene con el ambiente se producen beneficios o perjuicios (reales, potenciales o imaginarios). Las emociones son reacciones frente a las contingencias (positivas o negativas) que puedan derivarse de la interacción persona-ambiente. En toda relación en que pueda verse afectado el destino personal (respecto al posible logro o no de los propios objetivos), se experimentan emociones.

Por otra parte, la educación se ha establecido como una construcción cimentada en los reglamentos y en las políticas de gobierno del momento, en los que se pregona el conocimiento puramente instrumental, el conocimiento como una salida a un problema económico inmediato, donde la vía obligada es obtener resultados desde la experiencia práctica, fines de carácter económico, capacidades, para desarrollar una función con plenitud, suponiendo que esto influye en la realización de la persona y en su ser, sin reconocer que la educación debe incrementar las posibilidades creativas de cada uno de nosotros, que nos lleve a trascender en la visión de mundo, como se afirma en la pedagogía crítica, donde el conocimiento es fuente de liberación (Freire, 1989).

Sin lugar a dudas, en todos los sistemas educativos se manifiesta un interés creciente por la calidad educativa, por la profesión y formación del profesorado, ya sea para actualización o sencillamente para analizar el sistema, reflejado en ocasiones en la crítica a la escuela originada por las crisis económicas de los estados, la crisis cultural y de valores o la misma legitimación política.

Históricamente, formación y desarrollo profesional han estado considerados de manera aislada, no como conceptos antinómicos sino como dos caras de la misma moneda: una comprendía la cultura y otra, la técnica. Esta consideración era coherente con el concepto técnico y hermético de profesionalización, pero en la actualidad resulta obsoleto, ya que se analiza la formación como una síntesis de cultura y conocimiento, de disciplina y competencia, de metodología y didáctica, y como elemento imprescindible para la socialización profesional en una determinada praxis. Formación y desarrollo profesional son, pues, un tándem beneficioso para el desempeño de la profesión.

Educación Zona Centro en Bogotá

En este territorio se logra abarcar el análisis de 577 trabajos de grado, correspondiente al desarrollo de investigaciones llevadas a cabo entre los años 2010 y 2017. De los 577 trabajos de grado abordados por el conjunto de las universidades, 143 corresponden a la Universidad de La Salle, con un 25 % de participación en el conjunto de las tesis; 134 a la Universidad de San Buenaventura, con un 23,23 %; 100 a la Universidad Pedagógica Nacional, con un 17,3 %; 100 a la Universidad Externado de Colombia, con un 17,3 %, y 100 a la UPN-Cinde, con un 17,3 %.

Cada uno de los territorios singulares, es decir, las maestrías de las universidades relacionadas, tiene particularidades y énfasis propios que permitieron colegir nuevas regiones con sus tópicos y pliegues característicos, varios de los cuales se encauzan y se encuentran en el gran territorio de la Zona Centro, y permiten recoger en ello aspectos comunes.

La Zona Centro, como territorio, ilustra el resultado de la revisión en cinco universidades de Bogotá, en las que la educación es reconocida como región, la cual, dado su comportamiento, no se abordó de manera central, directa o profunda, sino desde una perspectiva conceptual o a partir de sus propios alcances y posibilidades, en temas relacionados con la historia, los procesos, los problemas, vinculados con la pedagogía, la didáctica, la evaluación o el currículo, y en referencias colaterales a la educación, sobre

las cuales es posible reconocer características y aspectos por los que la región es transitada.

En dicho tránsito se ubicaron algunos pliegues como acercamiento a la educación, entre los que se mencionan construcciones, la transformación social y subjetividades, es decir, una región caracterizada por miradas centradas en el lugar de la educación, frente al escenario social, su transformación y el cambio de los sujetos allí inmersos. Gestión en *educación*, cuyos pronunciamientos en ocasiones dan luz o hacen sombra a otros aspectos que se conectan con esta región. Prácticas en *educación*, desde la mirada de la educación como sistema o institución, y no en referencia a prácticas pedagógicas. Las políticas educativas y la calidad de la educación que, más que pliegues, asoman como conceptos transeúntes, de baja relevancia, que transitan por diversos lugares, sin que prevalezca una concepción particular frente a ellos (Londoño et al., 2019).

Educación en Antioquia

En la Zona Antioquia se analizaron 224 tesis que aludieron a las topografías pedagogía y educación. Estas tesis corresponden a seis programas de maestría: Universidad de Antioquia, Universidad Católica de Oriente, Fundación Cinde Sabaneta, Universidad San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana y Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, y un doctorado de la Universidad de Antioquia.

La educación se constituye en una de las menciones de mayor reiteración en las investigaciones revisadas, la cual se aborda como una gran montaña discursiva, analizada desde tres lugares: proceso de transmisión de la cultura, campo de disputa y semejanza con la pedagogía, en los que la educación se comprende como un proceso de trasmisión de la cultura, con el objeto de transformar la sociedad plantada desde el siguiente enunciado:

El modo en que se pensó en establecer el proyecto de la modernidad estaba centrado en la educación, pues este sería el medio para transmitir la cultura y generar una transformación masiva en la sociedad, de modo que fuera a través de este mecanismo que se acomodaran e instalaran en los sujetos las representaciones sociales pensadas por las élites. [...]. Los medios que tradicionalmente ha tenido la educación para transmitir la cultura ha sido la palabra, a través de sus diversas manifestaciones: oral, escrita y leída. Es aquí cuando aparece la cultura escrita como eje transversal del proyecto de modernidad, visibilizando la cultura oral y con ello a ciertos pueblos (Duque, 2013, p. 47).

Aquí se hace manifiesto el vínculo entre educación y transmisión cultural, confirmándose que la educación es un proceso que cumple ese fin, tal como Durkheim lo señaló en el siglo XX. Por otro lado, la educación como proceso de transmisión de la cultura es también un campo de disputa. En este rastreo sorprende que solo en un trabajo se presente la educación como un campo de lucha; reconocer la educación como campo de confrontación es otorgarle el lugar de objeto de estudio y reconocerle su capacidad interrelacional.

Estos enunciados muestran a la educación como un campo de disputa entre varios sectores y actores, pero no se logra evidenciar cómo opera la pedagogía con la educación.

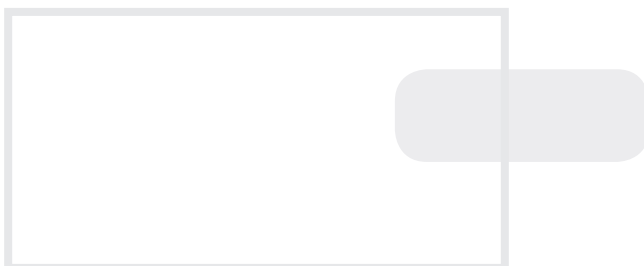
Ahora bien, si se asume que el currículo es una tradición pedagógica, por ejemplo, al definir la gestión educativa, se da cuenta de la relación entre pedagogía y educación por la vía del currículo, cuando retoma a Arroyave (2013, p. 70), para decir lo siguiente:

[...] la línea de gestión educativa-currículo busca estudiar los problemas y desafíos actuales para la educación, pasando por algunos de los debates de las concepciones clásicas en sus diferentes ámbitos, su constitución, validez y límites, hasta las transformaciones epistemológicas y metodológicas propias en el debate contemporáneo; así pues, se evidencia cómo el tema de la extensión y proyección social es una realidad educativa dentro de las universidades y que, por ende, desde la línea se puede fundamentar claramente en su pretensión de gerencia.

Esta comprensión permite evidenciar que la educación es un objeto de estudio de la pedagogía, que se clarifica en la teoría curricular, específicamente en lo concerniente a la gestión educativa. Aquí se precisa que el centro estaría en estudiar y afrontar los desafíos que la sociedad actual le impone a la educación. En contraste con esta comprensión se encuentra la interpretación de la educación como una ciencia social que debe estar presente en todos los estadios del hombre de manera consciente y sistematizada (Benítez, 2012, p. 160). Al respecto habría que revisar mejor esta afirmación, toda vez que la cultura alemana sí ha considerado a la pedagogía como la ciencia de la educación; en este sentido, la educación es un objeto de la pedagogía y no una ciencia autónoma.

En el análisis de la educación como noción, se logra evidenciar también que esta es en ocasiones homologada o asimilada como pedagogía, con lo cual se advierten confusiones epistémicas por parte de los investigadores; es el caso de la siguiente afirmación:

La educación [...] permite al estudiante desarrollar la capacidad de aprender, analizar, investigar, crear, resolver problemas y tomar decisiones en equipo, para fomentar la autoestima y expandir la socioafectividad a través de la aplicación de una metodología participativa, aplicable en cualquier situación de aprendizaje (Pérez, 2016, p. 60).



Este enunciado se asemeja más al componente de la pedagogía que la educación, pues la primera es la que se ocupa de pensar cómo llevar a que los conocimientos que la sociedad valida (educación) sean aprehendidos por los estudiantes. Si no se diferencian estos aspectos, se estará asimilando que educación y pedagogía son la misma cosa. En la misma dirección se ubica el siguiente aparte:

La educación constituye un proceso de continuas reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, cuyo resultado posibilita la movilización y transformación de las necesidades, motivos, acciones y operaciones de los seres humanos a la hora de aprender y de enseñar (Agudelo-Palacio, 2016, p. 55).

La educación reflexiona sobre los conocimientos, los saberes que una sociedad requiere reconocer como válidos para ser transmitidos a la sociedad, y no sobre el aprendizaje y la enseñanza, toda vez que son aspectos propios del campo pedagógico. Ahora bien, la educación en cuanto a su función de reflexionar a propósito de los conocimientos y saberes pertinentes para la sociedad, se relaciona con la pedagogía crítica siguiendo a Freire (1970) y Hernández (2010), para precisar que el propósito de la educación, más que transmitir, es provocar la producción de conocimientos socialmente relevantes.

La educación es un proceso. En esto coinciden la mayoría de los trabajos aquí referenciados, por lo que no es una capacidad; al presentarla como una capacidad, se está confundiendo la educación con la educabilidad, la cual sí es una capacidad humana que la antropología pedagógica ha reconocido como principio educable del hombre.

En otro sentido, la educación, más que una capacidad, sería uno de los derechos humanos fundamentales que cada hombre, cada mujer, cada joven, cada niño o cada niña tiene por el hecho de serlo. Se trata, por lo tanto, de un derecho constitutivo de la dignidad humana.

En este primer encuadre de la topografía educación se encontraron tres formas de comprensión; las dos primeras se complementan, ya que al asumir

la educación como proceso de transmisión de la cultura genera que esta se convierta en un campo de disputa no solo de la pedagogía sino de otras disciplinas sociales.

Por otro lado, al identificar las formas de homologación o sinonimia entre educación y pedagogía se evidencia la relación discursiva y axiológica que ambos discursos han tejido, hasta el punto de lograr establecer un vínculo simbiótico que se debe analizar cuidadosamente para no caer en confusiones epistemológicas. Sin embargo, estas confusiones en el análisis de Serres (1994) podrían ser una especie de columpio.

Ahora se pueden establecer otras relaciones o picos que presenta la noción de educación. Es hora de revisar qué es eso de educación inclusiva, educación intercultural, educación especial, educación inicial, educación TIC y virtual, educación emocional, educación para la sostenibilidad, educación superior, educación para talentos excepcionales y educación problematizadora.

Adjetivaciones

La educación es, en sí misma, un elemento fundamental en el análisis hecho en cada una de las zonas participantes. Para definirla, es necesario tener en cuenta la condición y la naturaleza del ser humano, así como de la cultura en su conjunto, encontrando que en las zonas Antioquia, Sur, Norte, Bogotá y Eje Cafetero se destacan algunos tipos o adjetivaciones, como se desglosa a continuación.

En la Zona Antioquia se parte de un análisis general de educación, en el cual se contempla la organización —en lo referente al sistema educativo— como el surgimiento de agremiaciones sindicales que representaban las luchas por sus derechos como profesionales de la educación y la reflexión sobre la pedagogía como su objeto de saber; es decir, se encuentra que hasta este momento se identifican las imágenes de maestro y maestra como sujetos de saber, sujetos sindicales y sujetos políticos (Suárez et al., 2019, pp. 30-31).

En este orden de ideas, el sistema educativo es una creación del ser humano que tiene como

objetivo principal permitir que una gran parte de la sociedad, si no toda, reciba el mismo tipo de educación y formación a lo largo de su vida.

De ahí que la educación sea el intento más importante entre los seres humanos para transformarse y mantenerse unidos, pero respetando sus diferencias; esta es una labor compleja, de la que se han ocupado generaciones sucesivas. No se la puede evitar, es necesario ocuparse de ella siempre.

Además, la educación como práctica social es un proceso a partir del cual la sociedad facilita el crecimiento de los individuos que la conforman al afirmar que la educación cumple la función de impartir conocimientos académicos, formación moral y religiosa. De esta manera, la educación no es fraccionada, es un proceso permanente que se desarrolla durante toda la vida.

Lo anterior se enmarca en una reflexión considerada en un proceso de *educación formal e informal*, vista desde el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

Según lo mencionado hasta aquí, se hace hincapié en que la educación es un factor inherente a la vida del ser humano. La educación constituye un elemento integrante de la sociedad, como pueden serlo el lenguaje, el derecho, el arte o la ciencia, y necesita igualmente de ella para su conservación y desarrollo. De ahí que en la Zona Antioquia se destaquen las siguientes clases de educación: la *formal* (educación superior), la *informal* (educación de saberes) y la de *contenidos* (educación inclusiva, intercultural, virtual y TIC, especial, inicial, sostenible, talentos excepcionales, problematizadora, emocional), todas con un solo propósito: la formación práctica y metodológica que se le da a una persona en vías de desarrollo y crecimiento.

En la Zona Sur la educación es considerada una función humana, vital, autónoma, y como tal,

tiene normas y leyes propias; por eso, al igual que la vida, está condicionada por las concepciones del mundo que van surgiendo a lo largo del tiempo.

Campo y Restrepo afirman al respecto:

La formación integral no puede basarse únicamente en la enseñanza de competencias ni en la mera transmisión de información, sino en el aprendizaje de procedimientos que permitan seguir aprendiendo, que ofrezcan elementos para establecer conexiones entre lo que aparece aislado para que se asuma críticamente la cultura, de tal manera que puedan seguirse creando nuevas maneras de ser y de actuar (2000, p. 17).

De ahí que la educación es una práctica social que se distingue por su campo de trabajo: la cultura. La cultura es la materia de trabajo de la educación y los educadores son, a su vez, trabajadores de la cultura.

La educación es una de las tantas maneras de actuar, mientras que la pedagogía es una de las tantas maneras de concebir; la educación es a la pedagogía como la práctica es a la teoría. Por ende, la educación es una práctica reguladora de la cultura, en la que se reivindica el poder soberano de un individuo o una comunidad para controlar una de las más importantes condiciones de la existencia: la cultura. En ella nos movemos, existimos y somos.

Así las cosas, se puede afirmar que la educación es *formal y no formal*; en el ámbito cultural se encuentra enmarcada en una condición necesaria, como lo es para el crecimiento de los individuos que componen la sociedad y para el desarrollo de las instituciones en las que se trabaja, con la finalidad de conseguir el crecimiento económico, la construcción de un orden político racional y la transformación de la cultura.

Por su parte, la Zona Norte se enfatiza en un solo tipo de educación de contenidos, donde el principio de la ciencia y la búsqueda de la verdad son el objetivo del conocimiento. Educar significa proporcionar el dominio de sí mismo,

de manera que pueda usar siempre plenamente sus potencialidades, haciendo alusión a cada una de ellas, así: *educación* ciudadana, *educación* para la ciudadanía, *educación* para la convivencia ciudadana, *educación* para la convivencia social y para la paz.

En la Zona Centro se describe el territorio a través de cinco pliegues que se describen a continuación:

Construcción, transformación social y subjetividades; es posible reconocer miradas, concepciones y acercamientos a la educación como un proceso integral y permanente de construcción social, que se configura como una acción crítica, personal y social. Tal mirada implica vislumbrar un carácter emancipador y sociocrítico de la educación, encaminado con ciertos énfasis hacia la construcción de la vida ciudadana, por lo que conlleva la articulación de tres tópicos fundantes que emanan de las manifestaciones de este pliegue: derechos humanos, participación y contexto social (Londoño et al., 2019, p. 5).

Gestión en educación. Son varias las presencias, aunque escasos los desarrollos. La idea de gestión se centra particularmente en aspectos relacionados con la gestión del conocimiento, la organización escolar y el agenciamiento social y comunitario. Alrededor de ello toma fuerza el abordaje de la educación como un sistema, específicamente como sistema escolar, sin referencias muy amplias. Parte de la estructura de funcionamiento de este sistema se expresa a través de procesos de gestión; unos de orden más académico, como la gestión del conocimiento, y otros de orden más operativo, como la organización escolar.

Prácticas en educación. Procesos educativos que pasan por la orientación y tipo de educación sobre la que se trabaja en el ámbito de sus incidencias, acontecimientos y tradiciones, y que se manifiestan desde diversos tópicos: el de educación para la paz y la democracia, que es el tópico de mayor relevancia, y los de educación rural, popular, comunitaria, inicial, inclusiva y en perspectiva de género.

Políticas educativas. Sobresale el enfoque de derechos y se ubican referencias particulares: una relacionada con políticas referentes a la formación por competencias y una concepción de la política educativa como “ciencia política en su aplicación al caso concreto de la educación”.

Calidad de la educación. Se encuentran indicaciones en materia de eficiencia, eficacia y pertinencia, así como estudios que exponen una perspectiva que intenta comprender y explicar el fenómeno desde una perspectiva de acciones de mejora. Igualmente, se sugiere una idea de calidad como apuesta específica desde la acción docente o a través de la implementación de modelos.

Lo anterior permite vislumbrar que en el centro del país hay relevancias temáticas que abordan la ciudadanía, la inclusión, el desarrollo humano, el agenciamiento social y comunitario, la organización y la relación familia-escuela-comunidad. Así mismo, en varios trabajos relacionados con ciudadanía es posible advertir tres perspectivas: la primera, referida a la construcción de ciudadanos como finalidad de la educación; la segunda, relacionada con el ejercicio de la participación y la democracia en diferentes niveles y ámbitos, y la última, relativa al desarrollo de competencias ciudadanas que fomenten la autonomía.

En este recorrido por la región se identifican como relieves la construcción colectiva, la organización y el empoderamiento de las comunidades, en aras de implementar procesos de transformación; por su parte, la relación entre prácticas educativas y procesos educativos constituye un tópico relacional que, además, fluctúa y transita entre los distintos paisajes. Alrededor de este pliegue circulan conceptos transeúntes que aparecen como umbrales, es decir, entre un paisaje y otro, designando experiencias, rutinas, quehaceres, incidencias, acontecimientos, tradiciones, entre los accidentes geográficos más representativos — en especial, tipologías de la educación —, en los paisajes mencionados.

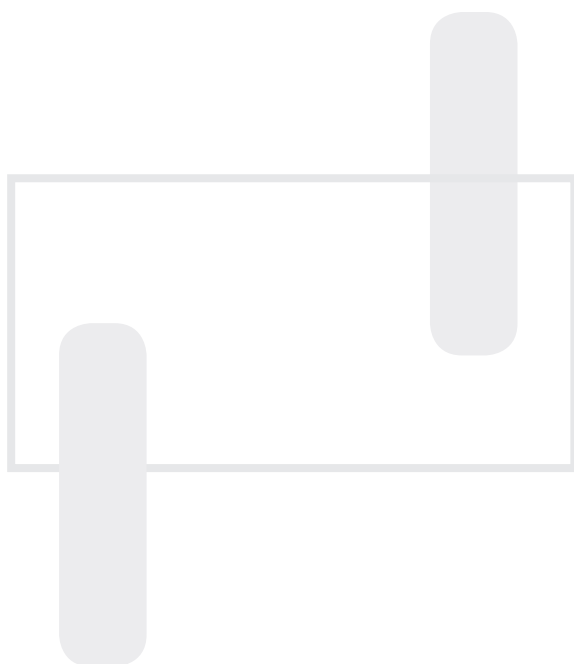
Finalmente, en el Eje Cafetero se puede evidenciar que los tópicos con mayor recurrencia en la región educacional fueron educación para la formación de sujetos sociales, educación inclusiva y diversidad,

educación y desarrollo humano integral, y educación emancipadora; en un segundo nivel de recurrencias aparecen tópicos como formación, educación emocional, educación artística, educación y desarrollo cognitivo, escuela, pensamiento crítico, currículo, evaluación, poder, educación transformadora; en un tercer nivel se presentan tópicos con menores recurrencias, como educación de adultos, sentido de la educación, educación para la paz, educación y cambios físicos, etnoeducación, educación experiencial, y con la recurrencia más baja se encuentran tópicos como educación y metodología por proyectos, educación y factores de riesgo, educación propia, gestión educativa y cultura juvenil/cultura estudiantil.

Según Dewey, esto es la educación:

Es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, transmite su capacidad adquirida y sus propósitos, con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo (1938, p. 2).

En efecto, la educación se constituye en un agente dinamizador de la transformación social. La nueva institucionalización del sistema educativo no solo reside en redefinir sus funciones sociales, sino también en ubicar la situación del poder y la política en el centro de las preocupaciones.



Para la mayoría de los investigadores, la educación es un proceso de transmisión de la cultura, cuyo propósito es transformar la sociedad. En esta línea se encuentra el siguiente enunciado:

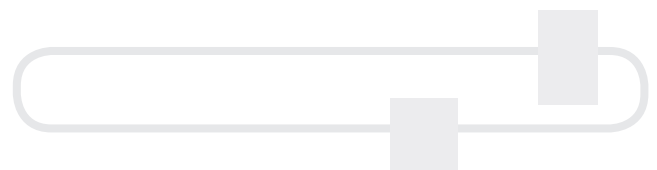
El modo en que se pensó en establecer el proyecto de la modernidad estaba centrado en la educación, pues este sería el medio para transmitir la cultura y generar una transformación masiva en la sociedad, de modo que fuera a través de este mecanismo que se acomodaran e instalaran en los sujetos las representaciones sociales pensadas por las élites. [...]. Los medios que tradicionalmente ha tenido la educación para transmitir la cultura ha sido la palabra a través de sus diversas manifestaciones: oral, escrita y leída. Es aquí cuando aparece la cultura escrita como eje transversal del proyecto de modernidad, visibilizando la cultura oral y con ello a ciertos pueblos (Duque, 2013, p. 47).

Región pedagogía

La pedagogía, como región discursiva, aglutina una serie de plegamientos que la configuran; en cada región, estos pliegues se conforman de manera diferente. Sin embargo, para poder unir el mapa a escala nacional se requiere identificar las dinámicas que se asemejan y las que se diferencian para poder dar cuenta de las constantes nacionales y las particularidades regionales.

Lo epistemológico de la pedagogía

En este sentido, se encuentra que tanto en la Zona Antioquia como en la Zona Centro existen dificultades en el estatus epistemológico de la pedagogía:



La manera como se presenta esta región es diversa, y dada la forma como es referenciada en diferentes tesis, no es posible ubicar una única línea o concepción de la pedagogía, máxime las complejas discusiones alrededor de su status epistemológico y, por lo mismo, su referencia desde la educación y la didáctica, regiones con las cuales no pocas veces se reconoce un vaivén a manera de columpio (Londoño et al., 2019, p. 5).

En el apartado anterior de la Zona Centro se evidencia la discusión por el estatus epistemológico de la pedagogía, pero no se desarrolla. En relación con lo epistemológico, en la Zona Antioquia el problema se presenta en las homologaciones que algunas tesis realizan de la noción educación con la pedagogía, lo cual es explicado por los investigadores de esta Zona como “un vínculo simbiótico, que deber ser analizado cuidadosamente para no caer en confusiones epistemológicas. Sin embargo, estas confusiones en el análisis de Serres, (1994) podría ser un columpio” (Suárez et al, 2019, p. 16). En esta afirmación se coincide en comprender que los nexos entre educación y pedagogía configuran un columpio epistemológico.

Ahora bien, en cuanto a lo epistemológico en la Zona Antioquia, a diferencia de las otras zonas se logra evidenciar que en los trabajos de grado de maestría y doctorado analizados se establecen nexos entre pedagogía y cientificidad que se concretan en la “pedagogía como un campo disciplinar y profesional” (Ríos y Pérez, 2012, p. 50), al igual que desde la relación entre cientificidad y profesionalidad. Con esta afirmación se puede concluir que en Antioquia se ha fortalecido el estatuto epistemológico de la pedagogía, aunque todavía se evidencian los vaivenes entre educación y pedagogía en algunos de los trabajos de grado revisados.

Enfoque, perspectivas o adjetivaciones de la pedagogía

En las cuatro zonas revisadas (Centro, Norte, Sur, Eje Cafetero y Antioquia) se coincide en identificar diversas formas de nombrar la pedagogía. En

cuanto a la Zona Centro, los investigadores referencian lo siguiente en los trabajos revisados por ellos:

Los modelos, enfoques o corrientes pedagógicas representan en el conjunto de las tesis un pliegue importante. [...]. Constituyen por tanto un umbral, en la medida en que no se identifican esfuerzos en los planos por establecer diferenciaciones entre ellos. Los más representativos en los que hacen presencia se relacionan con referencia a modelo pedagógico en general, modelo o pedagogía crítica, perspectiva constructivista, pedagogía de la memoria, pedagogía urbana y pedagogía del cuidado (Bogotá, 2019, p. 8).

Algo similar ocurre en la Zona Sur cuando plantean que “*Pedagogía* es un tópico local del cual se desprenden algunos *subtópicos*, [...] como autónoma, general, recursos pedagógico-didácticos, psicagogía, reeducativa, social, teatral, itinerantes, rol del maestro y lúdicas, práctica docente y pedagogía crítica” (Villota et al., 2019, p. 4).

En cuanto al Eje Cafetero, se identifica la relación entre pedagogía crítica y pedagogía TIC (Garzón et al., 2019), mientras que en la Zona Norte se encuentran las siguientes nominaciones: pedagogía como saber, pedagogía activa, pedagogía como investigación, pedagogía conceptual, pedagogía para la paz, pedagogía social y pedagogía crítica (Ruiz y Urbina, 2019). Por su parte, en la Zona Antioquia se identifican las siguientes adjetivaciones: “pedagogía, pedagogía liberadora, pedagogía empresarial, pedagogía social, pedagogía de la madre Tierra y pedagogía de la alteridad” (Suárez et al., 2019, p. 38).

Así las cosas, se está adjetivando la pedagogía, sin lograr una clarificación epistemológica que dé cuenta de por qué dichas adjetivaciones son pedagógicas. En las adjetivaciones, la pedagogía establece nexos con otras regiones discursivas y, por tanto, con otras prácticas que buscan oponerse a las formas y lugares de acción pedagógica convencional.

En este orden de ideas, las adjetivaciones liberadoras, crítica, social, madre Tierra, para la paz, de la memoria, del cuidado y alteridad tienen elementos comunes; se centran en sujetos excluidos, marginados, que para los estudiosos se deben resignificar mediante la pedagogía. Estas adjetivaciones o especificidades, en apariencia diferentes, retoman de la pedagogía los principios éticos y políticos. En este sentido, se encuentran en el intercambiador vial denominado la vulnerabilidad educativa.

Por otro lado, la pedagogía empresarial y urbana se convierte en una ruta de trabajo diferente que está emergiendo y de la cual todavía hay mucho por construir y comprender; ambas se ubican en contextos distintos de los escolares, lugar de desarrollo convencional de la pedagogía.

Formación

La formación como tópico local dentro de la cordillera pedagogía se logra dibujar con claridad en la Zona Centro y la Zona Antioquia; no se evidencia en las zonas Norte, Sur y Eje Cafetero. En cuanto a la Zona Centro, los investigadores señalan que la formación se configura en la región pedagogía como procesos que afectan al sujeto en sus múltiples dimensiones. En razón de ello, se destaca la formación ciudadana:

[...] la formación se configura en la región de pedagogía como un continuo de procesos o como preocupación de lo que ha de ser la educación de los sujetos en múltiples perspectivas o dimensiones. Una de las que más se destacan es la formación ciudadana, [...] hace alusión al mejoramiento de los procesos de socialización y convivencia, para el manejo adecuado de los conflictos, y se privilegian acciones como la inclusión, la educación cívica, comunitaria, y la capacidad de ver a los otros en el mismo plano de familiaridad o fraternidad (Londoño et al., 2019, p. 7).

Se suman a la formación ciudadana en la Zona Centro los discursos que aluden a “la formación de capital humano, a la formación en la profesión docente, a la formación política de jóvenes, la

ético-política o sociopolítica de los sujetos; a mujeres populares por medio del juego y de lenguajes a partir de la historia” (Londoño et al., 2019, p. 7).

En cuanto a la Zona Antioquia, se encuentra algo similar en esta región; la formación identifica dos tendencias relevantes: la formación ciudadana y la formación docente. Ambas pretenden la transformación del ser humano, en cuanto a la subjetividad política; sin embargo, en el análisis hecho a la formación docente se logran evidenciar nexos, por un lado, entre pedagogía y didáctica, y por otro, con la formación permanente (Suárez et al., 2019, p. 38).

En cuanto a la topografía formación, reúne las nociones formación, formación ciudadana, formación docente [...]; al revisar los trabajos que aluden a esta noción, se encuentra que es un proceso de transformación del ser humano. Por su parte, la formación ciudadana es una apuesta por la formación de la subjetividad política” (Suárez et al., 2019, p. 37).

En relación con la formación docente se encuentra que tiene como objeto al docente; en una de ellas se plantea que “La formación docente debe contemplar, además del conocimiento pedagógico, disciplinar y didáctico, el conocimiento del contexto [...]” (Baracaldo, 2012, p. 32). Aquí se esbozan los componentes de la formación de docentes, y con ellos, los nexos con la pedagogía y la didáctica. De otro lado, la formación docente como un proceso inacabado y permanente (Roldán y Ramírez, 2014, y Ramírez, 2016), y como condición para garantizar el cambio social (Cuervo, Toro, García, Franco y Echeverri, 2016; Castaño, 2015; Meneses, 2013, y Tamayo, 2014). Estas coincidencias ponen de manifiesto que el nexo entre formación y formación docente está en la transformación permanente en cuanto proceso inacabado (Suárez et al., 2019, p. 38).

Lo anterior da cuenta de cómo se configura la formación dentro de la pedagogía, y su cartografía

permite evidenciar que esta noción se refiere a la transformación de los sujetos, en cuanto proceso de humanización social y política, y a la formación de los docentes como sujetos del campo pedagógico.

Relación pedagogía didáctica-enseñanza

Al revisar la región pedagogía se encuentra que en las cinco zonas retomadas se alude a la relación entre pedagogía, didáctica/enseñanza; en este sentido, la Zona Centro plantea esto:

El pliegue de aprendizaje transita claramente dentro de la región y se destaca como una preocupación pedagógica que se vincula como uno de los intereses particulares de mayor atención, que conecta con las diversas preocupaciones por la enseñanza. En ese sentido, el aprendizaje se constituye en un tópico relacional entre las regiones de pedagogía y didáctica mediante la relación enseñanza-aprendizaje (Londoño et al., 2019, p. 6).

En lo que tiene que ver con la Zona Sur, se constata que hay *intercambiadores viales* que conectan con los términos *enseñanza* y *práctica* (Villota et al., 2019, p. 6), mientras que la Zona Eje Cafetero identifica picos de gran relevancia, representados en tópicos como didáctica-enseñanza, prácticas pedagógicas y enfoques pedagógicos, los cuales permiten evidenciar la prevalencia en intereses de investigación centrados en la conceptualización de los elementos que nuclearizan las intervenciones didácticas para la construcción de aprendizajes en torno a un saber (Garzón et al., 2019, p. 18).

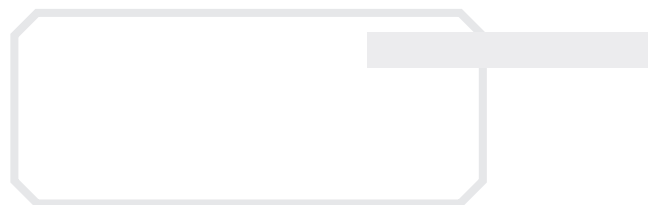
Por su parte, en la Zona Antioquia se logra visualizar que uno de los trabajos de grados precisa lo siguiente:

La pedagogía se encarga del estudio, investigación y profundización de todo lo concerniente con la educación. La didáctica es un subcampo de la pedagogía, pues esta es la ciencia que se ocupa de todo lo concerniente a la enseñanza. La enseñanza se convierte así en la razón principal para la existencia de alumnos y maestros (Ríos, 2012, p. 37, citado por Suárez et al., 2019, p. 39).

Efectivamente, estas comprensiones manifiestas en las diferentes zonas confirman que las discursividades en torno a la pedagogía explicitan los nexos relacionales que esta tiene con las topografías educación, didáctica y enseñanza. Podría decirse que la placa tectónica que une y soporta la cordillera pedagogía se instala en la relación didáctica, enseñanza y práctica pedagógica.

La práctica pedagógica, en cuanto pliegue de la pedagogía, es una noción presente en todas las zonas, pero la Zona Sur recoge en una de sus conclusiones lo que representa esta noción para la pedagogía; el análisis de la pedagogía es necesario, ya que la práctica define la calidad educativa y se convierte en esencial para el maestro, especialmente cuando la práctica se hace reflexiva y maneja un discurso contextualizado que logra cautivar no solo a los estudiantes sino también a la comunidad educativa en general (Villota et al., 2019).

A modo de cierre, se puede decir que el recorrido por los trabajos de maestría y doctorado de las zonas Norte, Sur, Centro, Eje Cafetero y Antioquia corrobora que la pedagogía, a pesar de presentar una frecuencia baja en cuanto a su denominación literal, es la noción que sirve de soporte a muchas otras. En este sentido, la pedagogía opera como una gran placa tectónica en la que se soporta una cordillera que va formando los pliegues que la configuran; así se establecen las relaciones con la educación, la enseñanza, la práctica pedagógica y la didáctica.



Región didáctica

Un territorio que se configura como región, dada la relevancia identificada en el atlas investigativo, constituido por los planos (tesis) de las zonas, instituciones y programas que han formado parte de regiones investigativas en educación y pedagogía, es *didáctica*, comprendida como campo de estudio o discurso de carácter teórico-práctico que refiere a la *enseñanza*, saber y práctica que constituye el pliegue que presenta la mayor relevancia y que, en consecuencia, define el paisaje de esta región.

La didáctica se concibe como un campo autónomo de conocimiento en construcción que se viene enriqueciendo teóricamente por medio de legiones argumentativas de autores procedentes de distintas tradiciones, como la francesa, anglosajona, ibérica y latinoamericana. Los representantes de estas legiones, de las que se da cuenta con mayor frecuencia en las cartografías o planos de la región, son Chevallard (1985, 1997), Guba (1990), Camps (2003), Rincón (2009), Zambrano (2005), Litwin (2008), Tamayo (2009), Coll (1990, 2001), Coll, Mauri y Onrubia (2008), Comenio (1998), Villada (2014), Gardner (1997), León (1997) y Cassany (1990).

Uno de los centros nucleares de la didáctica se encuentra en la enseñanza, acción o perspectiva propia del maestro que otorga uno de los lugares determinantes de su quehacer educativo. De allí la presencia de un pliegue pertinente e importante que se destaca en las investigaciones: el sujeto en la didáctica. Pliegue con ciertas pronunciaciones relacionadas con el maestro como sujeto de la enseñanza y que está conformado por tópicos tales como práctica e identidad docente, profesión docente, conocimiento profesional del profesor, formación docente, saber disciplinar y práctica docente, práctica pedagógica y práctica reflexiva, tópicos relacionales con las regiones de educación y pedagogía, pero referidas al sujeto de la enseñanza.

Estos tópicos, además, ubican al profesor en sus roles, sus prácticas, su formación y su desarrollo profesional en perspectiva de comprensiones y alternativas para una mejor enseñanza, y que se

relaciona a su vez con los estilos de enseñanza del maestro y el interés por ofrecer opciones frente a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En otras palabras, el nexo entre didáctica y enseñanza es simbiótico; es decir, no existe el uno sin el otro. En esta relación es el sujeto maestro quien se apropia del primero como campo disciplinar (la didáctica) para desarrollar el segundo (la enseñanza), en virtud del aprendizaje de los estudiantes. Como se señala en una de las investigaciones, “La enseñanza debe ser contextualizada y llevada a cabo de manera intencional para satisfacer las necesidades de los educandos, lo cual facilitará la creación de escenarios que permitan poner en práctica el conocimiento adquirido” (Ballestas, 2012, p. 41).

En este orden de ideas, la enseñanza, en cuanto saber teórico-práctico, alude a los sujetos de la enseñanza, a quienes en virtud de este saber se les reconoce como profesionales de la enseñanza y facilitadores de los aprendizajes, mediante lo que en las investigaciones se representa como un tópico relacional con una elevación ampliamente significativa: las *prácticas de enseñanza*. A través de estas se articula la intencionalidad de los sujetos de la enseñanza de determinados contenidos — generalmente de carácter disciplinar—, con la finalidad de promover y generar aprendizajes, así como de desarrollar *competencias* en los estudiantes. Prácticas de enseñanza intencionadas para el mejoramiento de los aprendizajes, esto es, la manera como se entiende y aborda el aprendizaje; por ejemplo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje continuo, aprendizaje para la vida, aprendizaje significativo, aprendizaje y experiencia, entre los más mencionados en las investigaciones.

Las tesis revisadas coinciden en que la didáctica, en cuanto *prácticas de enseñanza*, da cuenta del qué enseñar (contenidos), para qué enseñar (intencionalidad de enseñanza), a quiénes y en qué contexto se enseña (características socioculturales de los sujetos de la enseñanza y necesidades de aprendizaje), y cómo enseñar (metodologías, estrategias didácticas y recursos). De acuerdo con Granata, Chada y Barale (2000), “las prácticas de enseñanza constituyen una

acción comprometida en sentido moral; se trata de acciones esencialmente éticas, regidas por valores educativos y no solo por preocupaciones instrumentales” (p. 44).

Vale la pena aclarar que si bien no todas las investigaciones amplían el clásico triángulo didáctico —qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña—, una lectura ampliada del reporte nacional permite identificar otros ángulos de reflexión que se han entrado a considerar y reconocer como fundamentales. De forma más explícita, si bien el contenido continúa significando una elevación representativa de las prácticas de enseñanza, y las metodologías siguen designando las ondulaciones que morfológicamente las componen, estas últimas continúan constituyéndose en un objeto fundamental de problematización en la región; así, los ángulos de reflexión que emergen, como el para qué de la enseñanza, el dónde y a quiénes, que se corresponden con la apuesta ético-política de los sujetos de la enseñanza, su lectura del contexto y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, cobran capital importancia.

De manera similar, se identifica que estas ondulaciones que han pasado a ser parte de la *reflexión didáctica* se deslizan entre la teoría y la práctica, constituyéndose en *praxis*; esto diluye la frontera entre los territorios teórico, conceptual, discursivo y práctico de la enseñanza.

Cabe destacar que el sujeto de la didáctica y las prácticas pedagógicas y reflexivas conforman un columpio a manera de vaivén entre la región de pedagogía y la región de didáctica, dada la centralidad en las perspectivas de acción y reflexión del docente frente a los procesos de enseñanza. Junto a esto se rescata la idea de interacción, relación con el estudiante o mediación, asumida no como mera actividad o acción instrumental, sino como un conjunto de habilidades del sujeto maestro, a partir de las cuales sirve de puente entre el conocimiento y el estudiante. En esto cobra fuerza la idea de facilitador del aprendizaje.

Como se señaló con anterioridad, el *contenido* plantea uno de los picos que matizan morfológicamente el paisaje investigativo del

territorio, relacionado sobre todo con las *didácticas específicas* a las cuales se alude principalmente por su carácter disciplinario, con excepción de la mención a algunas *didácticas especiales*, como didáctica de la lectura, didáctica de la lectura y la escritura, didáctica de la lectura crítica y didáctica de la resiliencia.

En lo que refiere a las didácticas específicas, se destacan las siguientes en el marco de las disciplinas escolares: didáctica de las matemáticas, didáctica de las ciencias, didáctica de la lengua, didáctica del inglés, didáctica de las ciencias naturales, didáctica de las ciencias sociales —enfaticando en la enseñanza de la historia, la geografía y la filosofía—, didáctica de la educación física, didáctica de las artes y didáctica de la tecnología. En el marco de formación docente, sobresalen la didáctica universitaria —llamada también didáctica de la educación superior— y la didáctica de la lengua y la literatura española, esta última, en el marco de la formación avanzada de docentes.

En consideración a elementos conceptuales propios del discurso a los que se hace referencia en las investigaciones, estos son la transposición didáctica, secuencia didáctica, contrato didáctico, configuración didáctica, y adaptación del conocimiento como alternativa de respuesta a los problemas y necesidades de aprendizaje. Por su parte, en el marco de las prácticas de enseñanza, el *qué enseñar* entra en relación directa con el *para qué enseñar*, cuyo objetivo o propósito es lograr el *aprendizaje* de los estudiantes, asociado al desarrollo de *competencias* y habilidades *cognitivas* y *metacognitivas*. Todo lo anterior con reconocimiento del contexto, es decir, de las características socioculturales de los estudiantes, al igual que de sus necesidades y niveles de aprendizaje.

En aras de alcanzar los objetivos o propósitos del *aprendizaje*, el referente metodológico expone la elevación más representativa, vinculada tanto a los contenidos como a los objetivos o propósitos de aprendizaje que se trazan los sujetos de la enseñanza; son las *estrategias* y *recursos didácticos*, picos ampliamente identificables por

el nivel de búsqueda y problematización que plantean las investigaciones en el territorio. En este sentido, dicho referente queda expresado en términos de estrategias y recursos didácticos, los cuales devienen del contenido específico del campo disciplinario, con la finalidad de lograr el aprendizaje y desarrollar competencias y habilidades en los estudiantes, por ejemplo, competencias científicas o habilidades de pensamiento matemático.

Esta misma elevación que representa el aprendizaje es atravesada por un río de gran caudal como el de la *evaluación*, la cual se identifica como un proceso permanente de las prácticas de enseñanza y un indicador que da lugar a la cualificación de los aprendizajes y competencias de los estudiantes. No obstante,

La evaluación se entiende también desde las siguientes perspectivas, que se consideran afluentes importantes en este río de gran caudal, como son la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado del trabajo, las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite, las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje, la estructura del sistema escolar, dado que sirve a su organización, la forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina, y la emulación de los estudiantes en los centros educativos y en las aulas (Aragón, 2016, pp. 34-35).

El cauce del río del que se originan las vertientes que se extienden a todo el territorio lo constituye el *currículo*, comprendido en el territorio didáctico como la orientación institucional del proceso educativo y la ejecución de este por parte del docente. En tal sentido, se da cuenta de una explicitación de las intenciones educativas de la sociedad y la necesidad de llevarlas a cabo. Al respecto, Giraldo (2012) plantea:

Si bien es cierto que el desarrollo del currículo depende de múltiples variables, el análisis aquí propuesto se centra en el papel que el profesor desempeña en los procesos de transformación curricular, advirtiendo de antemano que no se trata de minimizar la importancia de otros focos analíticos o de aislar al docente del entorno o de su relación con las otras variables, pero sí con la intención de destacar que las ideas y las acciones de los profesores son fundamentales para asegurar el cambio educativo implícito en las transformaciones curriculares (p. 60).

De acuerdo con lo anterior, se ratifica que el currículo constituye el cauce del río de todas las vertientes que bañan el territorio, las que a su vez determinan la morfología de este en cuanto alude y potencia los contenidos, las prácticas de enseñanza, las metodologías y diferentes procesos de evaluación, los que promueve y a los que se enfrenta la escuela, tanto en forma implícita como explícita.

Para finalizar, se puede concluir que la didáctica emerge como una región en el gran mapa educativo y pedagógico de las investigaciones que se producen en el país. Constituye un campo autónomo de conocimiento en permanente construcción, que cuenta con un discurso que se enriquece en las facultades y programas de educación y pedagogía, en programas y líneas de investigación en formación avanzada, congresos, revistas especializadas, de lo que se da cuenta en la cartografía de los planos (tesis) revisados y que, en suma, tratan los temas y problemas que se están atendiendo en las investigaciones en el campo.

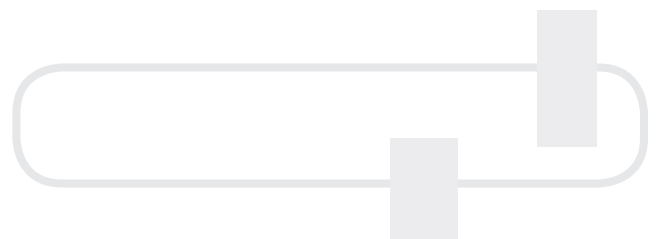




Figura 2. La práctica como glorieta

Autor: Simón Montoya-Rodas, basado en obras de Andrés Carmona Arango.

Las investigaciones consultadas hacen un acercamiento a la práctica como concepto teórico desde diversas perspectivas, ligadas a la adjetivación del término. De hecho, lo frecuente es encontrar la práctica en relación con constructos teóricos amplios, como educación, pedagogía y didáctica. En este sentido, en las diferentes zonas del país (Antioquia, Centro, Eje Cafetero, Norte, Sur, Tolima) hay coincidencias en la manera de construir la práctica, aludiéndola como práctica pedagógica, educativa, reflexiva, docente, de enseñanza, etc., que si bien etimológicamente podrían estar relacionadas con espacios educativos, formales, informales y no formales, todas se asumen en el contexto de la enseñanza.

Alrededor de este énfasis es posible reconocer diversas formas en las que se hace visible este constructo: la práctica como ejercicio complejo, como acción que integra realidades y sujetos, como proceso de construcción más allá de una sola actividad, como componente importante del currículo, como praxis social, como procedimiento de acción e interacción y como noción metodológica.

Algunas de las perspectivas a las que se acude para entenderla se concretan desde aportes teóricos como los de Carr y Kemmis (1998),

Zuluaga (1999), Martínez (1999), Schön (2002), Santos Guerra (2002), Perales (2006), Zabala (2007), Rodríguez (2007), Lanza (2007), Perrenoud (2007), Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla (2012). Este asunto permite vislumbrar la multiplicidad de perspectivas y maneras de concebir la práctica en sus diferentes acepciones, la cual se comporta como una glorieta relacional de los constructos teóricos referenciados.

De esta manera, la práctica tiene un valor importante para acercarse al mundo de la escuela, de la pedagogía y de la docencia, gracias a las diversas formas en que se caracteriza y a sus posibilidades como ejercicio de reflexión, construcción y proyección del sentido de la acción docente. En estos términos, puede considerarse que la práctica define la calidad educativa, desde las contribuciones que a esta hacen constructos teóricos ligados a los procesos educativos, como la educación, la pedagogía y la didáctica, por lo que se convierte en esencial para el maestro, siempre que esta práctica sea reflexiva, pedagógica y contextualizada, de modo que logre cautivar y atender a las particularidades y necesidades no solo de los estudiantes, sino también de la comunidad educativa en general.

Ahora bien, la práctica como glorieta en la que convergen, se delimitan y especifican constructos teóricos como los aludidos, se puede nuclearizar en tres categorías conceptuales, según las investigaciones consultadas a escala nacional: la

práctica pedagógica como categoría conceptual ligada a la pedagogía; la *práctica reflexiva* como categoría conceptual de la didáctica, pero también unida a la pedagogía, pues se comporta como una categoría relacional entre los dos conceptos: la *práctica educativa* como categoría conceptual de la educación. Esta categorización parece que dejara por fuera especificaciones como la práctica docente y la práctica de enseñanza; no obstante, todas estas pueden converger de manera explícita en el interior de las anteriores.

Específicamente, la práctica pedagógica está inserta en los procesos de enseñanza como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en cuanto articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro, y un saber, el saber pedagógico (Martínez, 1999; Zuluaga, 1997). En tal sentido, la práctica pedagógica es la que debe guiar el quehacer de los maestros, el cual se encuentra sustentado en un discurso que proviene tanto de los avances en la pedagogía como de la conciencia y la realidad social en que dicha práctica se configura y es configurada.

En algunas de las tesis consultadas que refieren de un modo explícito la práctica pedagógica, se da una mirada más amplia de ella como una noción metodológica, que también designa:

Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1999, p. 147).

En relación con lo anterior, logra destacarse una mirada de la práctica pedagógica referida

al quehacer docente, a su acción y gestión en la escuela, particularmente en los espacios de aula. Centrarlo en el docente le da cierto valor subjetivo, lo cual no va en la vía de un protagonismo central, sino de la centralidad y sentido de su quehacer en el orden humano, político y profesional, además de su carácter pedagógico y didáctico.

Desde esta mirada, la práctica pedagógica es considerada como aquellas acciones y procesos que el docente lleva a cabo en su oficio de enseñar para favorecer el aprendizaje, lo cual se relaciona con los materiales y las actividades que promueven el aprendizaje, intenciones desde las cuales sobresalen los aportes de la didáctica y la pedagogía; claro está que es una didáctica que adopta matices particulares, dados por las especificidades del saber disciplinar, la cual se construye en un juego dialéctico entre saber práctico y saber teórico. En consecuencia, la práctica pedagógica se complejiza, hasta el punto de comprenderse no solo como un proceso que se recorre, sino también como un proceso que da lugar a la construcción del saber pedagógico.

Dicho saber, el pedagógico, alude a la reflexión constante de la práctica y, a su vez, a la puesta en acción y prueba de la teoría. El saber pedagógico está en continua reconstrucción debido a la variabilidad de la práctica pedagógica, la cual se construye en lo vivido con otras personas, en interacciones con otros profesores, con estudiantes y con la propia familia. Todas estas experiencias vitales, de interacción con otros sujetos, forman parte de la vida cotidiana de los profesores (Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla, 2012).

En este punto, es valioso hacer algunas concreciones teóricas que permitan profundizar en las formas de entender la región que en este caso cobija la práctica, es decir, la pedagogía, justamente porque se convierte en un concepto bastante complejo, contradictorio, polivalente y, por momentos, ambiguo. Lo anterior puede encontrar una explicación en su fragmentación y en la proliferación de discursos procedentes de diversas fuentes teóricas y ámbitos de saber. En este sentido, la pedagogía parece ser un asunto de subjetividades, en el cual los sujetos son

influenciados por esta como experiencia de la educación.

La pedagogía también se erige como el saber propio y reflexionado del maestro, aquel que le permite orientar los procesos de formación de los estudiantes en un momento sociohistórico particularmente determinante. En efecto, la pedagogía constituye una reflexión teórica que se ubica en el espacio-tiempo de la sociedad, en sus valores y principios, y se aventura a proponer cómo debería llevarse a cabo la educación, en qué condiciones y por qué.

Esta acción cobra relevancia cuando el docente asume un carácter reflexivo, como un ejercicio consciente, deliberado y participativo (Perrenoud, 2007; Schön, 2002; Zabala, 2007), asunto que se hace explícito en varias tesis, desde las cuales el hábito reflexivo del educador se convierte en un ingrediente importante para el desarrollo de sus apuestas de enseñanza, su potenciación y su transformación. En estas condiciones, es clave que la práctica pedagógica trascienda la acción en el aula, por cuanto es un proceso de reflexión en el que se confronta la acción con otros elementos, tanto teóricos como políticos, ligados a las decisiones de diverso tipo que se toman en el espacio de las aulas.

En este orden de ideas, se entiende que la práctica pedagógica es el escenario en el que se lleva a la acción la teoría construida durante los procesos de formación del maestro; sin embargo, los procesos de inclusión de la teoría en el ejercicio práctico no exceden los alcances de la práctica pedagógica, ya que esta requiere la inclusión de una actividad reflexiva que permita la confrontación de los conocimientos construidos con la realidad, asunto que pone en evidencia que la práctica pedagógica, más que un acto de ejecución, es un proceso de reflexión del quehacer docente con todas sus aristas.

Desde estos términos, la acción y la reflexión se cristalizan como dos ingredientes que dan lugar a la práctica reflexiva, a la que se alude en la mayoría de las referencias, directa o indirectamente, como una de las apuestas para superar y transitar hacia procesos de enseñanza más arraigados a la

realidad escolar, social y particular de los actores en el aula.

El panorama esbozado permite dimensionar de manera más amplia la práctica, como un campo que, más allá de la preparación y el dictado de clases en las escuelas, considera importante que estudiantes, maestros y formadores de maestros se involucren conjuntamente tanto en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica como en el diseño de experiencias innovadoras para ser sometidas a juicios prácticos. Entonces, la práctica reflexiva es una teoría práctica en la que los maestros alcanzan una conciencia crítica, pues conciben la educación como una posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura.

Lo anterior es una clara alusión al carácter reflexivo del quehacer del maestro, que resulta fundamental para el diseño y la ejecución de propuestas de enseñanza, desde las cuales el docente pueda transformar e impactar tanto el contexto en el que se desarrolla, como a sí mismo. Así, la práctica reflexiva tiene un notable valor para acercarse al oficio del maestro y, desde él, al mundo de la escuela, de la pedagogía y de la docencia, gracias a sus posibilidades como ejercicio de reflexión, construcción y proyección del sentido de la acción docente.

Ahora bien, la práctica reflexiva la abordan conceptualmente y con amplia recurrencia autores como Schön (2002), Korthagen (2001) y Zeichner (2010), quienes la comprenden como una elección pedagógica que parte de la experiencia personal y profesional del docente y que le permite a este concientizarse de la necesidad de asumir una posición de permanente aprendizaje, gracias a la cual hace autorreflexiones y autoanálisis de sus prácticas de enseñanza.

Es evidente, entonces, que la reflexión que hace el docente le permite asumir posturas críticas y propositivas para la construcción de nuevas propuestas de mejora en los procesos de planificación, ejecución y evaluación del acto pedagógico, forjándose como formador y generador de cambios y transformaciones, no solo

hacia su clase, sino hacia el análisis del impacto social y político de su quehacer educativo, sus pensamientos y sus acciones cotidianas.

En este contexto se retoma a Schön (2002), quien identifica dos dimensiones del proceso reflexivo, manifestadas en la existencia de una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción. La primera se da sobre la marcha, es un diálogo en solitario, en la acción misma, y la segunda sucede en un diálogo con otros sobre la acción realizada, e implica describir o nombrar lo ocurrido. Estas formas de reflexión apuntan a la construcción de sentidos acerca del quehacer pedagógico, desde el oficio del maestro, desde su cotidianidad, la cual se convierte en la materia principal para profesionalizar y transitar hacia nuevas formas en su práctica de enseñar y aprender. Para ello, las tesis consultadas destacan los diarios de campo y la autobiografía, como las maneras de intervenir la subjetividad del maestro, actuar desde su sentir y comprender sus acciones en el aula escolar.

De lo anterior se destaca la necesidad de reflexionar la práctica desde los distintos saberes, especialmente los que tienen que ver con lo experiencial, lo profesional, esto es, las propias vestiduras del maestro, las cuales dan sentido, memoria y contexto a su propia práctica. En este sentido, se hace necesario hablar de huellas vitales, en términos de aproximarse a las experiencias de vida que han sido relevantes en los sujetos, que quedaron impregnadas en su memoria y que forman parte de su identidad actual, en este caso particular, del maestro reflexivo.

Ahora, cuando se conceptualiza sobre la práctica educativa, a esta se le asigna un compromiso ético, y si bien es parte de la práctica pedagógica, está en el orden de la acción y no de la reflexión, además de tener como horizonte la transformación del exterior de la institución; en otras palabras, esta práctica está orientada hacia un cambio de orden sociocultural.

Desde la anterior perspectiva, las zonas entienden que la práctica educativa se encuentra al servicio de la formación de sujetos sociales, por lo cual se establece una relación entre la educación y la escuela. En esta articulación, la

educación desempeña un papel preponderante a la hora de constituir sujetos para el cambio y la transformación social, toda vez que, desde apuestas por el respeto, la comunicación, la participación ciudadana y la concertación, se hace posible el pensamiento crítico, justamente porque todo ejercicio crítico es un ejercicio político y, por demás, ciudadano.

Por su parte, la escuela, como institución social que congrega, vincula e incluye a los todos los actores, está llamada, a partir del diálogo y la reflexión, a hacer de la educación el puente entre los saberes culturales y disciplinares, aspecto que exige el conocimiento profundo de la realidad, y su comprensión desde diversas miradas y saberes. En este sentido, el discurso pedagógico deviene de la conciencia social del maestro y está determinado por el acto pedagógico de la realidad social.

Esta mirada, que corresponde a la perspectiva de sistema más que a la de prácticas pedagógicas propias, pasa por la orientación y la clase de educación sobre las que se trabaja en el ámbito de sus incidencias, acontecimientos y tradiciones, y que se manifiestan desde diversos tópicos: el de educación para la paz y la democracia, y los de educación rural, popular, comunitaria, inicial, inclusiva y en perspectiva de género.

Por otra parte, se encuentran tesis que entienden la práctica educativa como aquella que implica procesos de enseñanza que tienen lugar en instituciones sociales como la familia, la ciudad, la comunidad, la Iglesia, etc.; es decir, garantizan el sistema de relaciones subjetivas que las hace posibles y se especifican a partir de la enseñanza, donde se organizan las escenas en las que interactúan los sujetos a través del conocimiento; dichas prácticas, apoyadas por teóricos como Carr y Kemmis (1998), se relacionan con una forma de poder que actúa tanto a favor de la continuidad como del cambio social.

De suyo, la práctica educativa se plantea como una serie de acciones intencionadas que se ven reflejadas más allá del aula y de la institución, las cuales están orientadas hacia un cambio, hacia una transformación, por lo que es indispensable la creación de ambientes de aprendizaje favorables, en los que no se privilegian contenidos

instituidos por el sistema educativo (lo normativo, lo disciplinar); este asunto permite inferir que la práctica pedagógica contiene la práctica educativa, en la medida en que dichas prácticas siguen estando en gran medida en manos de los profesores.

Así pues, dado que la práctica educativa es inherente a los profesores, a partir de la postura de Freire (2004) se erige desde varios ámbitos. Desde lo conceptual, en relación con la forma como los docentes definen, otorgan significado y dan cuenta, de manera crítica, de la razón de ser del conocimiento construido socialmente. Desde lo procesual, remite a la coherencia existente entre lo que se enseña (discurso teórico) y el modo en que se enseña (acciones). Y desde lo actitudinal, se relaciona con la capacidad del maestro para reflexionar sobre su quehacer, acción que, retomando a Zabala (2007), no se limita al salón de clases, ya que incluye la planeación, la intervención y la evaluación hecha antes y después de los procesos pedagógicos gestados en el aula.

Esta visión de la práctica educativa se complementa al asumirse como la mediación pedagógica que acompaña y promueve el aprendizaje de los estudiantes. En este orden de ideas, las prácticas educativas son las acciones que tienen lugar en un espacio de interacción de seres humanos, cuyo objetivo apunta a su formación y al desarrollo de capacidades y destrezas mediante procesos de aprendizaje.

Finalmente, en coherencia con la comprensión planteada, se hace pertinente agregar que la noción de acción educativa coincide con la de práctica educativa, toda vez que “La *acción educativa* es una actividad racional e intencional, en la que están implicadas bases valorativas y circunstancias ético-políticas que legitiman las transacciones y decisiones adoptadas” (Gaete, 2011, p. 16), por lo que ambas pretenden afectar desde la acción.

En conclusión, la práctica como categoría aglutinante de las regiones educación, pedagogía y didáctica da cuenta de un proceso de reflexión sobre la acción, la docencia, la enseñanza, la gestión, las estrategias y la evaluación. En la

práctica, los aportes teóricos, metodológicos y didácticos, además de las especificidades de cada área, confluyen para profesionalizar el oficio del maestro, haciéndolo más concienzudo y reflexivo, más apegado a un saber de sustento y ligado al contexto real en el que tiene lugar.

Personas y roles en la educación, la pedagogía y la didáctica-enseñanza

En este apartado se trabajan las citas en las que, en el marco de los documentos, se hace referencia a los significados de personas que ocupan roles. Este apartado se diferencia del desarrollo del capítulo “Fuentes y constructores de este libro”, puesto que aquí no se busca revisar los procesos narrativos que cargan de significado en torno a la educación, la pedagogía, la didáctica y la práctica. Vale la pena señalar que si bien gran parte de las tesis trabajan con personas, no son tantas las citas que atribuían sentidos a los roles.

Así las cosas, se ha organizado la información en cuatro grandes roles, según su relevancia cuantitativa:

- Quienes enseñan, median u orientan actividades.
- Quienes aprenden o están en formación.
- Hermes: el maestro/docente en formación.
- Otros tópicos de menor frecuencia cuantitativa.

Tópico global: quienes enseñan, median u orientan actividades

En este apartado se ubica la proliferación de palabras que designan a las personas que tienen como rol la enseñanza, la mediación, orientación o conducción. Hay múltiples citaciones, tal vez para designar el mismo cuerpo; estas asignaciones de sentido en torno al enseñar, mediar, entre otras, son un río que atraviesa todas las tesis, con diferentes procesos de definición. Siempre asistimos al mismo río, pero nos bañamos en aguas diferentes.

El objetivo de este acápite es rastrear las cercanías y distancias entre la multiplicidad de términos para buscar una identidad conceptual, pues finalmente todas están relacionadas con la acción

de la enseñanza de manera directa; esto no quiere decir que formen parte de una categoría, sino que tienen un nexo. La dispersión corresponde a

la siguiente tabla, organizada en primer lugar de mayor a menor y luego en orden alfabético (tabla 1).

Tabla 1. Topografía roles

Tópico	Repitencia nacional
Docente	31
Maestro(a)	31
Concepciones	9
Autobiografía	7
Pedagogo(a)	2
Profesor(a)	2
Catedrático(a)	1
Entrenador(a)	1
Relación docencia-investigación	1
Sabio	1

En orden con lo anterior, docente y maestro son las nominaciones más comunes, por lo que se ha hecho un análisis separado de estas dos palabras; los demás tópicos se han agrupado de la siguiente manera para una descripción analítica: concepciones y autobiografía; pedagogo, profesor, catedrático y relación docencia-investigación; entrenador y sabio. De este modo, se puede proceder posteriormente al relacionamiento que ha permitido llegar a una interpretación.

El tópico docente

La descripción de esta persona se ha elaborado con base en la selección de citas provenientes de las zonas Antioquia (19), Sur (9) y Tolima (3). Se describe principalmente a docentes en contextos escolares de educación básica y media.

Inicialmente, vale la pena señalar que esta persona se describe a partir de la negación de su historia. El *docente tradicional* es base para la construcción de este tópico, tanto para describirlo desde una perspectiva crítica como para generar una transformación de los docentes hacia otras actividades. Este docente es centro del debate para generar una silueta, para diferenciar la figura de otros docentes, para inventar nuevas formas de actuar, otras identidades en torno a la misma

palabra. El docente tradicional que tiene un rol de mandar, disciplinar, ordenar la clase, con acciones “conductistas y agresivas” (Chica y Duque, 2016, p. 150).

Sin embargo, aunque las acciones anteriores podrían condensar el accionar docente, su labor es amplia, pues “el docente comunica, enseña, produce, reproduce, evalúa, y [sic] construye conocimientos y significados. De esta manera, la práctica pedagógica proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales” (Ochoa, 2011, p. 50).

Ahora bien, pese a la crítica al docente tradicional, se encuentra una línea valorativa sobre la función del docente, en la cual se plantea que este fomenta la historia y la memoria (Gil, Marín, Ocampo y Quiroz, 2017), promueve conocimientos e incentiva el sentido crítico para el crecimiento de los estudiantes. Más allá de ser un técnico de la educación, propicia espacios para el pensamiento y la transformación.

En este mismo sentido, se relaciona al docente con un mediador; este es uno de los modos de describirlo, un adjetivo que permite determinar una diferencia. La mediación como tópico tiene un nexo con la experiencia y el conocimiento de los

estudiantes. En esta figura del docente, su acción tiene un doble nexo con la experiencia, enseña desde su experiencia vital y propicia la conexión de las experiencias que han tenido sus estudiantes con la construcción de conocimiento.

Así, la labor del docente no es netamente la enseñanza, sino que se ubica como un observador de los ambientes para mediar desde la intervención de los espacios, para crear experiencias en las que los estudiantes aprendan. No desaparece la función del docente, sino que se traslada de la enseñanza a la observación y mediación a partir del ambiente.

En otro camino, se afirma que la docente propicia espacios para el diálogo y la reflexión sobre la interculturalidad, promoviendo un pensamiento crítico que sea constructor de conocimientos, como un acto de mediación (Becerra, 2016).

El docente mediador tiene como función central el encuentro con el otro para lograr experiencias de conocimiento. “La labor educativa del docente no es solo con el conocimiento, sino aportar nuevas experiencias de aprendizaje, poner de manifiesto las distintas opiniones, plantear alternativas de solución que conlleven a [sic] un entrenamiento para el manejo positivo de los conflictos” (Romero, 2016, p. 30).

Con todo, la labor de mediación y enseñanza no es excluyente; si bien algunas personas en sus investigaciones argumentan que mediar no es enseñar, otras presentan una intersección entre docente y mediador, al tiempo que plantean que domina contenidos curriculares, planifica y enseña pensamientos críticos. A diferencia de lo afirmado en párrafos precedentes, aquí no media el desarrollo del pensamiento crítico, sino que lo enseña. Este camino genera una tensión no solo entre enseñanza y mediación, sino entre aprendizaje y desarrollo respecto al pensamiento crítico. Aquí no solo aparece una diferenciación en la acción del docente, sino una discusión en la concepción de la persona en formación, que absorbe información o desarrolla capacidades.

Esta perspectiva del docente mediador, que media, que facilita el desarrollo, es decir, que es

un intermediario entre el alumno y el saber, regula los aprendizajes, favorece el progreso y lo evalúa. Este docente motiva y conoce a los estudiantes (García, Monsalve y Bernal, 2017), además de que genera espacios para las experiencias de los estudiantes (Angarita, Patiño y Villada, 2014). Es evidente, entonces, que propicia espacios para que el estudiante produzca y reproduzca saberes (Díaz, 2015).

El docente es tal por su práctica, por la acción de enseñar o mediar. En tal sentido, emerge el tópico de la práctica docente con seis recurrencias². En este camino, el docente tiene la práctica de enseñar a escribir, con la función de evaluar y corregir a los estudiantes (Toro, 2012). Así mismo, aparece el rol de la enseñanza: “La práctica docente tiene que ver con la forma en que el maestro, como orientador de la clase, asume su lugar dentro de la misma y genera dinámicas que permiten la comprensión; está relacionada con la enseñanza” (Torres, Monsalve y Tobón, 2015, p. 79).

Maestro

El maestro, como personaje en la escuela, es descrito como aquel que piensa y no reproduce; a través de este acto de pensamiento, enseña, media, investiga y evalúa. Su hacer se basa en estrategias que forman parte de sí, y son intencionadas en torno a la enseñanza y el aprendizaje “de enseñanza y de aprehensión. Las primeras son experiencias o condiciones que el maestro crea para favorecer el proceso de aprendizaje en el estudiante y las de aprehensión se refieren [...] al conjunto de acciones que los estudiantes interiorizan” (Herrera, 2015, p. 33).

Como se lee en la cita, la aparición de este personaje en las tesis no es radicalmente diferente a la de docente. Sin embargo, se rastrea como diferente la idea de que los maestros no son reproductores; por el contrario, son productores del saber escolar (Quintana, 2010, p. 79).

2 El concepto *práctica docente* también se desarrolla en el tópico *enseñanza* con una mayor recurrencia; en este acápite se retoman aquellas ocasiones en las cuales se enunciaba la práctica docente desde el rol y se conceptualizaba la persona en su función.

Se han conceptualizado sus identidades desde las posturas políticas y académicas que debaten sus prácticas y enfoques pedagógicos; los maestros y maestras deben “volverse otro, dejar de ser lo que han sido históricamente, esto es, un operario del currículo, un planeador de acciones de enseñanza” (Echeverry, 2013, p. 7). Esta mirada pone en evidencia el panorama del maestro de la década de los ochenta, el cual se configuraba alrededor de los conflictos del magisterio en su lucha contra el Estado por la reivindicación de su lugar central en el sistema educativo.

Así mismo, en esta ruta se asume el concepto de maestros y maestras diversas sexualmente como sujetos que se construyen saber pedagógico al reflexionar sobre su lugar, su historicidad y la de los otros y otras, a partir de reflexiones éticas, antieurocéntricas, antihegemónicas, que movilicen las formas tradicionales de relacionamiento entre los maestros y las maestras, los y las estudiantes, directivos y familias (Osorio, 2016).

De vuelta a la relación entre enseñanza y aprehensión como parte de las estrategias del maestro, esta muestra una acción principal tanto en los maestros como en los estudiantes. El límite entre la enseñanza impartida por el maestro y el aprendizaje es difuso. Hay un intercambiador vial, como un cruce entre las dos rutas de enseñanza y mediación. En este cruce, se describe al maestro como

Movilizador del pensamiento, cuando reflexiona y resignifica su práctica, pensando en los estudiantes, en la comunidad, en la escuela, cuando es capaz de analizar, de criticar la realidad y la confronta. [...] juega un papel de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su responsabilidad es la de formar personas que sean capaces de enfrentar las problemáticas que la sociedad demanda, mediante acciones formativas que sean pertinentes al tiempo en el que vivimos (Guizao, 2014, p. 69).

Aquí se visibiliza a un ser humano que se enfrenta en la escuela a un proceso de enseñanza-aprendizaje. En la ruta que se viene describiendo, el maestro

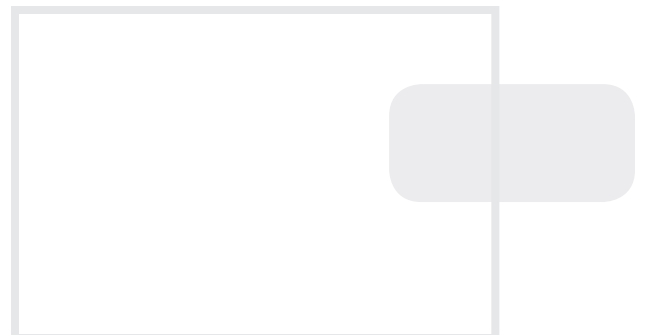
como pensador también está en la condición de formador, puesto que es un investigador.

Es así como describimos un gran intercambiador vial, en el cual se intersectan en un mismo cuerpo el maestro que enseña, media e investiga. En una narración que no excluye mediación de enseñanza, sino que presenta que el acto de enseñar investiga y media la adquisición de la cultura. Esta es una gran glorieta en el camino, que a veces se enuncia como una intersección y otras veces hay salidas por un camino o por otro.

En tal sentido, es agente educativo. Solo en un documento se enuncia de esta manera; sin embargo, la definición de agencia propone una noción que se corporifica en la constante reiteración del maestro como actor, investigador y pensador.

Además, en una perspectiva histórica se encuentra la noción de maestro como médico escolar, que evalúa al niño desde una moralización biológica y una medicalización de la educación “en la higienización de la escuela y la población” (Javier Sáenz, 1997, citado por Montoya, 2013, p. 41).

En esta topografía histórica, que no habla necesariamente del pasado, el maestro es narrado como el encargado de normalizar la infancia escolarizada. En el marco de una educación que cumple la función de impartir conocimientos académicos, formación moral y religiosa, involucra discursos higiénicos que ligan en los procesos de formación aspectos propios de la vida de los alumnos (González, 2012, p. 102).



Ahora bien, en la Zona Eje Cafetero se encuentra mayor desarrollo del tópico maestro, en el que es

Considerado como un ser activo, competente desde el saber, el hacer y el ser, con valores, intereses y postura política, cuyas subjetividades repercuten en sus prácticas pedagógicas de aula. Espacio en el que pone en juego la articulación entre la teoría y la práctica de su saber hacer con el fin último de convertirse en un mediador entre el estudiante y el conocimiento, creando las condiciones contextuales necesarias y adecuadas para el intercambio y construcción compartida de sistemas de significaciones (Garzón Osorio et al., p. 19).

Tal como se lee, el maestro encuentra su definición en la práctica pedagógica misma. En esta se funda e inventa. Es una articulación permanente entre la teoría y la práctica de su saber hacer. Luego se conecta directamente con la mediación, puesto que “el papel del maestro es fundamental en el diseño de ambientes que permitan la participación y la construcción de comprensiones en la clase” (Garzón Osorio et al., p. 19).

De manera idéntica a la descripción hecha sobre el docente, se describe que a través de la práctica pedagógica y la mediación, “el maestro pone en juego sus emociones, saberes, habilidades, valores, intereses, normas, principios, juicios, entre otros, lo que de una u otra forma, marca las relaciones dentro del aula de clase y la práctica” (Garzón Osorio et al., p. 19).

Al igual que el docente, también hay una imagen de maestro mediador. Tras la comprensión de que el ser humano vive en un constante proceso dialéctico entre sujeto y objeto, estos actos que involucran lo sensorial e intelectual están mediados por la cultural. En esta ruta, la función del maestro como pensador es dejar aprender (Castaño, 2017). Así, el maestro media experiencias conceptualizadas por Skliar y Larrosa como “aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones, de los otros. Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la

educación” (citados por Angarita, Patiño y Villada, 2014, pp. 9-10).

Paralelamente a la ruta anterior, la experiencia tiene un límite con la relación entre aprendizaje-acontecimiento. Para Mélich, el acontecimiento tiene que ver además con la posibilidad de un aprendizaje que transforme la vida de los sujetos, que les permita el encuentro con los otros y la construcción de una vida con pleno sentido ético; por esto afirma: “En suma, la atención (reflexión, consideración, valoración, etc.) a las tramas pedagógicas nos lleva a la necesidad de leerlas educativamente, para que estalle su significado pedagógico” (Agudelo, 2015, p. 47).

La perspectiva del maestro mediador viene ligada a la didáctica como ejercicio de pensamiento sobre los métodos para mediar el aprendizaje, una mirada que implica comprender al estudiante como un constructor de conocimientos inmerso en la cultura y de manera colectiva. Encontramos en este camino un personaje que es el maestro cooperador, que a partir de la didáctica “debe aportar elementos para que el estudiante construya colectivamente interpretaciones, representaciones y explicaciones de su mundo natural y social” (Barón, Rojas y Salazar, 2003, citado por Solano, 2012, p. 30). Este maestro cooperador habita junto a un estudiante colaborador, que construye su aprendizaje a partir del aprendizaje colaborativo. Se aporta de esta manera a una mirada colectiva de los sujetos maestros y estudiantes, más allá de las subjetividades individuales y las experiencias singulares; son una colectividad que se da en la relación con la enseñanza, la mediación, el aprendizaje, la ética y la política en los marcos institucionales de lo escolar, pues en todas las tesis revisadas se habla de esta institución.

Profesor, educador, pedagogo, entrenador y sabio

La palabra profesor (en singular o plural) aparece en 39 de las 224 tesis trabajadas. Sin embargo, aparece sin definición o desarrollo en la mayoría de las expresiones, aunque se sabe que en algunos contextos hay una clara diferencia entre docente y profesor. Por ejemplo, en lengua inglesa la palabra

profesor (*professor*) es un docente (*teacher*) de alto nivel, y nombra a las personas que enseñan generalmente en contextos universitarios. Docente es el rol designado regularmente para el contexto de escuela básica.

Realmente, en el contexto trabajado no se encuentra una diferenciación clara entre estas palabras. Aun cuando no es posible afirmar que sea inexistente la diferenciación en Colombia, lo que sí se puede asegurar es que tal diferencia no se establece en las tesis de maestría y doctorado consultadas para esta investigación.

El único desarrollo específico que tiende a una definición expone que “El profesor es un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta labor se hace efectiva en la medida en que exista una relación directa entre lo que se enseña y a quien se enseña” (Chalarca y Ruiz, 2015, p. 35). Aquí se ve que no dista en nada de la palabra docente; inmersos en la discusión anterior, tampoco tiene diferencia con maestro. En cuanto a las acciones que realiza, se lee que “El profesor ha de dejar hablar a los estudiantes, siendo una ayuda para organizar una escuela donde los niños tengan éxito siempre mediante la experimentación de herramientas y técnicas de trabajo” (Trujillo, Pino y Hernández, 2013, p. 33).

Así mismo, en lo relativo a la descripción hecha sobre docente mediador, se encuentra al profesor como un pensador crítico que forma a pensadores críticos. La condición de profesor es contraria al rol instrumental, o a tener la función de enseñanza directa; es un pensador y productor de conocimientos, a partir del pensamiento crítico.

Se concibe al pensador crítico no solamente como un sujeto con el dominio de unas destrezas, sino que tiene un sentido de la vida, que puede aplicar esas destrezas en situaciones reales y que impactan de manera positiva en sus relaciones humanas y con el medio. El profesor es quien provee un ambiente en el cual el niño pueda ir descubriendo y experimentando. El profesor deja de ser la enciclopedia con unos conocimientos que transmite a sus estudiantes, para convertirse en orientador en el uso de los recursos tecnológicos, bibliográficos, humanos, para que el estudiante construya el conocimiento y desarrolle habilidades del pensamiento crítico (Calle, 2012, p. 109).

Por su parte, el tópico educador o educadora aparece en tres momentos de nuestros datos; no obstante, con una relación en acciones, que permite aportar a la consolidación de un tópico, en los otros momentos se homologa a maestro. Esta cita es la siguiente: “La labor del educador como actor político son herramientas fundamentales para la emancipación de la sociedad civil” (Villalobos, 2015, p. 50). En esta perspectiva se referencia a Paulo Freire, pero no se ahonda en el proceso de construcción del tópico, no se genera mayor información, más allá de la relación con la acción política, la conciencia de transformación y formabilidad del educador como sujeto inacabado.

En una nueva línea aparece un personaje más: el entrenador, que marca la diferencia con los personajes anteriores. Según Jaramillo, “la educación física ha estado centrada en el manejo de técnicas de movimiento, que hemos convertido en un fin. La práctica pedagógica en esta área ha estado arrastrada por una corriente deportivista que solo permite una proyección de lo fisicovitalista y de la competencia como única opción del movimiento” (Cortés, 2013, p. 40).

En este sentido, como persona que enseña o media, hay un personaje más, que bien podría ubicarse en este rol de orientador, aunque no puede homologarse a profesor ni a maestro por la relación que estas palabras tienen con el mundo occidental: el jaibaná.



El jaibaná, nuestro último personaje en esta línea,

Es considerado como el sabio de la comunidad, porque además, por su conocimiento y dominio sobre cosas materiales y de los espíritus, y la capacidad de interpretar el sueño, cumple la función de orientar y aconsejar a su pueblo, a su familia y a sus hijos, sobre todo nos enseña a vivir como persona, individuo y colectivo en la comunidad. Esta forma de orientar y aconsejar está basada en el conocimiento de las mitologías, para explicar cuál es la causa, el origen de los hechos y acontecimientos que ocurren en la vida de los emberas y en otros pueblos. Mitologías como pakorê wândra, espíritu de la madre vieja; je wândra, espíritu de la gran culebra que habita en la laguna grande; ba wândra, espíritu del trueno; do wândra, espíritu del río, entre otros, todos ellos cumplen la función de proteger la vida y los espíritus de las personas y de la comunidad en general para que exista una armonía con el espíritu de la madre Tierra (Guzmán, 2012, p. 145).

Este personaje es significativamente diferente en roles cumplidos y acciones desarrolladas. Si bien hay algunas funciones, como orientar y aconsejar, se refiere al conocimiento de la mitología; además, en el marco de este ejercicio protege a partir de la capacidad de dominio sobre los espíritus. En cierto sentido, tiene un ejercicio de conducción de los espíritus, pues como sabio no solo actúa sobre los miembros de la comunidad sino sobre las cosas materiales y los espíritus. Estas funciones las desarrolla “mediante el ejercicio del diálogo, la narración histórica y la relación con la madre Tierra, la que se encarga de generar y enseñar los conocimientos propios” (Guzmán, 2012, p. 345).

Quien enseña es la madre Tierra, que además genera los conocimientos. El sabio es mediador entre las enseñanzas de la madre Tierra y su pueblo. Quizá se asemeja en algo a la figura de docente mediador que hemos visto anteriormente. Sin embargo,

En esta relación con la madre Tierra, el ser indígena ha construido su propio saber y conocimiento, como también la relación con otras culturas; por esa razón, el principal propósito de la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas debe estar orientado hacia la defensa y cuidado de la madre Tierra, tanto en el tiempo como en el espacio, para garantizar la pervivencia cultural, política y económica (Guzmán, 2012, p. 345).

El docente mediador modifica los ambientes, toma el lenguaje como herramienta para lograr una actividad del estudiante que permita un aprendizaje significativo, o la construcción de conocimiento. El sabio jaibaná media a través del “lenguaje simbólico y metafórico que los sabios y sabias utilizan para explicar e interpretar el fenómeno de la naturaleza y del universo, un lenguaje pedagógico que me ayuda a entender lo que ocurre alrededor de uno y con las demás personas” (Guzmán, 2012, p. 348).

Claramente, hay una relación con el docente mediador, pero no es posible afirmar una homologación, tal como se ha demostrado antes entre docente y maestro, porque el lenguaje metafórico y simbólico no tiene la misma significación en relación con lo espiritual en las diferentes culturas. En el sabio jaibaná, orientar y aconsejar, junto a mediar, muestra un rol mucho más allá de la institución educativa; en este sentido, se asemeja más al presbítero³, palabra usada por el catolicismo. Cabe señalar que seguramente hay maestros que transgreden el rol asignado en los ejercicios académicos que se han leído y sean maestros que orientan y aconsejan, que abordan saberes desde lo mitológico y espiritual para ubicarse en el lugar de sabio, más en este territorio, constituido por las tesis de maestría y doctorado en educación, donde tales acciones y roles no se han asignado.

Análisis relacional

Como ya se ha visto, la diferenciación entre maestro y docente es un límite difuso. Para sintetizar la

³ Palabra que viene del griego πρεσβύτερος, que podría interpretarse más como anciano.

forma de lo que hemos llamado intercambiador, leamos la siguiente cita, en la cual se nombra el rol de la persona que enseña de manera indistinta:

El currículo como una propuesta educativa que es interpretada y llevada a la práctica, concretamente al espacio áulico por los profesores; de tal forma, que el currículo en la clase se hace realidad gracias a la interacción entre docentes y estudiantes. [...] el análisis aquí propuesto se centra en el papel que el profesor desempeña en los procesos de transformación curricular, advirtiendo de antemano que no se trata de minimizar la importancia de otros focos analíticos o de aislar al docente del entorno o de su relación con las otras variables, [...] existe una articulación entre las exigencias de la didáctica, como disciplina desarrolladora en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el currículum, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación (Giraldo, 2012, p. 46).

En el anterior párrafo se sintetiza el fenómeno expuesto en esta región. Este personaje, docente, maestro, profesor, educador; a veces uno, a veces otro; en ocasiones los cuatro, es un pensador que propone transformaciones en marcos institucionales de la educación y, por tanto, en la sociedad. Es un vaivén entre enseñar y dejar aprender, algunas veces sin poder encontrar una diferencia entre ambas acciones y otras veces con la seguridad de su diferencia.

Esto hace que el maestro no se pueda tomar como un ser imparcial. [...] el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas, sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no solo las formas de ejercer su rol, sino también los resultados de la enseñanza. De acuerdo con las definiciones de Tardif y de Davini, los profesores y los estudiantes son sujetos que interactúan en el proceso de aprendizaje, creando una trama de relaciones en la cual el docente articula los procesos de aprendizaje a través de la comunicación directa y profunda con los estudiantes (López, 2014, p. 65).

Si se hace una parada en este texto y se pone contexto al autor y la autora citados, se abren interrogantes; este es un ejemplo, entre otros casos. Las definiciones de profesores y estudiantes que se leen en esta cita, que trata sobre la deserción de estudiantes de ciencias básicas, son postulados basados en Maurice Tardif (Universidad de Montreal, Canadá) y María Cristina Davini (Universidad de Buenos Aires, Argentina). El primer autor trabaja respecto a *teachers*, que no podría traducirse como docente de un contexto universitario; la segunda autora procede conceptualmente con la palabra práctica docente. En este sentido, ¿es posible trasponer la definición de la docencia-enseñanza-mediación del contexto de educación básica a universitaria? ¿Qué trae consigo la homologación conceptual entre *teacher* y profesor? Este es uno de los retos que llegan con la veloz comunicación internacional, momento en el cual se podrán agudizar los problemas de traducción. Tal vez la homologación que se encuentra en los datos interpretados denuncia una diferenciación que se ha hecho en otros contextos y que aquí resulta impertinente y no tendría por qué estar.

Se transita en un campo nublado entre dos regiones, aparentemente sin identidad semántica, donde no es posible encontrar la diferencia entre si ser maestro o docente, si su función es enseñar o mediar. Parece que hallara una identidad en la unión de ambas acciones; en nuestro camino encontramos esta afirmación que reúne ambas acciones "(Heidegger, 1970, citado por Melich, 2008) [...] El enseñar es más difícil que el aprender, ya que el enseñar es dejar aprender [...] el aprender como relación, como encuentro, como posibilidad y como camino" (Castaño, 2017, p. 11). Además, el enseñar como proceso de pensamiento que permite plantear que el maestro es una persona en constante formación, porque producir conocimiento es aprender.

Esta situación de maestro o docente en formación es una topografía intermedia entre ambos territorios, al igual que la narración sobre sujeto-subjetividad, que presenta la formación de estos personajes a partir de los roles en una relación social. El maestro inacabado, siempre en formación.

Entre enseñar, dejar aprender y aprender hay tres acciones. Ahora bien, ¿quiénes es agente de la acción? El tránsito entre la enseñanza como transmisión y como mediación cambia las dinámicas de poderes y fuerzas, ya sea en lo pedagógico o lo educativo. El debate está centrado en la capacidad de acción de la persona que aprende. El nombrar al docente como un personaje en formación lo cambia de lugar. Así mismo, ubicar al estudiante como el protagonista de su aprendizaje en el marco del concepto de mediación, si bien es una forma de enseñanza, cambia su lugar de poder.

En rutas paralelas, aparecen el entrenador, el médico escolar y el sabio. Estos habitan la llanura discursiva. Sus funciones se asemejan a las de personajes anteriores en este acápite, pero configuran otro territorio porque plantean diferencias frente al maestro, docente o educador. En cuanto a las relaciones de poder, retoman una figura de saber que los posiciona en un lugar superior frente al estudiante; aquella sombra que, como hemos visto en el párrafo anterior, se ha tratado de disminuir con el tránsito hacia mediador.

Maestros en formación o formación docente, intercambiadores viales

Entre el ser maestro o docente y estudiante o alumno, encontramos en la topografía unas personas que están en un columpio entre los roles de enseñar y aprender. Son personas con una identidad combinada. El tópico nombrado es formación docente o docentes en formación (5). Configura un intercambiador vial, en el que confluyen dos vías principales: quien enseña y quien aprende. Aunque, como se ha dicho anteriormente, para algunas perspectivas el maestro siempre está en formación, este apartado se refiere a aquellos individuos que están en el marco de un proceso de educación formal, institucionalizados en un proceso de profesionalización o de educación posgradual. Este es, por tanto, un tópico relacional, constituido por dos afirmaciones: en primer lugar, la esperanza o expectativa de cambio frente a urgencias de la educación y en segunda instancia, que no excluye la anterior, la construcción de experiencias.

La expectativa de cambio parte de afirmar que “La formación docente es un pilar fundamental para el cambio y la transformación social” (Cuervo et al., 2016, p. 33). En este sentido, si se desean transformaciones en la educación, la posibilidad está en el cambio de los docentes. Por su parte, la Unesco expresa “No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros” (2006, p. 8, citado por Tamayo, 2014, p. 64). La educación, específicamente el sistema educativo, debe responder a las demandas del momento; las instituciones educativas en sus diferentes ciclos, como órganos de la sociedad, deben transformarse con los contextos históricos. Esto requiere nuevas demandas al proceso de formación de los docentes.

En lo que tiene que ver con lo anterior, una de estas demandas en la formación es la atención a la diversidad; al respecto, Campo cita a

Ainscow (2001), [para plantear] que la formación docente debe considerar el componente cultural que abre la posibilidad de gestionar acciones de cambio, que faciliten el aprendizaje de todos los sujetos que participan de ella con alternativas que ayuden a salir adelante a todos sus estudiantes con propuestas innovadoras, como dicen Arias et al. (2007, p. 155), que den respuesta a las necesidades de una población diversa, es decir, brindar una oferta educativa para todos, donde se respete la particularidad de sus estudiantes (2015, p. 42).

Las realidades han cambiado en las últimas décadas; la aparición del tópico diversidad en los contextos escolares pone de manifiesto retos a la enseñanza y el aprendizaje. Llegan nuevos habitantes a las instituciones y los procesos, espacios y formas de relación que se deben reinventar en las instituciones. En este orden de ideas, resulta importante la formación docente para lograr que “independientemente del nivel en el que se desempeñen, han de tener las competencias necesarias para trabajar en diferentes contextos, atender la diversidad del alumnado” (Campo, 2015, p. 42).

Este nexo entre diversidad y formación docente muestra la necesidad de transformaciones sociales a partir de la escuela y la formación del sujeto docente, en este caso, como enunciado internacional. Si bien en el periodo temporal analizado ha hecho referencia a los retos en cuanto a Colombia como nación pluriétnica y pluricultural, que implica reconocer la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género, de orientación sexual y las diferentes capacidades personales; el mensaje es que el docente debe estar en permanente transformación para enfrentar los retos de época.

El problema planteado por esta investigadora es la diversidad. Conviene subrayar que es muestra de otros devenires de época, que implican al maestro como constante aprendiz. Hay un matiz en este maestro/docente aprendiz; en los estudios anteriores se hace referencia a la educación de profesionales, de las personas que se están formando como licenciadas. La idea de constante aprendiz es un proyecto formativo de las licenciaturas; se observa aquí cómo al maestro/docente en formación, en el proceso de formación, se le deberá enseñar a que tenga un ejercicio constante de aprendizaje.

Esta persona que forma parte del proceso de profesionalización está en relación con la universidad y el lugar donde es practicante. Este es el enlace con la segunda afirmación: “La formación docente se entiende como un espacio para la construcción de experiencias donde se da un aprendizaje constante. Dicha formación parte del acompañamiento brindado por el maestro cooperador, al ser explicadas las guías, procesos, metodologías, tiempos” (Baracaldo, 2012, p. 52).

La figura del maestro cooperador muestra a un sujeto en formación que aprende a estar en el rol de maestro, acompañando, observando, estando con alguien que tiene mayor trayectoria en esta función y que ya está en ejercicio, que se encuentra contratado dentro de una institución. No es explícito en esta afirmación que el maestro cooperador también se enuncia como un aprendiz, este tiene la función de acompañar e instruir al maestro en formación.

Para finalizar, hay múltiples referencias al maestro formación permanente, que es un pliegue integrado por los maestros que están en formación de posgrado. Este ya no es el caso de la profesionalización, sino de “La formación permanente o en servicio, [la cual] corresponde a los aprendizajes desarrollados en el ejercicio docente, desde una perspectiva de su experiencia como docente y los procesos formativos en este trayecto” (Ramírez, 2016, p. 30). El ejercicio que se plantea aquí es de formación avanzada, basada en las experiencias que ha tenido el maestro o la maestra en su ejercicio profesional, en su vida. La formación avanzada en posgrado, con títulos de especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados. En este sentido,

Consideran al docente como un sujeto, que se piensa desde las tensiones, desde el contexto y desde una relación de saberes que subyacen en él por la misma profesión docente, y se toma distancia de concepciones técnicas como capacitación, cursos y desarrollo de técnicas para las clases (Ramírez, 2016, p. 32).

Nuevamente se plantea la idea de un docente/maestro como sujeto pensante, quien desde sus saberes reflexiona e investiga; se insiste en que se trasciende un ejercicio técnico. Esta mirada de la formación posgradual se relaciona con una persona que busca avanzar profesionalmente, perfeccionarse, ascender en una estructura social. La afirmación relacionada con la expectativa de cambio no es el centro, en esto se diferencia del maestro en formación o formación docente, pues la noción de transformación de la educación y la educación como medio de la formación social no es explícita.

Tópico global: personas en formación

En el proceso de descripción topográfica del apartado de personas, junto al maestro y docente encontramos siempre a un grupo de gente que tiene un conjunto de acciones orientadas a la formación⁴ en dos sentidos. Por un lado,

⁴ Este tópico se encuentra desarrollado de forma amplia como tópico global. En este apartado se describe siempre que se encontró en relación con las personas que estaban en proce-

la adquisición, comprensión y construcción de aprendizajes o saberes, actividades que los ubican en roles de estudiantes (8) y alumnos (1). En estos roles encontramos una relación principal con la noción de formación, que opera como eje transversal y se encuentra junto a la palabra desarrollo. Por otro lado, se describen unos tópicos que se ubican como roles, en algunos casos como infancia (7), diversidad (6), o sujetos (2) y ciudadanos (7).

Estudiantes y alumnos

Los ejercicios conceptuales sobre estudiantes y alumnos que se encontraron en los trabajos de grado y las tesis se ubicaron principalmente en Antioquia (7), con otros en el Eje Cafetero (2), una de estas últimas relacionadas con cultura estudiantil. Esto no quiere decir que haya sido en las únicas partes donde se trabajó, sino que fue en los únicos escenarios donde se leyeron desarrollos de significación sobre estas palabras que se han desarrollado aquí como personas y roles.

En las páginas anteriores ya se mencionó que la definición de los estudiantes está relacionada con la experiencia. Se encuentra vinculada a los procesos autobiográficos, al narrarse en cuanto estudiante. Los pliegues muestran, además, la distinción explícita entre los estudiantes en contextos de educación básica y de estudiantes universitarios. Si bien se señaló antes que no se desarrolló esta diferencia conceptual en torno al maestro/docente/profesor, tras la palabra *estudiante* se encuentra una construcción diferenciada del rol en los dos contextos.

El estudiante es un sujeto colectivo, que tiene como lugar la escuela; está institucionalizado y tiene la construcción de su rol en torno a la experiencia, no necesariamente a la experiencia de aprendizaje, y también a como se vive el entorno escolar y como se narran los estudiantes en este papel. Al respecto se encuentra, por ejemplo, una referencia a la resistencia en la siguiente cita: “Los estudiantes se resisten al poder en la escuela de manera directa, como un mecanismo que les permite ser reconocidos como actores principales

del hecho educativo” (Rojas, Caro y Herrera, 2010, p. 128).

En el territorio explorado no se ha encontrado una distinción clara entre la palabra para designar a estudiantes de educación básica y media. Esta idea de lugar de resistencia frente a la institución escolar es uno de los lugares que aparecen en lo común.

Por otra parte, en relación con el docente y la mediación se hace énfasis en la experiencia de ser estudiante como una forma de relacionarnos, de reconocer al otro.

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser [...] posibilidad de la experiencia: de aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios de vivir, de las relaciones, de los otros. Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras de “experiencia” y de “alteridad” nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber (Skliar y Larrosa, 2009, citado por Angarita, Patiño y Villada, 2014, pp. 9-10).

Si bien no se hace la distinción entre estudiantes de básica primaria, secundaria y media, sí parece que se hiciera la diferenciación respecto a la educación universitaria; realmente, en las narraciones que se encontraron se aprecian unas locuciones como estudiantes en contextos universitarios, pero se narran a partir de experiencias en educación básica. Por ejemplo, en el siguiente texto se muestra una relación con este rol y la formación política, pero quien narra retoma la formación básica: “En el colegio sí me incentivaban mucho en cuanto a la formación política desde el área de Ciencias Sociales, pero cuando se entra a la

universidad es como ese libre albedrío que vos podés definir hacia donde te inclinás” (Burgos, 2011).

Reafirma el papel de estudiante de básica como persona sujeta a una institucionalidad y la experiencia universitaria como un espacio de libertad.

A las personas que están en la condición de aprendizaje, llamadas estudiantes o alumnos indistintamente, se las describe como receptores y constructores de información. El énfasis hecho en el rol activo del estudiante, el cual se puede rastrear desde inicios del siglo pasado, abre una pregunta sobre el papel del enseñador y el enseñado; sin embargo, la conceptualización de estudiante continúa anclada sobre todo a una idea de receptor de información. Lo anterior es producto de que se basan en historias de conceptos y es una sedimentación.

En síntesis, con base en las investigaciones revisadas se puede afirmar que la palabra *estudiante*, aun cuando describe al sujeto que está en el marco institucional en el lugar del aprendizaje, esta palabra no se empleó en términos académicos como una persona cuyo rol es el aprendizaje, ni en cuanto recepción de contenidos, ni como construcción de estos. Si bien el rol del maestro sí estuvo claramente definido en torno al enseñar y producir saber acerca de la enseñanza en diferentes contextos, el estudiante no tiene el centro en el acto de aprender. El rol se encuentra en el habitar como persona que se construye con el otro y tiene ejercicios de resistencia en el marco de la institución escolar.

Ahora bien, los procesos de construcción de este tópico están en una fuerte relación con las funciones de la educación, el concepto de experiencia y la construcción del otro. Este es un tópico vecino y con zonas umbrales con el concepto de niños y niñas, infancia y diversidad.

Durante el recorrido hecho en las publicaciones se encuentran expresiones sobre infancia, niñez; infancias, niños o niñas. No obstante, en torno a lo educativo y lo pedagógico, la conceptualización que se encuentra no es muy amplia. Hay una

relación en cuanto a la práctica educativa o pedagógica hacia la población infantil y el lugar de estos en ocupar la escuela (Guzmán, 2007). Así, por ejemplo, se define el sujeto a partir del espacio ocupado.

La escuela entra a ser importante para agrupar a los niños con fines morales y políticos: la paradoja para la pedagogía es haber sido encargada de corregir y encauzar la naturaleza humana infantil, según el propósito de la sociedad moderna: formar sujetos libres pero responsables, es decir, autogobernados y autónomos (García, Moreno y Restrepo, 2012, p. 12).

Hay que reconocer que la distinción entre infancia y niñez no es muy clara, pero en el uso se logra identificar un matiz; la infancia se utiliza como aspecto histórico y como producción en un contexto cultural, una construcción social. Ochoa (2016) concibe la infancia como una construcción social, histórica, política y cultural, que cobra sentido en los contextos de cada niño; en este sentido, se pone de manifiesto que no es posible homogeneizarla, ya que cada contexto y cada cultura tendrán una mirada, una forma de concebirla y de ser pensada, de acuerdo con su historia.

Esta perspectiva de la primera infancia como construcción social, como una configuración discursiva, que contradice el esencialismo, describe la infancia como una construcción cuyas significaciones toman fuerza de acuerdo con el contexto en el que surgen; es decir, la primera infancia es plural, no es establece ni fija.

Por el contrario, el uso de la palabra *niño* se encuentra relacionado con los derechos, sin dejar atrás la idea de la construcción social y la relación con la debilidad, la desprotección y un sujeto necesitado de cuidado. Así, esta palabra halla un amparo en los discursos administrativos de las organizaciones transnacionales. En este camino, se enuncia al niño como sujeto que debe ser protegido.

La protección del niño debe empezar por la prevención activa de todas las formas de violencia, y su prohibición explícita. Los estados tienen la obligación de adoptar todas las medidas necesarias para que los adultos responsables de cuidar, orientar y criar a los niños, respeten y protejan los derechos de estos (ONU, 2011, p. 25).

El rol de niño está definido en una relación con el adulto que lo ubica como sujeto pasivo; cuando se expresa la prohibición de la violencia, se hace referencia a la necesidad de cuidado, orientación y crianza. En esta línea, sobre el niño como sujeto de derechos, una referencia importante es Pilotti (2001), que expresa al respecto: “Los llamados para superar los excesos cometidos en nombre de la consideración del niño como objeto de protección se insertan en el creciente reconocimiento de que los menores de edad son sujetos de derechos” (citado por Londoño y Castillo, 2013, p. 32).

No es posible afirmar que la palabra *infancia* hace referencia a un proceso cultural y el término *niñez* a uno biológico; surge con claridad que el uso de la palabra *niñez* está enfocada en los procesos de participación y que la conceptualización se produce como un ejercicio normativo, como un sujeto que se visibiliza en un momento histórico como poseedor de derechos; la acción de garantizarle estos derechos es una construcción histórica. Además, cuando se reconoce el nexo entre infancia y diversidad, se hace una crítica a la estandarización y la homogeneización, procesos que ocurren porque existen ejercicios de normalización a partir de la cultura.

En este vector, Pareja, Betancur y Vargas critican la estandarización del sujeto niño en diferentes contextos. “Todos los niños, no importa su condición sociocultural, deben aprender o alcanzar los mismos logros a la misma edad y de la misma manera, desatendiendo los factores extrínsecos que intervienen en ese proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pareja, Betancur y Vargas, 2010, p. 113). Es decir, la estructura escolar, la institucionalidad actual, funciona a la inversa; el desarrollo evolutivo condiciona y determina la necesidad de la enseñanza como derecho global.

Así, la escuela y el derecho a la educación tienen un lugar en la constitución del sujeto niño; así mismo, la escuela es un espacio de relación con figuras de autoridad (maestros y maestras, y demás personal adulto de la institución), que orientan el proceso de formación de los niños y las niñas. Las instituciones educativas son los lugares encargados de la educación formal, por lo que son un espacio propicio para la implementación de la legislación, como la Convención de los Derechos del Niño y la normativa existente sobre la participación infantil, que la obliga a generar espacios como el gobierno escolar (por ejemplo, Franco, Herrera y Rojas, 2015, p. 151).

Estos discursos, que sostienen el lugar del niño, tienen una relación con teorías del desarrollo. El desarrollo neurológico, del cuerpo biológico en general, da un lugar a la imagen del niño; además, el desarrollo de las ciencias cognitivas genera un nexo importante con la educación.

El desarrollo integral del niño, si bien se concibe a partir de sus primeros ciclos vitales, supone una serie de procesos en los que va adquiriendo los nuevos elementos que le permitirán actuar e interactuar dentro de una sociedad (Bejarano, 2012, p. 64).

Esta perspectiva se sustenta en teorías cognitivas como las de Piaget. Así, el desarrollo integral comprende cambios por los que pasa el niño durante su ciclo vital, considerando además algunos factores de privación o riesgo, tales como la pobreza, el abandono, las condiciones geográficas o de guerra, la carencia de protección —los cuales inciden en dicho desarrollo—, la maduración del sistema muscular y nervioso y de la estructura ósea, y la adquisición del lenguaje. Así pues, si bien se consideran factores de los contextos geográficos donde ocurre el desarrollo, el proceso de descripción se produce en un orden biológico.

Aunque a lo largo del texto se ha visibilizado que las nociones educativas se han relacionado con la escuela como espacio e institución, con las pocas excepciones ya señaladas, cuando se conceptualiza infancia aparecen otros lugares.

La familia emerge como una institución que es parte de esta construcción social, al igual que la comunidad. Como lo menciona Bolívar (2006), la acción educativa de este modo tiende puentes entre los diversos agentes e instituciones, contribuyendo a desarrollar el volumen y las reservas de capital social en sus respectivos contextos; establece confianza entre familias, centros y ciudadanos en general; promueve el intercambio de información y consolida los lazos en las redes sociales como formas educativas cooperadas. Por lo anterior se puede asegurar que el compromiso de todos los entes, al asumir la responsabilidad que les corresponde, es la base para potenciar las habilidades sociales del niño, así como su desarrollo integral.

En suma, el umbral entre infancia y niñez, en el marco de los trabajos leídos, es difuso. Se observa que los tópicos relacionados con roles, específicamente en torno a las personas en formación, muestra una relación entre estudiantes, infancia, niños y niñas; ¿un mismo cuerpo en diferentes momentos etarios? Realmente, no se encuentra esto en la referencia textual de las tesis, pero hay una distinción en el empleo de la palabra. El tópico estudiantes como un rol emerge en contextos en los que se discute la construcción histórica del sujeto estudiante y en las investigaciones que hacen relación con la educación, comprendido como función social de transmisión de la cultura. Por su parte, niños y niñas es una palabra que tiene su uso y constitución topográfica en la idea de la participación y la construcción social del sujeto, enfocado principalmente en los procesos de los derechos y con base en los procesos de teorías del desarrollo.

Finalmente, infancia es un tópico que se relaciona con la construcción cultural; el infante, contrario a lo que su etimología habría planteado, es una topografía que designa una persona en condición de desarrollo de capacidades que varía con la construcción histórica de cada localidad. Por consiguiente, se propone que esta topografía podría ser un mismo cuerpo, que se llama de diversas formas según la intención de las personas que investigan.

Por su parte, la diversidad como tópico que refiere un sujeto y un rol muestra una relación con el auge de la educación inclusiva, que se ha hecho relevante en el marco del paisaje descrito. La diversidad de los estudiantes en las aulas de clase es un tema que cobra cada vez mayor interés en los sistemas educativos, aspecto que es coherente con la fuerte lectura sobre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Unesco; el mandato sobre el reconocimiento de la diferencia ha ido generando prácticas incipientes en el desarrollo de las tesis. La diversidad está restringida al discurso sobre la diferencia en la mirada a los estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales. Como se vio en las páginas precedentes, la relación entre inclusión educativa, diversidad y otras cercanas suma una relevancia de 40 repeticiones; sin embargo, el trabajo que se encuentra en términos con construcción de este sujeto, así como de estas personas en cuanto identidades y roles, no se ha abierto como discusión más allá de dos casos.

Así, la diversidad como definición se describe como el resultado de múltiples factores

Sociales, económicos, geográficos, étnicos y religiosos; [la cual] tiene que ver con las capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos. El aspecto cultural es clave puesto que en esta se congregan valores, tradiciones, artes, historia, folclore y personas unidas por raza, nacionalidad, lenguaje o política, [...] donde se tengan en cuenta las particularidades y características excepcionales de los estudiantes (Mercosur, citado por Silva, 2007, p. 41).

En esta ruta, la discusión se amplía hacia la individualidad humana. Esta noción se generaliza y así se pierden las identidades individuales. La diversidad es una palabra que, así como la inclusión, comienza a referir a unos todos; sin embargo, se utiliza para nombrar a las mismas poblaciones, ubicándolas así en un lugar de otredad.

Desde esta perspectiva, Barrio de la Puente (2008, p. 14) plantea que:

La diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La integración escolar permite a los alumnos con discapacidades participar del aprendizaje junto con los demás alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común.

Así mismo, Gómez, Guerrero y Buesaquillo (2012, p. 7) sostienen que la diversidad alude a las “diferencias que existen entre los distintos miembros de una comunidad; para su educación, se requieren intervenciones educativas diferenciadas y con apoyos que se diferencian tanto en su forma como en la intensidad”.

La diversidad hace referencia a una singularidad dentro de una totalidad que es igualmente diversa. Se consolida entonces una identidad como otro, en el marco de un todos que también son diversos; se encuentra que la diferencia parece diluirse, pero en realidad se reafirma.

En todo este conglomerado se describe diversidad como riqueza y diferencia que nos permiten vivir en comunidad, brindan nuevas oportunidades a los procesos educativos desde la individualidad. Al respecto, concluye otra vez Campo (2015, p. 42) que la diversidad dentro de las instituciones educativas alude a la existencia de estudiantes con características individuales o sociales, donde perviven múltiples características motivacionales, intereses y ritmos de aprendizaje, con la conciencia de que es un proceso cultural de construcción de la diferencia.

Así, esta conexión con la cultura tiende a homogeneizar al ser humano en su diferencia, logra presentarlo en los planos individual y social. Aun así, la diversidad sigue siendo la demarcación de una diferencia, por lo que se plantea como una contradicción, un hechizo que trata de mostrar un cambio cultural, pero que este no se logra. Cuando se miran las definiciones encontradas en torno a las personas, por un lado, se encuentra la discusión sobre las personas con discapacidad, como personas sordas, y por el otro, sobre talentos excepcionales.

Por ejemplo, para la educación de las personas sordas se plantea el marco de la comunidad de sordos como un “Grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad” (Serna, 2015, p. 46). En este sentido, la persona sorda es un ser humano con características únicas e irrepetibles, un sujeto integral que forma parte de la sociedad. La diferencia se crea y justifica en el marco de una pregunta por los derechos.

Igualmente, en lo relativo a las personas con capacidades o talentos excepcionales, se toma la nominación establecida por la normativa nacional colombiana y se centra la descripción de este sujeto a partir de la diferencia que se crea en contextos institucionales. Esto se señala a partir de la oferta educativa. Son personas que requieren espacios de continua estimulación. La discusión se libra alrededor de la atención institucional, sobre todo en torno al concepto de programas de enriquecimiento que permiten la introducción de “adaptaciones o flexibilizaciones curriculares acordes con dichas habilidades, actividades de exploración y desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, de investigación y comunicación” (Galeano y Nanclares, 2016, p. 34).

En este orden de ideas, para lograr la transformación de las instituciones con una atención educativa centrada en la diversidad, promotora del trabajo cooperativo y la participación de la comunidad educativa, es necesario un trabajo articulado, diversificando los planes de trabajo en el interior de las aulas, donde se promueva un aprendizaje basado en las competencias y habilidades de los estudiantes y no en sus dificultades. Así lo mencionan Correa et al. (2008, p. 15, citados por Castrillón, Hincapié y Jaramillo, 2017, p. 35): “La transformación de la Institución Educativa para atender a la diversidad requiere aportes de diversas disciplinas, trabajo colaborativo, innovación, investigación, competencias pedagógicas amplias y, lo más importante, valoración del ser humano en sí mismo, por sobre cualquier otra condición”.

En síntesis, se encuentra que la expresión *diversidad* se refiere a la discapacidad y la excepcionalidad, porque finalmente la palabra

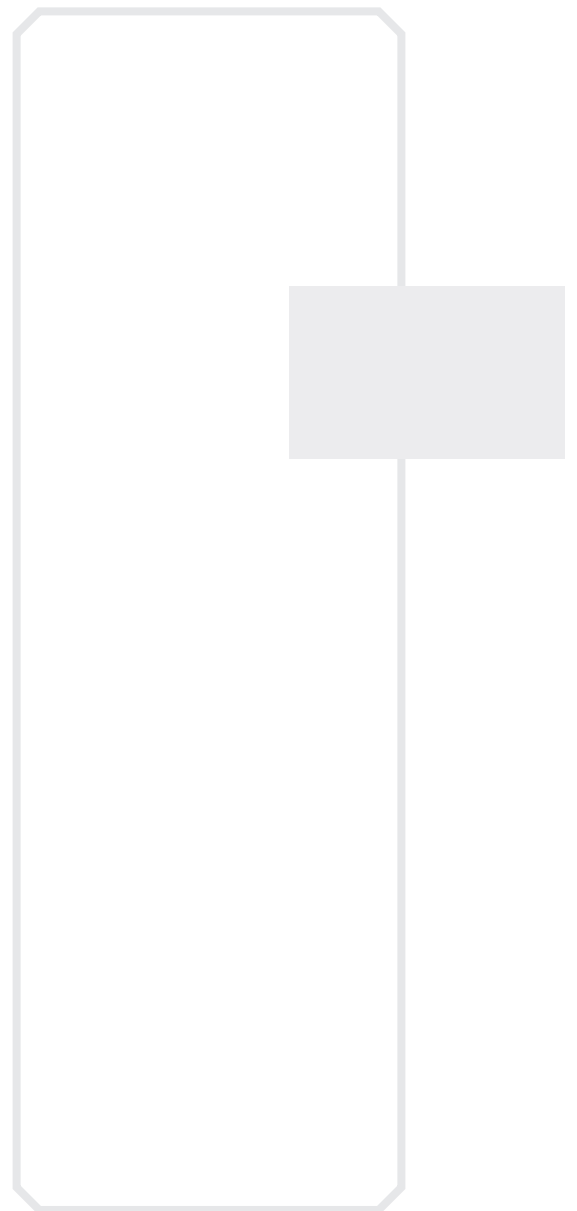
se utiliza en relación con la identidad y la construcción social de la diferencia, pese a que se expresa que la diversidad no se limita a grupos específicos, según religiones, género, cultura, capacidades. Sin embargo, se asegura que además de las diferencias entre algunos grupos que tienen identidades, según diagnósticos o adjetivaciones, hay diferencias individuales y se hace énfasis en que cada persona es diferente y que, como tal, requiere un proceso de atención educativa, según sus singularidades (Campo, 2015, p. 42); cuando se relaciona con los temas de las tesis donde se describen sus pliegues, se encuentra una referencia a poblaciones específicas.

Finalmente, en el marco de relaciones vecinas a lo anterior, aparece una noción de una topografía irrelevante; se podría decir, siguiendo la metáfora geográfica, que son topografías que están en la llanura. El tópico *ciudadanos* tiene relación con el poder y la participación. La formación, en el sentido alemán de *bildung*, es un concepto que sirve como guía, referente y camino de la educación moderna, enfocada en la formación en la cultura y de los valores que allí se experimentan. En este camino se define la ciudadanía como la condición que da lugar al ciudadano, por lo que se requiere un contexto institucional de democracia; para esto

Es fundamental hacer un tránsito de la educación para la ciudadanía hacia la formación ciudadana, el ejercicio activo de la ciudadanía implica una transformación del ser desde la comprensión del entramado social, cultural y político que rige la sociedad (Orozco y Caro, 2014, p. 85).

El ciudadano como sujeto habita lo urbano, asume su rol, que es la participación, y crea su posición a partir de la acción, de la actividad en el marco de relaciones institucionalizadas. Finalmente, aunque forma parte de un lugar diferente al de la diversidad, niñez, infancia, la reflexión sobre el lugar de las personas y el uso de estas nominaciones tiene intenciones similares en el lugar de una idea de habitar y los ejercicios de poder, la participación activa y la formación en marcos institucionales que tienen unas demandas

y se materializan a partir de acciones que se requieren de los sujetos: participar activamente, estudiar, tener un lugar, nombrar para visibilizar diferencias que se relacionan con el requerimiento de cuidado y la búsqueda del cubrimiento de derechos.



Referencias

- Agudelo, A. (2015). *El sujeto en la inclusión: relatos y acontecimientos de su experiencia educativa* [tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia].
- Agudelo-Palacio, L. C. (2016). *Actividad de aprendizaje de estudiantes de sexto grado, desde las actividades orientadoras de enseñanza de las medidas de tendencia central* [trabajo para optar al título de magíster en Educación, Universidad de Antioquia].
- Angarita, C. C., Patiño, D. D. y Villada, R. M. (2014). *Calidad educativa desde la perspectiva de miembros de la comunidad educativa I. E. Cardenal Aníbal Muñoz Duque* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura].
- Aragón, E. (2016). *Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Arroyave, M. (2013). *La alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad* [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
- Bacca, G. M. (2017). *Estrategia didáctica para incentivar la escritura literaria a partir de la relación signos en la obra de Onetti y experiencias de vida de los estudiantes de grado décimo de la IEM Liceo Central de Nariño* [tesis de maestría, Universidad de Nariño].
- Ballestas, B., Cantillo, V. y Flórez, W. (2017). *Las prácticas culturales integradas a las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua palenquera, en el grado quinto de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó, en el territorio de San Basilio de Palenque* [tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente].
- Ballestas, J. (2012). Los medios en la enseñanza. En M. L. Sevillano (ed.), *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa* (pp. 63-82). Pearson.
- Baracaldo, X. I. (2012). *Representaciones docentes de cara a la inclusión de estudiantes que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación* [tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente].
- BarriodelaPuente, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. file:///home/simon/Downloads/16215-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16291-1-10-20110602.PDF.
- Becerra, A. L. (2016). *El lugar del etnoeducador en los procesos de formación del área de lenguaje en el municipio del Carmen del Darién, Chocó* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Bejarano, J. (2012). Los imaginarios sociales de los estudiantes de pregrado de la licenciatura de preescolar en Pasto, Barbacoas y Putumayo [tesis de maestría, Universidad Mariana].
- Benítez, M. C. (2012). *Modelo educativo organizacional inteligente* [tesis de doctorado, Universidad de Antioquia].
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Borges, J. L. (1946). *Del rigor de la ciencia*. <https://ciudadseva.com/texto/del-rigor-en-la-ciencia/>.
- Burgos, F. G. (2011). *Configuraciones en la formación política de los estudiantes de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura].
- Calle, G. Y. (2012). *Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizaje apoyados por herramientas web 2.0* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Campo, J. F. (2015). *Formación y prácticas docentes: clave de una educación inclusiva para la atención a la diversidad* [tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia].
- Campo, R. y Restrepo, M. (2000). *Formación integral. Modalidades de educación posibilitadoras de lo humano*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Cárdenas Pérez, A. V., Soto-Bustamante, A. M., Dobbs-Díaz, E. y Bobadilla Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15(3), 479-496.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.

- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>.
- Castañó, J. F. (2017). *A fuerza de escuela: imágenes de la escuela a través de una experiencia docente* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura].
- Castrillón, L. F., Hincapié, L. M. y Jaramillo, Y. (2017). *Transformación de la Institución Educativa Presbítero Juan J. Escobar desde la educación especial hacia la atención a la diversidad a partir de 2002 hasta 2016* [tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia].
- Chalarca, A. M. y Ruiz, Y. (2015). *Factores relacionados con el desempeño académico de los estudiantes del grado tercero, sedes rurales Guascal y Palmasola de la Institución Educativa Obispo de Supía, Caldas* [tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente].
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf.
- Chica, M. N. y Duque, P. A. (2016). *Ópticas de conflicto escolar, acciones para la convivencia* [tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente].
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: de diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll Salvador y C. Monereo i Font (coords.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). Morata.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Cortés, J. T. (2013). *Análisis en torno a la relación entrenamiento deportivo - formación de sujeto deportista desde perspectivas críticas latinoamericanas*. (tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura).
- Cuervo, L. S., Toro, E. A., García, S. W., Franco, N. B. y Echeverri, V. (2016). *Educación rural: una mirada desde la formación docente* (tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan. https://www.academia.edu/8800039/John_Deweys_Philosophy_of_Experience_and_Education.
- Díaz, R. M. (2015). *Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Duque, N. (2013). *Representaciones sociales de la lectura-escritura-oralidad en las voces afrofemeninas: horizontes de sentido para prácticas bibliotecarias de educación lectora interculturales en la ciudad de Medellín* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Durkheim, É. (1998). El papel de las universidades en la educación social del país [1901]. *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Losada. [file:///C:/Users/User/Downloads/5162-Texto %20del %20art %C3 %ADculo-13757-1-10-20170412.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5162-Texto%20del%20art%C3%ADculo-13757-1-10-20170412.pdf).
- Echeverry, C. M. (2013). *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Franco, J. L., Herrera, K. M. y Rojas, M. I. (2015). *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación* (tesis de maestría, Universidad de Manizales-Cinde).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gaete, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 33(10), 15-34.
- Galeano, G. y Nanclares, L. (2016). *“Cronopios”: una mirada de los imaginarios en torno a los talentos excepcionales en la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo* [tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia].
- García, M. M., Monsalve, R. E. y Bernal, D. (2017). *Propuesta didáctica para la enseñanza integrada de las ciencias naturales y las ciencias sociales* [tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente].

- García, M. N., Moreno, M. y Restrepo, L. E. (2012). *Análisis de las concepciones de infancia que tienen los docentes de preescolar y primaria en la I.E. Concejo de Medellín* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura].
- García, A. y Obando, V. (2016). Fortalecimiento de la producción poética a partir de la lectura del grafiti de la Universidad de Nariño [tesis de maestría, Universidad de Nariño].
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada, Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós Ibérica S.A.
- Garzón, M. (2019). *Regiones investigativas en educación y pedagogía Zona Eje Cafetero* [manuscrito no publicado].
- Gil, G., Marín, M., Ocampo, M. T. y Quiroz, A. N. (2017). *Unidad didáctica para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje de la memoria colectiva en los grados 4.º y 5.º de la sede Jesús Antonio Franco Arcila del Centro Educativo Rural Guamito de El Peñol* (tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente).
- Giraldo, G. E. (2012). *Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza* (tesis de doctorado, Universidad de Antioquia).
- González, N. L. (2012). *Contextualización y análisis pedagógico de la alimentación escolar en Colombia* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Gómez Ordóñez, E., Guerrero Martínez, G. del R., Buesaquillo Buesaquillo, M. y González González, M. A. (2012). Prácticas pedagógicas y diversidad. *Plumilla Educativa*, 10(2), 162-184. doi:10.30554/plumillaedu.10.464.2012.
- Granata, M., Chada, M. y Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 40-49.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (ed.), *The paradigm dialog*. Sage.
- Guizao, B. L. (2014). *Docencia e investigación en la licenciatura humanidades y lengua castellana de la Universidad de Antioquia, seccional Bajo Cauca* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Guzmán, C. I. (2012). *KirinciaBio Kuitá. Pensar Bien el Camino de la Sabiduría* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Hernández, G. A. (2010). Creencias docentes sobre la importancia de la didáctica en la orientación de la enseñanza del primer curso de programación de computadoras (tesis de maestría, Universidad de Nariño).
- Herrera, C. A. (2015). *Definición de un diseño didáctico y contextualizado, para fortalecer el proceso de enseñanza de la física en los estudiantes del grado décimo del Colegio Gonzalo Jiménez Navas a partir de un diagnóstico cultural* (tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente).
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. LEA.
- Lanza, C. L. (2007). *Núcleo de práctica*. Departamento de Psicopedagogía, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- León, D. I. (1997). *La didáctica de las disciplinas en la educación básica*. Universidad Externado de Colombia.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Londoño, G., Méndez, G. y Ramírez, J. (2019). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en la Zona Bogotá*. Documento de trabajo.
- Londoño, M. Y. y Castillo, G. M. (2013). *Análisis de los factores de protección a la infancia, de algunas familias en situación de vulnerabilidad, de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del Municipio de Itagüí* (tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura).
- López, B. E. (2014). *Influjo de la práctica docente en los niveles de deserción y retención. Una mirada desde las representaciones de los estudiantes de ciencias básicas* (tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana).
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Meneses, Y. A. (2013). *Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013* (tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana).

- Montoya, E. S. (2013). *Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre 1938-1948* (tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura).
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1(2).
- Ochoa, P. A. (2016). *Análisis de las perspectivas de derechos humanos emergentes en los discursos de la educación para la primera infancia* (tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente).
- Ochoa, S. A. (2011). *Concepciones y prácticas del profesor novel de educación superior de la Universidad Pontificia Bolivariana* (tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2011). *Examen de los temas relativos a la decolonización*. <https://www.un.org/dppa/decolonization/es/ga/66th-session-2011>.
- Orozco, S. M. y Caro, H. A. (2014). *La formación ciudadana en los egresados de la licenciatura en educación con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, en la subregión del suroeste antioqueño* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Osorio, D. C. (2016). *Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros/ maestras: miradas de sí y de los otros/as* (tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia).
- Pareja, Á. D., Betancur, T. y Vargas, A. (2010). *Uso de la internet por parte de los jóvenes universitarios del valle del Aburrá para la investigación formativa a través del modelo pedagógico constructivista* (tesis de maestría, Universidad de Manizales-Cinde).
- Perales Ponce, R. C. (coord.) (2006). *La significación de la práctica educativa*. Paidós.
- Pérez, D. A. (2016). *Las actividades orientadoras de enseñanza: posibilidad para movilizar la actividad de enseñanza del maestro que enseña matemáticas en un contexto rural* (trabajo para optar al título de magíster en Educación, Universidad de Antioquia).
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Quenorán-Gómez, C. D. (2017). *Educar para la paz, porque la guerra sigue llorando afuera* (trabajo para optar al título de magíster en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas, Universidad de Nariño).
- Quenorán-Gómez, C. D. y Prado-Gómez, J. C. (2017). *Educar para la paz, porque la guerra sigue llorando afuera* (tesis de maestría, Universidad de Nariño).
- Quintana, L. M. (2010). *Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Ramírez, N. (2016). *El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Rincón, G. (2009). *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualización y retos actuales*. Universidad del Valle.
- Ríos, U. y Pérez, F. A. (2012). *Lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores. Caso Presea* (tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente).
- Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere*, 11(39), 699-708.
- Rojas, G. C., Caro, S. E. y Herrera, G. E. (2010). *Resistencias en las subjetividades de los niños y las niñas al poder instaurado y legitimado en el maestro* (tesis de maestría, Universidad de Manizales).
- Roldán, J. C. y Ramírez, H. F. (2014). *Aportes del currículo a la formación de sujetos políticos* (tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura).
- Romero, R. E. (2016). *El conflicto escolar: una oportunidad para fomentar los derechos humanos en la escuela y transformar el ambiente convivencial en el Colegio Cajasai* (tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente).
- Ruiz, M. y Urbina, J. E. (s.f.). *Regiones investigativas en educación y pedagogía, Zona Norte* (manuscrito no publicado).
- Santos Guerra, M. A. (2002) Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 76-80.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Serna, H. A. (2015). *La educación para estudiantes sordos desde el direccionamiento del proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento*

- en la Institución Educativa Juan N. Cadavid del municipio de Itagüí (tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia).
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Cátedra.
- Silva, N. M. (2007). *Incidencia de las representaciones matemáticas en la interpretación de la letra como variable* (tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia).
- Solano, M. J. (2012). *Resolución de problemas de combinatoria en una wiki* (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
- Suárez, J. P., Montoya-Rodas, S. y Gallardo-Cerón, B. N. (2019). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Antioquia*. Documento de trabajo.
- Tamayo, A. L. (2014). *Los discursos acerca de la formación de formadores en educación para la primera infancia: una perspectiva educativa y política* (tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana).
- Tamayo, O. (2009). *Didáctica de las ciencias: la evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Universidad de Caldas.
- Toro, D. (2012). *Caracterización de las concepciones y prácticas de escritura con mediación tecnológica, tanto digital como analógica, de estudiantes de 7.º y 9.º en el Colegio Marymount y la Institución Educativa Pedro Octavio Amado de Medellín* (tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana).
- Torres, J. G., Monsalve, A. Y. y Tobón, J. F. (2015). *Prácticas educativas virtuales para una enseñanza-aprendizaje transformadores en contextos rurales* (tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente).
- Trujillo, I., Pino, J. A. y Hernández, Y. A. (2013). *Estrategias pedagógicas pertinentes para la enseñanza de la educación religiosa escolar, caso Institución Educativa La Quiebra* (tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente).
- Villada, D. (2014). *Perspectiva del desarrollo humano desde la persona*. UCP.
- Villalobos, D. C. (2015). *Ciudadanías propias en América Latina: una reflexión desde el diálogo entre Boaventura de Sousa y Paulo Freire* (tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura).
- Villota, M. V. (2019). *Regiones investigativas en educación y pedagogía, Zona Sur* (manuscrito no publicado).
- Zabala, A. (2007). *Práctica educativa*. Graó.
- Zambrano, A. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 123-149.
- Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. Encuentro de Investigadores Distritales en Educación (Idep).
- Zuluaga, O. (1999). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Universidad de Antioquia.

6

Capítulo

Hallazgos en educación y pedagogía, Colombia 2010-2017*

Héctor Fabio Ospina – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^a

Martha Cecilia Arbeláez-Gómez – Universidad Tecnológica de Pereira^b

Clara Lucia Lanza-Sierra – Universidad Tecnológica de Pereira^c

Elizabeth Gallego-Correa – Universidad Católica de Pereira^d

María Camila Ospina-Alvarado – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^e

Patricia Jiménez-Guzmán – Universidad de Manizales^f

Sara Victoria Alvarado – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^g

Jhon Fredy Orrego-Noreña – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^h

Nataly Gutiérrez-García – Maestría en Educación desde la Diversidadⁱ

Irma Janeth Cárdenas – Maestría en Educación desde la Diversidad^j

Jhoana Alexandra Patiño – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^k

Julián Andrés Loaiza-de la Pava – Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^l

* Para citar este capítulo: Ospina, H.F., Arbeláez-Gómez, M. C., Lanza-Sierra, C. L., Gallego, E., Ospina-Alvarado, M. C., Jiménez, P., Alvarado, S.V., Orrego-Noreña, J. F., Gutiérrez, N., Cárdenas, I. J., Patiño, J. A., Loaiza-de la Pava, J. A., Salazar-Castillo, M., Toro-Zapata, J. W., Gómez, A. H., Mafla-Ortega, L., del C., Londoño-Orozco, G., López, E. P., Mera-Clavijo, A. (...) Buriticá-Morales, D. A. (2020). Hallazgos en educación y pedagogía, Colombia 2010-2017. En H. F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas y L. A. Arroyave-Montoya (coords. Inv.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 197-269). Centro Editorial Cinde.

^a Doctor en Educación Nova, University-Cinde. Miembro Fundador Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Colombia. Correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

^b Universidad Tecnológica de Pereira. Doctora en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona. Directora Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: marthace@utp.edu.co

^c Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación, Universidad de la Sabana. Profesora Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: clalulanz@utp.edu.co

^d Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: elizagallego@gmail.com

^e Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Doctora en Estudios de Medios y Comunicación, Taos Institute-Free University of Brussels. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Coordinadora nacional investigaciones Cinde. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

^f Universidad de Manizales. Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Directora Maestría en Educación desde la Diversidad, Instituto Pedagógico Universidad de Manizales. Correo electrónico: pjimenez@umanizales.edu.co

^g Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Doctora en Educación, Nova University-Cinde. Profesora-investigadora y directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com

^h Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas. Profesor Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: jforrego@cinde.org.co

ⁱ Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Universidad de Manizales. Correo electrónico: natygg2006@gmail.com

^j Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Profesora Universidad de Manizales. Correo electrónico: janethcaba15@gmail.com

^k Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde Correo electrónico: alexaebano@gmail.com

^l Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde. Profesor-investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Correo electrónico: jloaiza@cinde.org.co

Mónica Salazar-Castillo Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^m

Jhon Wilmar Toro-Zapata – Universidad Católica de Pereiraⁿ

Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas – Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta^ñ

Karen Daniela Trillos-Ortiz – Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta^o

Mack Jonathan Ruiz-Alquichire – Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta^p

Guillermo Londoño-Orozco – Universidad de la Salle^q

Edna Patricia López-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde^r

Alberto Mera-Clavijo-Universidad Pedagógica Nacional^s

Jorge Alexander Ortíz-Bernal – Universidad Externado^t

Wilmer Hernando Silva-Carreño – Universidad San Buenaventura, Bogotá^u

Teresa Arbeláez-Cardona – Universidad San Buenaventura, Bogotá^v

Claudia Vélez-de la Calle – Recode^w

Blanca Nelly Gallardo-Cerón – Universidad Católica de Oriente^x

Jorge Iván Correa-Alzate – Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria^y

Adriana Arroyo-Ortega– Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde^z

Nicolás Londoño-Osorio- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde^{a1}

Ana María Vásquez -Velásquez- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde^{b2}

Glenis Bibiana Álvarez-Quiroz – Universidad Cooperativa de Colombia, Montería^{c3}

Álvaro Hugo Gómez – Universidad Mariana, Pasto^{d4}

^m Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde Correo electrónico: alexaebano@gmail.com

ⁿ Doctor en Educación Universidad Cuauhtémoc (México). Coordinador de la especialización y maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira. Correo electrónico: pedagogia.dh@ucp.edu.co

^ñ Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesor titular Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Correo electrónico: jesusurbina@ufps.edu.co

^o Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Trabajadora Social, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Correo electrónico: daniexs11@hotmail.com

^p Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Trabajador Social, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Correo electrónico: trasomack@gmail.com

^q Universidad de La Salle. Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Correo electrónico: glondono@lasalle.edu.co

^r Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Directora de Formación Avanzada de Talento Humano de la Fundación Cinde, profesora Departamento de Posgrados Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: elopez@cinde.org.co

^s Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Planeación Urbana y Regional, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor Departamento de Posgrados, Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador Maestría en Educación UPN. Correo electrónico: amera@pedagogica.edu.co

^t Universidad Externado de Colombia. Doctor en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica. Profesor Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: jorge.ortiz@uexternado.edu.co

^u Universidad de San Buenaventura. Doctor en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Profesor titular de la Universidad de San Buenaventura, profesor de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Correo electrónico: wisilca@gmail.com

^v Universidad de San Buenaventura. Doctora en Humanidades: Humanismo y Persona, Universidad San Buenaventura. Directora de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura. Correo electrónico: tarbelaez@usbog.edu.co

^w Recode. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-España. Profesora Investigadora, Universidad Santo Tomas. Directora Doctorado en Educación, Universidad San Buenaventura Cali, Colombia. Correo electrónico: cvelez02@hotmail.com

^x Universidad Católica de Oriente. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: bgallardo@uco.edu.co

^y Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Doctor en Humanidades, Universidad Nacional de Rosario. Profesor titular del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Director del grupo de investigación Senderos. Correo electrónico: jcorrea@tdea.edu.co

^z Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: aarroyo@cinde.org.co

^{a1} Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde. Doctor en Filosofía, Universidad de Alicante. Correo electrónico: nlondono@cinde.org.co

^{b2} Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde. Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: aarroyo@cinde.org.co

^{c3} Universidad Cooperativa de Colombia, Montería. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora, Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: alvarez.glenis@gmail.com

^{d4} Universidad Mariana, Pasto. Magíster en *E-learning*, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Asesor pedagógico, Universidad Mariana, Pasto. Correo electrónico: agomez@umariana.edu.co

Liliam del Carmen Mafla-Ortega – Universidad Mariana, Pasto^{e5}

Luis Hernando Amador-Pineda – Universidad del Tolima^{f6}

Anais Yaned Rivera-Machado – Universidad del Tolima^{g7}

Hilda Florez – Universidad del Tolima^{h8}

Gimena Rocío Ramírez-Suárez – Universidad del Tolimaⁱ⁹

Daniel Alexander Buriticá-Morales – Universidad del Tolima^{j10}

Introducción

En el Riep 5¹, se analizan los hallazgos en educación y pedagogía, a partir de la precisión de los temas emergentes de las tesis de doctorado y maestría del periodo 2010-2017. Los hallazgos surgen del trabajo en siete zonas: Eje Cafetero, Norte, Centro, Antioquia, Caribe, Sur y Tolima, y se concentran en tres regiones: Educación, Pedagogía y Otras regiones, constituidos por tópicos globales, locales y relacionales.

De esta manera, se develan las relevancias y opacidades entre los tópicos, las cuales permiten dar cuenta en los hallazgos de tres datos interesantes: 1) saturación de tópicos globales a nivel zonal y nacional; es decir, se da cuenta de cuáles son los tópicos que con mayor y menor fuerza se encuentran en los hallazgos; 2) saturación de tópicos locales por zonas, los cuales evidencian los intereses globales en cada zona, y 3) revisión de las opacidades, aquellos tópicos que no aparecen en algunas zonas o universidades.

Frente a los tópicos relacionales, estos permiten ver que no se trata de una taxonomía, sino que estos dan cuenta de los pliegues, comentarios y reflexiones surgidos a partir de las citas que incluyen todo aquello que acerque al sentido más profundo de cada región.

Ahora bien, en el proceso metodológico que caracteriza este análisis se acude a las perspectivas cuantitativa y cualitativa. Desde la perspectiva cuantitativa se aplicó directamente el test incluido en el *software* Excel que realiza la estimación del estadístico chi cuadrado para proporcionar directamente el *p*-valor, el cual se contrasta con el valor de 0,05 en caso de asumir significancia estadística del 5% para decidir si se acepta o no la hipótesis nula. En caso de que el *p*-valor sea mayor que 0,05 se puede aceptar la hipótesis nula; si es inferior, se rechaza.

Para este Riep la hipótesis debe rechazarse, afirmando que existe dependencia entre los tópicos y las zonas; este es un resultado previsible dada la variedad y exclusividad de determinados tópicos sugeridos por ciertas instituciones en determinadas zonas geográficas que no son comunes a otras zonas.

Con respecto a la perspectiva cualitativa, se persiste en la concepción serresiana de abrir el método, lo que permite triangular las realidades de cada contexto con las intersubjetividades del hecho social que es educar.

^{e5} Universidad Mariana, Pasto. Doctora en Educación, Universidad Baja California. Decana Facultad de Educación, Universidad Mariana. Correo electrónico: lmaflao@umariana.edu.co

^{f6} Universidad del Tolima. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca. Profesor Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas, Universidad del Tolima. Correo electrónico: lhamadorp@ut.edu.co

^{g7} Universidad del Tolima. Doctora en Gestión y Políticas Educativas. Profesora-investigadora Facultad Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima. Correo electrónico: ayriveram@ut.edu.co

^{h8} Magíster en educación de la Universidad del Tolima. Profesora Universidad del Tolima. Correo electrónico: hilufloar@gmail.com

ⁱ⁹ Universidad del Tolima. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Profesora Universidad del Tolima. Correo electrónico: gdrmirrezs@ut.edu.co

^{j10} Universidad del Tolima. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesor Universidad del Tolima. Correo electrónico: danielburitica2@hotmail.com

¹ Riep, por las siglas del proyecto: Regiones Investigativas de Educación y Pedagogía. El número hace alusión al elemento de las tesis que analiza: 1. Corpus documental (autores, referencias y palabras clave), 2. Opción metodológica, 3. Fuentes, 4. Conceptualización sobre educación y pedagogía, y 5. Hallazgos. En este caso, el Riep 5 son los Hallazgos.

Ambas perspectivas permiten develar los tópicos que emergen con mayor fuerza en las diferentes zonas y regiones: procesos de enseñanza/aprendizaje; prácticas pedagógicas; educación para la paz y la democracia, como tema recurrente y de interés para muchos docentes, en el marco de las negociaciones de paz en Colombia; educación inclusiva; evaluación; desarrollo humano, y familia.

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos que guiaron el análisis, los hallazgos de cada zona y las conclusiones derivadas de la contrastación de regiones, tópicos y subtópicos de cada zona.

Aspectos metodológicos de los hallazgos. Del trayecto al éxodo

Indagar las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia sugiere recorrer diversos trayectos y conduce a la toma de decisiones. En términos de Michel Serres (2002), es necesario establecer el *a dónde vamos, de dónde partimos y por dónde pasamos* para a partir de esta elección escoger una de las dos vías: el método como camino recto, libre de asperezas, anclado en las certezas y a sabiendas de dónde se va a llegar, o la vía alternativa, que se asemeja al éxodo, acoge el desorden, se adentra en sus contornos sinuosos, apetece la novedad. La presente investigación navega por esta segunda vía disruptiva, un extenso atlas de posibilidades, en la medida en que convergen distintos puntos de vista, entornos culturales diversos, así como múltiples miradas de investigadores de siete zonas geográficas del país.

Ahora bien, aunque el método es un itinerario que conduce a un lugar, la riqueza del recorrido no reside en llegar a la meta, sino en el disfrute del trayecto, de las vivencias que se dan en el camino. El trayecto no constituye tampoco un desplazamiento simple de A a B, en línea recta, sin obstáculos ni tropiezos; por el contrario, el trayecto es lobulado, engaña a los sentidos y se pliega en múltiples formas, ondulaciones que desafían al transeúnte, elevaciones medias y altas que muestran nuevas posibilidades. De esta manera, el proceso metodológico que caracteriza este trabajo utiliza técnicas cuantitativas y

cuantitativas para recoger los datos; persiste en la concepción serresiana de abrir el método como un éxodo; concibe la medida y la estadística como un triángulo escaleno, no equilátero ni isósceles, sino oblicuo, tortuoso, complicado (Serres, 2002).

Asimismo, se retoman los instrumentos Riep 1 y Riep 2, que fueron construidos y validados en la primera versión del proyecto Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía. El primero de estos permite la organización de datos de identificación y el segundo la construcción del corpus documental de la totalidad a ser interpretada.

Trabajo artesanal por zonas

Los hallazgos están constituidos por el análisis del trabajo llevado a cabo en siete zonas geográficas del país, al interior de las cuales confluyen 16 universidades y un centro de investigaciones, con un total de 1742 tesis. Es decir, un mosaico diverso de tópicos, montañas, mesetas y opacidades, donde la mirada lineal no alcanzaría a abarcar la riqueza de toda la geografía. Un atlas que se nutre de las singularidades culturales, sociales, políticas, históricas, orográficas y topológicas. Entendiendo la topología como la posibilidad de apropiar los espacios de otra forma:

Utiliza lo cerrado (dentro), lo abierto (fuera), los intervalos (entre), la orientación y la dirección (hacia, delante, detrás), la cercanía y la adherencia (cerca, sobre, contra, cabe, adyacente), la inmersión (en), la dimensión... y así sucesivamente, todas ellas realidades sin medida, pero con relaciones. (Serres, 1995, p. 68)

La tabla 1 muestra la constitución de este corpus.

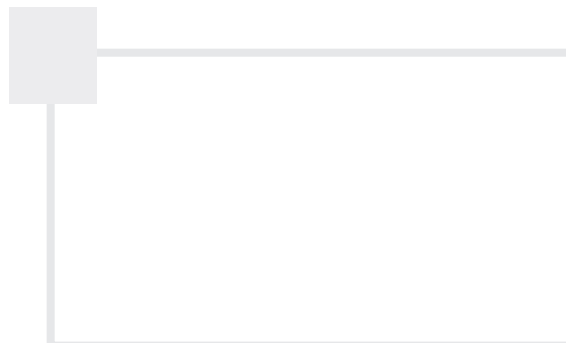


Tabla 1. Número de tesis estudiadas por zona y universidad

Zonas	Universidades	Nº de tesis
Eje Cafetero	Universidad Tecnológica de Pereira	100
	Universidad Católica de Pereira	31
	Universidad de Manizales y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales	184
Norte	Universidad Francisco de Paula Santander	100
Centro	Universidad de San Buenaventura	134
	Universidad Externado de Colombia	100
	Universidad Pedagógica Nacional	100
	Universidad de La Salle	143
	Cinde-Bogotá	100
Antioquia	Universidad de Antioquia	116
	Universidad Católica de Oriente	100
	Cinde-Sabaneta	67
	Universidad San Buenaventura	59
	Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria	29
	Universidad Pontificia Bolivariana	22
Caribe	Universidad de Córdoba	40
Sur	Universidad de Nariño	106
	Universidad Mariana	120
Tolima	Universidad del Tolima	91

El abordaje cuantitativo y cualitativo se da en dos momentos. El momento cuantitativo se realiza a partir del corpus descrito en la tabla 1; en cada zona se analizan los rasgos que identifican las regiones en Educación, Pedagogía y Otras regiones. De acuerdo con la perspectiva epistemológica y metodológica adoptada por este trabajo, los equipos de investigación agrupan frecuencias no solo con el fin de contar recurrencias, sino para abrir el análisis a los matices particulares del territorio en sus pliegues, adherencias, cercanías y lejanías. Sin perder el objetivo de la investigación, el método, visto como éxodo, deja abierta la posibilidad de descubrir lo novedoso, las particularidades zonales, sus pliegues, en el marco de una comprensión global de todas las zonas que participan en el estudio. De esta manera, se llegó a los tópicos y subtópicos, cuya descripción se detallará a continuación en cada uno de los capítulos de zona.

El segundo momento comprende el trabajo cualitativo, para el cual se utiliza un conjunto de metáforas como recurso para la comprensión de los fenómenos emergentes del estudio. Esta herramienta permite una aproximación multisignificativa, polivalente y flexible, en la medida en que no limita el foco de comprensión al dato frío, sino que lo muestra en sus múltiples miradas y acepciones, y le entrega al cartógrafo (investigador) las luces y las sombras del nuevo conocimiento.

Las metáforas se inspiran en el pensamiento de Michel Serres y su vasta obra, pero se singularizan desde la mirada y desde los consensos de los exploradores, en este caso, a partir de los acuerdos del grupo de investigadores en el ejercicio de cartografiar las regiones en educación, pedagogía y sus correspondientes opacidades.

Con esta caja de herramientas se exponen a continuación los hallazgos encontrados en las regiones, teniendo en cuenta las cercanías y las lejanías, las singularidades y similitudes, los matices y las emergencias de cada una de las siete zonas, en las que se plantea el interrogante que provoca el inicio de la aventura: “¿cómo orientarse en este viaje que empieza?” (Serres, 1995, p. 19).

Zona Eje Cafetero

La zona Eje Cafetero está conformada por la Universidad de Manizales y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, instituciones de las cuales se seleccionaron para la investigación dos

maestrías y un doctorado, aportando entre ambas entidades el porcentaje más alto en el número de tesis analizadas en la zona; la Universidad Tecnológica de Pereira, que está en segundo lugar, en cuanto al número de tesis aportadas por una maestría y, en tercer lugar, según el número de tesis analizadas, está la Universidad Católica de Pereira con una maestría.

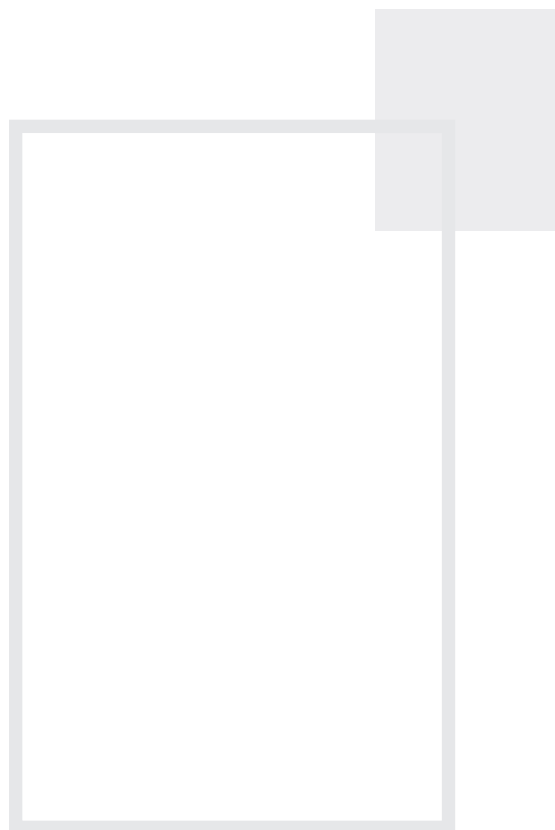
En la tabla 2 se relacionan las tres universidades que participaron en el proceso, así como el número de tesis que aportó cada una, desde las maestrías y el doctorado. De igual manera se identifica el porcentaje de participación, según el número de tesis analizadas.

Tabla 2. Universidades Zona Eje Cafetero

Datos	Universidad de Manizales-Cinde	Universidad Católica de Pereira	Universidad Tecnológica de Pereira	Total
Nº de tesis	184 (Dos maestrías y un doctorado)	31 (Una maestría)	100 (Una maestría)	315 (5 posgrados)
Porcentaje	58,4	9,8	31,7	

En total la Zona Eje Cafetero procesó 315 tesis de maestría y doctorado; estos programas corresponden a 4 maestrías: 2 de la Universidad de Manizales y Cinde, 1 de la Universidad Tecnológica de Pereira y 1 de la Universidad Católica de Pereira, y un doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

De esta manera, en cuanto a los posgrados en educación de la Zona Eje Cafetero, la Universidad de Manizales-Cinde aportó el 58,4% de las tesis finalizadas de la zona; la Universidad Tecnológica de Pereira aportó el 31,7% y la Universidad Católica de Pereira, debido a su reciente constitución en el campo posgradual en educación, presentó el 9,8%.



Región Pedagogía Zona Eje Cafetero

Tabla 3. Tópicos globales en la Región Pedagogía de las tesis en las universidades de la Zona Eje Cafetero

Tópicos globales	Universidad Tecnológica de Pereira		Universidad de Manizales-Cinde		Universidad Católica de Pereira		Total Eje Cafetero
	F	%	F	%	F	%	%
Didáctica/Enseñanza	64	11,5	31	5,7	11	2,1	19,3
Prácticas pedagógicas	41	7,5	35	6,4	3	0,7	14,6
Concepciones	14	2,7	13	2,5			5,2
Uso educativo/pedagógico de las TIC	22	4,1	1	0,3			4,4
Cognición			20	3,7	1	0,3	4,0
Aprendizaje	3	0,7	10	1,9	4	0,9	3,5
Profesores	5	1,1	5	1,1	1	0,3	2,5
Competencias	5	1,1	1	0,3			1,4
Estudiantes					3	0,7	0,7
Comunicación educativa	1	0,3					0,3
F	155		116		23		
%		29,0		22,0		5,0	56,0

De las 315 tesis en la Zona Eje Cafetero, como se evidencia en la Tabla 3, el 56,0% abordan la Región Pedagogía. Los tópicos con mayor relevancia y presentes en las tres universidades son: Didáctica (19,3%) y Prácticas Pedagógicas (14,6%), mientras que las de menor prevalencia son: Aprendizaje (3,5%) y Profesores (2,5%).

De igual manera, aparecen tópicos con alguna relevancia como Concepciones (5,2%), Uso educativo de las TIC (4,4%), los cuales son compartidos solo por la Universidad Tecnológica de Pereira (4,1%) y la Universidad de Manizales-Cinde (0,3%); y Cognición (4,0%), compartida por la Universidad de Manizales-Cinde (3,7%) y la Universidad Católica de Pereira (0,3%).

Algunos tópicos se presentan como opacidades, por ejemplo, en la Universidad Tecnológica de Pereira: Comunicación Educativa (0,3%) y en la Universidad Católica de Pereira: Estudiantes (0,7%).

Una mirada general sobre los hallazgos, indica el interés de la región por los procesos de enseñanza y las prácticas de los docentes involucrados en ellas, con una visión prevalente en la institución educativa, y con desarrollos incipientes en otros ámbitos educativos. Además, señalan un énfasis en la reflexión sobre el rol del docente en estos contextos, las posibilidades de transformación de su práctica y de los escenarios en los cuales se desempeña, a partir de la puesta en juego de diversas propuestas educativas.

La mayoría de las tesis concretan estas propuestas en la didáctica, no solo para lograr el aprendizaje de los estudiantes en las diversas áreas del saber escolar y universitario, sino también como oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas de los docentes. Ambos aspectos, trabajados de manera más explícita por la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de Manizales-Cinde, en una relación que ya han propuesto autores como Porlan

(2000) y Litwin (2000, 2008), pues no se trata de asumir la didáctica como instrumentalización, sino como una posición epistemológica sobre la enseñanza, que se articula con la tradición del saber que se enseña, con la institución educativa como institución social, y con la propia visión del maestro sobre sí mismo y sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En el tópico *Didáctica*, la didáctica del lenguaje es la que tiene mayor énfasis, con propuestas de diversos tipos que van desde secuencias didácticas, proyectos de aula, uso de la lúdica, entre otras. Ahora bien, hay un marcado acento en los proyectos de lengua, desarrollados a través de las Secuencia Didácticas desde la perspectiva de Camps (2003). Todas estas propuestas se mueven en diversos niveles y abordan el lenguaje tanto oral como escrito; dentro de este último avanzan de la comprensión lectora y la producción textual como procesos diferenciados, hacia la literacidad (Cassany, 2006). También se presentan los resultados de proyectos en lengua materna, segunda lengua y lenguaje de señas, demostrando en todos los casos, su pertinencia, dado que parte del análisis de la realidad social de los estudiantes, sus intereses y necesidades (Camps 2003; Zayas, 2011; Bronckart, 2007; Pérez y Rincón, 2009; Lerner, 2001; Braslavsky, 2005).

Aparecen también en este tópico global, otras didácticas específicas como las ciencias sociales, desde la utilización de “problemas socialmente relevantes” (Pagès, 2009; Santisteban, 2009) y Aprendizaje Basado en Problemas, para el desarrollo del pensamiento crítico, el cambio de concepciones en estudiantes y profesores, y para la generación de competencias ciudadanas. Por su parte, la didáctica de las matemáticas se aborda desde la resolución de problemas, metodología de la indagación, el aprendizaje profundo, y alternativas como el juego, la lúdica, técnicas orales y mentales, que buscan superar las didácticas centradas en los contenidos, la repetición y la memorización. La didáctica de las ciencias naturales o conocimiento científico escolar (denominado así en algunas tesis de la Universidad de Manizales-Cinde) se enfoca en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje profundo, para lo cual elaboran y desarrollan

propuestas centradas en la argumentación científica, que permiten dar cuenta de la transformación de modelos mentales (Sanmartí, 2007), lo cual, según los resultados, lleva a los estudiantes a lograr el aprendizaje profundo de algún contenido de las ciencias. En este marco, las tesis reportan la evolución en la argumentación (Jiménez, 2010), el pensamiento crítico (Tamayo, Zona & Loaiza, 2014) y del aprendizaje profundo de conceptos específicos, todo ello en relación con el cambio en las concepciones y prácticas de enseñanza de los maestros de ciencias.

Aparecen también, otras didácticas, algunas relacionadas con los saberes escolares como la religión, las artes (Universidad de Manizales-Cinde) o estética (Universidad Tecnológica de Pereira) y la filosofía (Universidad Tecnológica de Pereira), y otras, relacionadas con los saberes universitarios, como las ciencias de la salud y el derecho, todas ellas ponen en juego propuestas genéricas, de carácter constructivista para la enseñanza, las cuales, según los hallazgos de las tesis, permiten a los estudiantes comprender a profundidad los problemas o contenidos trabajados durante la intervención.

El segundo tópico de mayor relevancia en esta región es el de *Práctica Pedagógica*. En dicho tópico, el énfasis está puesto en dos ejes, de un lado, el quehacer docente desde la reflexión, y de otro, la comprensión de las concepciones que tienen los docentes, en las cuales reflejan sus imaginarios, formación, valores y explicaciones de la enseñanza y el aprendizaje, en el marco de sus propias actuaciones. En cuanto a la reflexión, esta se asume como la posibilidad de hacer conciencia acerca de los modelos que orientan la práctica para reorientarla hacia los modelos propuestos en la formación posgradual y así, actualizar el saber pedagógico del docente. El camino hacia las transformaciones de los modelos, se producen gracias al análisis que hacen sobre sus prácticas desde diferentes ángulos: los conocimientos que tienen sobre la disciplina a enseñar, sus habilidades para diseñar escenarios de aprendizaje, la posibilidad de realizar prácticas inclusivas, las formas en que gestionan el control, la participación y las relaciones entre los estudiantes.

En cuanto a las concepciones de práctica, desarrolladas específicamente en la Universidad Tecnológica de Pereira, los hallazgos evidencian que los docentes tienen concepciones híbridas de la práctica pedagógica, es decir, que en su pensamiento y acción aparecen características de diversas tradiciones labradas en la historia del hacer docente (Davini, 1997). Se evidencia también que, en la medida que el maestro hace conciencia sobre sus propias concepciones, abre la posibilidad de identificar incoherencias entre su actuar y su forma de pensar, asunto que coincide con los planteamientos de Tardif (2004) quien señala la posibilidad de racionalizar la práctica, criticarla, revisarla y objetivarla, para fundamentar las razones del actuar y reconstruir dichas actuaciones.

Un tercer tópico relevante en la Región Pedagogía es el de *Concepciones*, que en términos generales, coinciden con los hallazgos de diversas investigaciones (Wittrock, 1997; Ballesteros, 2000; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Tardif, 2004; Pozo et al., 2006; Kember, 1997), en las cuales se señala que los maestros, a pesar de sus procesos formativos y su experiencia en el sector, continúan anclados en teorías tradicionales de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Ahora bien, en los hallazgos de las tesis, se evidencia la emergencia de concepciones ligadas al constructivismo, la pedagogía humanista o la crítica, que pueden atribuirse a los procesos formativos, la normatividad del gobierno y las exigencias de las instituciones, sin que estos nuevos lenguajes den cuenta de un verdadero impacto en la transformación de su desempeño en el aula.

Otro tópico que emerge como opacidad, es el de *Uso Educativo/pedagógico de las TIC*, con prelación en la Universidad Tecnológica de Pereira. Los hallazgos develan las discusiones frente las mediaciones tecnológicas y su influencia sobre los procesos formativos, en los cuales emergen cuatro tendencias: el análisis de la interactividad cuando se usan las TIC en la enseñanza de algún saber universitario o escolar; el uso para la enseñanza, como mediador ya sea para la presencialidad, la virtualidad o B-learning; los usos de las redes sociales con fines educativos; y los resultados del análisis de tendencias en TIC para la educación.

En general, los hallazgos relacionados con las TIC evidencian que éstas no son objeto de investigación por sí mismas, sino desde su potencialidad como mediadoras para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, tanto el número de tesis como los momentos de aparición y declive indican que es un tema ligado a un interés particular de los estudiantes y directores de tesis, que no ha logrado instaurarse en todas las didácticas o en la explicación global de su impacto en los procesos educativos.

Como llanuras, en esta región aparecen otros tópicos como: *Cognición, Aprendizaje, Profesores, Competencias, Estudiantes, y Comunicación educativa*. Todos ellos anclados en perspectivas constructivas–cognitivas de la actividad educativa escolar, en la cual se hace énfasis en la necesidad del desarrollo de un aprendizaje más consciente, centrado en la diversidad de los estudiantes, sus modelos mentales, y mediado por procesos metacognitivos que aporten a la construcción de un conocimiento ajustado a la vida real.

En suma, estas propuestas se preocupan por dos asuntos centrales, de un lado mejorar las prácticas enseñanza y de otro mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Respecto al primer asunto, se reconoce que uno de los actores centrales en este proceso, es el profesor, quien, no solo deberá realizar transformaciones en sus prácticas pedagógicas, sino también, tener en cuenta aquellos aspectos que conforman la integralidad del ser humano, lo cual le permitirá avanzar, en palabras de Perrenoud (2007), hacia prácticas no solo más reflexivas, sino también más inclusivas.

Respecto al segundo asunto, se asumen teóricamente perspectivas socio-constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, que convierten al aula en un escenario de participación democrática y de desarrollo de la autonomía, con la intención de aportar a un aprendizaje más consciente y comprensivo. En este marco, el aprendizaje adquiere calificativos que lo diferencian del aprendizaje memorístico, esto es, aprendizaje profundo, comprensivo, significativo, pensamiento crítico y literacidad.

Ahora bien, los hallazgos en su mayoría muestran una opacidad, pues se limitan al contexto áulico y sus actores, en cuanto sujetos pedagógicos, en sus roles de maestros y aprendices, y no en cuanto a seres humanos y sujetos sociales, desde lo que parece ser la esperanza de una transpolación del aula a contextos más amplios como la vida cotidiana y social.

Región Educación Zona Eje Cafetero

De las 315 tesis analizadas en la Zona Eje Cafetero solamente el 38,5% de ellas aborda la Región Educación (tabla 4). Los tópicos que se presentan mayor relevancia para esta zona son: Educación para la paz y la democracia (10,1%), Educación inclusiva (7,3%), Evaluación (4,1%) y Currículo (1,1%).

Tabla 4. Tópicos globales en la Región Educación de las tesis en la Zona Eje Cafetero

Tópicos globales	Universidad de Manizales-Cinde		Universidad Católica de Pereira		Universidad Tecnológica de Pereira		Total Eje Cafetero
	F	%	F	%	F	%	%
Educación para la paz y la democracia	31	9,8			1	0,3	10,1
Educación inclusiva	15	4,8	1	0,3	7	2,2	7,3
Escuela	17	5,4	2	0,5			5,9
Evaluación	8	2,5	1	0,3	4	1,3	4,1
Pensamiento crítico	6	1,9					1,9
Poder	4	1,3					1,3
Políticas educativas	4	1,3					1,3
Formación	3	1			1	0,3	1,3
Currículo	2	0,6	1	0,3	1	0,2	1,1
Proyecto educativo	2	0,6	1	0,3			0,9
Sentido de la educación	2	0,6					0,6
Educación propia	2	0,6					0,6
Gestión educativa	2	0,6					0,6
Educación ética y moral	2	0,6					0,6
Cultura juvenil/cultura estudiantil	1	0,3					0,3
Pensamiento social			1	0,3			0,3
Educación para el emprendimiento					1	0,3	0,3
Porcentaje	31,9		2,0		4,6		38,5

De igual manera, se encuentran diferentes tópicos que no son tan relevantes en toda la región, pero son compartidos, al menos, por programas de dos instituciones: Educación para la paz y la democracia, Escuela, Formación y Proyecto Educativo.

La amplitud de tópicos en la Región Educación se debe a la diversidad de intereses que traen los estudiantes-investigadores desde sus zonas e instituciones de procedencia. Se identifican algunas temáticas fuertes mientras que otras requieren mayor atención y motivación en su

desarrollo. Es una región que aparentemente tiene menores avances. Sin embargo, la educación es vista en el contexto escolar, principalmente en la educación formal; en este sentido, el énfasis en la pedagogía y la didáctica no se entiende por fuera del campo de la educación.

Otras Regiones Zona Eje Cafetero

Como se muestra en la tabla 5, la Universidad de Manizales y la Universidad Tecnológica de Pereira presentan aportes para la Región Otras Regiones, con un 5,5% del total de las tesis analizadas (315 tesis).

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes Región Otras Regiones Universidad de Manizales-Cinde, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad Católica de Pereira

Tópicos globales	Universidad de Manizales-Cinde		Universidad Católica de Pereira		Universidad Tecnológica de Pereira		Total Eje Cafetero
	F	%	F	%	F	%	%
Desarrollo humano	9	2,8	0	0	0	0	2,8
Familia	4	1,2	0	0	0	0	1,2
Salud	1	0,3	0	0	0	0	0,3
Desarrollo moral	1	0,3	0	0	0	0	0,3
Alteridad	1	0,3	0	0	0	0	0,3
Resistencia cotidiana	1	0,3	0	0	0	0	0,3
Género	0	0	0	0	1	0,3	0,3

La maestría de la Universidad Tecnológica de Pereira aportó el 0,3% de las tesis con el tópico global Género, mientras que la Universidad de Manizales-Cinde aportó el 5,2%. En la Universidad de Manizales el tópico global más relevante es Desarrollo humano (2,8%), seguido por Familia (1,2%), junto con otros tópicos que se distribuyen en opacidades: Desarrollo moral (0,3%), Salud (0,3%), Resistencia cotidiana (0,3%), Alteridad (0,3%) y Género (0,3%).

En el análisis de la categoría Otras Regiones se identifica el Desarrollo humano como el tópico global de mayor relevancia. Este tópico se asocia a la educación y a los procesos formativos como medios en los que es posible la convivencia con la diversidad y la expresión de sentidos y significados sobre la vida. Se evidencian resultados que se enmarcan en propuestas de desarrollo humano dominantes, centradas en procesos de estabilidad educativa y laboral, mientras que otros acogen el desarrollo humano como posibilidad de transformación social a partir de reflexiones

y apuestas colectivas en torno a las prácticas pedagógicas, la investigación y la innovación en educación.

Con base en los aportes realizados en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud el desarrollo humano ha sido contemplado desde una perspectiva alternativa, lo que implica hacer resistencia frente a los modelos de desarrollo instaurados por la modernidad como únicas posibilidades de crecimiento. Retomando a Sen (2000) y a Nussbaum (2012), el desarrollo humano implica el reconocimiento de derechos, el fortalecimiento de capacidades y la creación de condiciones para que esto pueda desplegarse. En este sentido, el desarrollo humano es una construcción social que histórica y culturalmente ha estado predeterminado, distorsionando la experiencia humana y presentándose como un discurso dominante que pretende definir caminos y proyectos de vida sustentados principalmente en la adquisición de bienes y riquezas (Ospina-Alvarado, Alvarado y Fajardo-Mayo, 2018).

Otro tópico global con cierta relevancia es el de Familia. En este, la crianza desempeña un papel central, influenciada por aspectos externos como las representaciones sociales y la comunicación que se establece en la familia y la escuela, y por aspectos individuales como emociones, sentimientos y expectativas personales. Esas prácticas de crianza impactan el desarrollo de los niños y niñas, así como el componente social; aunque la responsabilidad recae especialmente en las familias, se identificó también el rol del maestro en la promoción de habilidades sociales y para la vida en los niños y niñas, mostrando la importancia que se ha recalcado en otros trabajos (Ospina-Alvarado, 2014) del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en torno a la articulación entre familia y escuela.

En la mayoría de los tópicos globales se reconocen algunas opacidades como Salud, que hace un acercamiento a la salud mental desde la perspectiva de derechos como un aporte a la no estigmatización y a la promoción de condiciones que favorezcan la construcción de otros futuros posibles, lo que se constituye en un abordaje interesante que se aparta de la mirada tradicional de la salud mental como lo ha propuesto Gergen (2007). Otras opacidades son Desarrollo moral, Resistencia cotidiana, Alteridad y Género.

Lo anterior permite evidenciar que la amplitud de tópicos en Otras Regiones es un reflejo de la diversidad de los intereses que traen consigo los estudiantes-investigadores, quienes a su vez dan cuenta de temas relacionados con sus zonas e instituciones de procedencia, en diálogo con las líneas de investigación de los programas de posgrado en los que se inscriben.

Cierres y aperturas

En la Zona Eje Cafetero la región de mayor relevancia es Pedagogía, con el 56,0% de las recurrencias. Le sigue la Región Educación con el 38,5% del total de frecuencias reportadas en los hallazgos y, por último, la mayor opacidad se encontró en Otras Regiones con el 5,5% de recurrencias.

La relevancia de la Región Pedagogía, en relación con las otras dos regiones de los hallazgos del estudio, muestra el interés de las tesis en abordar los asuntos del quehacer pedagógico en el aula de clases, con lo cual la Zona Eje Cafetero presenta una fortaleza para la investigación educativa y pedagógica en la formación posgradual en Colombia. Una parte significativa de las investigaciones consideradas en la Región Educación y en las otras dos regiones contribuye a reflexionar, enriquecer y cuestionar las prácticas pedagógicas, la enseñanza, el quehacer pedagógico y docente, las relaciones de aula, las relaciones escolares y el compromiso de la educación escolar con lo que acontece a nivel local, regional y nacional. Se percibe entonces una estrecha relación de la Región Educación y Otras Regiones con respecto a la Región Pedagogía.

Atendiendo a los hallazgos encontrados en las investigaciones educativas y pedagógicas en la Zona Eje Cafetero prima el interés por conocer qué pasa en el accionar pedagógico cotidiano de la institución escolar en los distintos niveles del sistema educativo, el cual se analiza de una manera crítica; este asunto podría beneficiar la actividad de aula y, en general, la actividad escolar. A partir de allí, sería posible plantear políticas y prácticas institucionales coherentes con las necesidades reales, para mejorar los procesos de formación de los estudiantes en todos los niveles educativos y transformar las prácticas de enseñanza de los profesores.

La principal fortaleza de la Zona Eje Cafetero está en la enseñanza/didáctica, con mayor énfasis en la Universidad Tecnológica de Pereira, seguida por la Universidad de Manizales-Cinde. A continuación, en importancia, aparece el estudio de las prácticas pedagógicas, las cuales tienen estrecha relación con la enseñanza. El uso educativo y pedagógico de las TIC está en un cuarto lugar de relevancia y tiene relación directa con la enseñanza y la didáctica; lo mismo se puede afirmar de los estudios sobre profesores, pues son estos quienes enseñan, evidenciándose el rol fundamental del educador como mediador en los procesos educativos.

Lo planteado en referencia a la didáctica/enseñanza al interior de algunos de los tópicos de

la Región Pedagogía tiene relación también con la Región Educación y Otras Regiones. Además, se encuentran cercanías entre algunos tópicos al interior de cada una de estas regiones y, por supuesto, entre sus tópicos.

Al hacer la lectura de la Región Educación se evidencia que el tópico global Educación para la paz y la democracia —que posee el mayor número de recurrencias de esta región— tiene relación, en un número significativo de las tesis estudiadas, con la enseñanza y lo que acontece en el aula de clases; pero también con otras regiones en tópicos globales como Desarrollo humano, Familia, Desarrollo moral, Alteridad, Resistencia cotidiana y Género.

El segundo nivel de importancia se encuentra en la educación inclusiva, en referencia especialmente a grupos poblacionales específicos (discapacidad, talentos excepcionales, étnico-culturales y género), aspectos que en los que se debe seguir profundizando para avanzar en una educación para todos, equitativa y respetuosa de la diversidad. Esta mirada implica trascender el paradigma del déficit y de la carencia a una atención que incluya la riqueza de las múltiples diversidades, para lo cual se requiere seguir formando a los educadores y realizar investigaciones que permitan fortalecer las políticas, las prácticas y la cultura incluyente, procesos educativos que propendan por la inclusión en la escuela, en las prácticas pedagógicas de aula, en la enseñanza, por parte de los profesores y, en las políticas educativas incluyentes. Con otras regiones la inclusión establece conexión en las tesis en tópicos como Desarrollo humano, Alteridad, Resistencia cotidiana, Género, entre otros.

Se puede entonces afirmar que el gran aporte y experiencia investigativa de la Zona Eje Cafetero está en los asuntos referentes a la pedagogía escolar y la educación, que buscan trascender una educación tradicional, histórica, normatizada, reglada y segregadora, que históricamente ha marcado los procesos educativos, lo que implica pensar en una educación que a través de la pedagogía reflexione constantemente sobre el quehacer educativo en coherencia con las experiencias y el contexto, visibilizando y

potenciando la diversidad del ser humano a nivel individual y colectivo.

Otro aspecto importante que se resalta en la lectura de esta región es el marcado interés por brindar una educación cuyo eje central es el desarrollo humano, para lograr otras educaciones que vinculen los contextos sociales, políticos y educativos en los que se desenvuelve el niño, generando verdaderas comunidades en movimiento y para el aprendizaje. Estos aspectos permitirán educar en un sistema que implica espacios activos de reconocimiento y participación a través de apuestas curriculares abiertas, flexibles, que den respuesta a los cambios dinámicos que suscita la vida en sociedad.

Desde esta perspectiva, el educador desempeña un rol importante que va más allá de impartir conocimientos, logrando disponerse y actuar como agente cultural transformador situado en el mundo, reflexionando acerca de la labor cotidiana para resignificar las prácticas de manera coherente con la diversidad y todas aquellas acciones que influyan de manera positiva en la construcción de un sujeto autónomo en relación con el otro, el nosotros y lo otro, en la búsqueda y la promoción del desarrollo humano fundamentado en los principios de equidad, justicia y solidaridad. En otras palabras, se trata de una educación que propenda por una formación humanizada, para la paz y la inclusión, centrada en el reconocimiento, la participación y la potenciación de las capacidades para lograr de manera urgente verdaderas transformaciones sociales.

Desde este acercamiento investigativo se pueden llevar a cabo acciones importantes de transformación escolar y contribuir a las políticas educativas de las cuatro instituciones participantes en la investigación y de otras que deseen vincularse a las políticas de la zona y del país. Dada esta fortaleza investigativa se podría proponer un gran programa de investigación a nivel de las instituciones que tienen programas de posgrado, interesadas en realizar contribuciones a la educación y a la pedagogía de la Zona Eje Cafetero y del país, donde dialoguen y se apoyen las líneas de investigación existentes a nivel de las maestrías y de los doctorados. De igual manera,

es importante crear una línea de investigación que aporte a la formación de formadores.

Las tesis de maestría y doctorado desarrolladas en los tópicos globales de la Región Pedagogía y la Región Educación en la Zona Eje Cafetero permiten pensar en generar a nivel de maestrías y doctorados, al interior de una misma institución o en trabajo interinstitucional, programas de investigación que se desarrollen por varios años y que articulen líneas de investigación, proyectos de profesores y tesis de estudiantes. Lo anterior para aprovechar las fortalezas y potenciar las opacidades, de tal manera que la investigación educativa se fortalezca aún más en la zona y los aportes propios contribuyan a mejorar la educación en cada uno de los rincones del país; para esto se requiere incidir en políticas públicas que contribuyan a transformar el panorama.

Desde las opacidades investigativas en los hallazgos de Educación y Pedagogía, es importante que la Zona Eje Cafetero fortalezca la investigación en cada una de las instituciones y en el diálogo interprogramas, generando también programas de investigación al respecto. Orientados desde el interés pedagógico, es importante fortalecer la investigación a nivel de los tópicos globales: Currículo, Proyecto educativo, Educación propia, Gestión educativa, Educación para el emprendimiento, Profesores, Estudiantes, Comunicación educativa, Educación, Pedagogía y Desarrollo humano, Relaciones familia-escuela, Formación a las familias, Escuela y Desarrollo moral; con menor importancia en los estudios de las cuatro maestrías y la línea de investigación en educación y pedagogía del doctorado, realizados en la Zona Eje Cafetero y con una

deuda urgente en políticas de investigación y acuerdos interinstitucionales de zona para futuros programas.

Zona Norte

La Zona Norte está conformada por la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta, Norte de Santander), cuya fuente primaria de información corresponde a un total de 100 tesis de la Maestría en Práctica Pedagógica, programa académico adscrito a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades.

Descripción de la información

Por medio de un ejercicio reflexivo y creativo de la información que sugiere la perspectiva topológica de Serres, emerge una elevación hacia la Región Pedagogía, siendo esta la de mayor énfasis y producción del conocimiento en la zona. Esta prominencia es explicada desde los propios rasgos que caracterizan la maestría, ya que su eje académico es sustentado principalmente por la pedagogía. Si el foco curricular está puesto en las prácticas docentes desde la misma denominación del programa, los picos y las ondulaciones, sus contrastes naturales se mezclan con la perspectiva del intercambiador vial, de modo que permite ver el plano desde diversos ángulos. Y en ese crisol es posible atisbar la diversidad del paisaje pedagógico: los intereses investigativos de maestros y estudiantes, las motivaciones fundadas en la carencia bajo la premisa “si esto es práctica pedagógica quiero que me enseñen a enseñar”, o si el programa ofrece cierto estatuto académico, también es posible mejorar el estatus social (tabla 6).

Tabla 6. Estadísticas regionales

Región	F	%
Pedagogía	65	65
Educación	30	30
Otras Regiones	5	5
Total	100	100

La Educación es la segunda región más importante que sobresale en el plano topológico, siendo esta opacada por la Región Pedagogía. Sin embargo, no oculta su irrupción en todo el paisaje de la Zona Norte, porque a pesar de su rango estadístico, el carácter regional de la educación presenta diversos pliegues y fisuras que obligan a lecturas minuciosas de los trabajos investigativos, que se revelaran más adelante.

Si se mira con catalejo el análisis estadístico es posible hallar a Otras Regiones como tercera y última región, cuya elevación en el horizonte es poco visible. Podría hablarse en este plano no de una opacidad manifiesta, sino de un nuevo trayecto que se puede llegar a encumbrar, debido a las dinámicas propias de la maestría, que se ha acogido a nuevos enfoques y líneas de trabajo.

Región Pedagogía Zona Norte

La Pedagogía es una región caracterizada por accidentes geográficos interesantes, que dan cuenta de los principales intereses de las

investigaciones procedentes de la zona en cuestión. A lo largo del paisaje se encuentran ciertos eventos, circunstancias, espacios en blanco y tópicos significativos, que ubican a la pedagogía como elevación emblemática.

Desde esta perspectiva, la Didáctica/enseñanza se insinúa como el tópico global de mayor prevalencia dentro de la Región Pedagogía (tabla 7). En el ejercicio de análisis se visualizó la aproximación de la didáctica desde la construcción específica de propuestas y metodologías capaces de afrontar las necesidades presentes en el contexto educativo; estas propuestas didácticas son mediadas bajo el enfoque de la resolución de problemas y la construcción de paz en el aula (tabla 8). Frente a ello, Corredor y Hernández (2017) afirman que “el maestro esgrime todas sus habilidades para lograr metas de aprendizaje a través de estrategias con diversidad de recursos y elementos, para diseñar ambientes de aprendizaje buscando alcanzar las metas planeadas en forma efectiva y pertinente” (p. 224).

Tabla 7. Tópicos globales Región Pedagogía

Tópico global	F	%
Didáctica/enseñanza	18	27,69
Uso educativo y pedagógico de las TIC	17	26,15
Competencias	12	18,46
Práctica pedagógica	10	15,38
Cognición	3	4,61
Estudiantes	3	4,61
Aprendizaje	1	1,53
Comunicación educativa	1	1,53

Tabla 8. Frecuencia de los tópicos locales de Didáctica/enseñanza

Tópicos locales	F
Propuestas didácticas	3
Resolución de problemas	3
Enseñanza de contenidos específicos	2
Lenguaje-enseñanza de la producción	2
Física	2
Literacidad	1
Comprensión	1
Aprendizaje profundo	1
Matemática	1
Ciencias naturales	1
Habilidades de pensamiento	1
Totales	18

Una segunda meseta que irrumpe en el paisaje regional es el Uso educativo y pedagógico de las TIC. Esta concentración conceptual hace referencia a uno de los enfoques investigativos de la Universidad Francisco de Paula Santander, y dirige su atención hacia la incorporación de nuevas tecnologías para la gestión del conocimiento tanto en el aula escolar como universitaria, permitiendo lograr el aprendizaje de una manera eficaz, lo que responde a los obstáculos y situaciones especiales presentes en el contexto.

En este punto, las dos mesetas mencionadas se encuentran separadas por un débil espacio en blanco, debido a que el uso de las TIC se ha empleado también como propuesta didáctica, lo que indica que estas dos mesetas están en movimiento constante, donde se encuentran y se alejan sobre el espacio en blanco visible en la estadística.

Flórez y Maldonado (2017) ilustran este tópico, cuando sostienen que

Los docentes logran implementar las TIC dentro de las prácticas pedagógicas, por medio de juegos interactivos, videos ilustrativos, consultas virtuales, dinámicas, etc., lo cual propicia la adaptación de estas metodologías a las necesidades educativas identificadas, por lo cual, las TIC se han

convertido en una buena herramienta para promover la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales y el reconocimiento de la singularidad del aprendizaje de cada estudiante. (p. 220)

En este panorama es posible identificar el interés de la región por los procesos de enseñanza y el uso de herramientas tecnológicas aplicables a esta. Además, es evidente la tendencia a reflexionar sobre el rol del docente y las prácticas que este desarrolla en los diferentes escenarios en los que actúa. Sin embargo, no todo lo visible y dado es lo que parece; en términos de Serres (1995), en los márgenes se insinúa una sombra extraña, que es y no es a la vez, presente y ausente, que puede manifestarse en lo inesperado, en este caso, en algunos de los trabajos que no aceptan las limitantes de la categoría (tabla 9).



Tabla 9. Frecuencia de los tópicos locales de Uso educativo y pedagógico de las TIC

Tópicos locales	F
Competencias digitales	12
Construcción guiada de conocimiento	3
Redes sociales	1
Acceso a recursos digitales	1
Totales	17

En este mismo plano, se detalla una colina representada por el tópico global Competencias, configurado desde las investigaciones que han profundizado en las habilidades tanto del rol

docente como del rol estudiantes, con el interés de escudriñar las potencialidades, las prácticas, las barreras de la enseñanza/aprendizaje y los niveles de apropiación de los conocimientos (tabla 10).

Tabla 10. Frecuencia de los tópicos locales de Competencias

Tópicos locales	F
Habilidades	10
Apropiación	2
Totales	12

Curiosamente, el tópico de Prácticas pedagógicas se eleva como una segunda colina del paisaje; este accidente geográfico es uno de los que más aperturas forja, ya que se encuentra en un borde claroscuro si se tiene en cuenta que este obedece al mismo nombre del programa académico (tabla 11). En este sentido, la concepción de práctica pedagógica no es vista como una certeza manifiesta en los hallazgos y en ningún caso

sugiere que sea el tópico más relevante debido a su particularidad; por el contrario, representa una incertidumbre que permite reflexionar sobre el rol que el docente asume en su propia práctica, con el fin de transformarla y construir nuevos espacios de enseñanza. Frente a este tópico, nuevamente irrumpe el enfoque didáctico de las TIC como medio que emplea el docente para lograr el aprendizaje.

Tabla 11. Frecuencia de los tópicos locales Prácticas pedagógicas

Tópicos locales	F
Prácticas reflexivas	6
Prácticas educativas	1
Convivencia	1
Dispositivos pedagógicos	1
Prácticas investigativas	1
Totales	10

Las llanuras trazan de la misma manera el plano geográfico de la Región Pedagogía; en este caso, los tópicos de Cognición y Estudiantes conforman las dos grandes extensiones llanas, que se caracterizan por la poca incidencia de la zona y el programa académico en la generación de trabajos investigativos donde se profundicen los constructos de Cognición y Estudiantes. Una de las explicaciones a este fenómeno, según el análisis minucioso de los geógrafos zonales, tiene que ver con el interés de decantar todo el poder educativo en manos del docente, ubicándolo en el centro del acto educativo, como sujeto responsable de los cambios significativos al sistema. Esto le otorga, en últimas, una posición llana a las potencialidades del estudiante y lo aleja de la discusión pedagógica, con lo que limita los estudios científicos a solo indagar sus capacidades cognoscitivas y su relacionamiento con el espacio escolar.

Por último, y en sintonía con la información anterior, se encuentran los tópicos Aprendizaje y Comunicación educativa, áreas oscurecidas en el mapa regional que solo pueden ser visibles si se transita por los espacios en blanco de los territorios llanos en dirección hacia estas opacidades; una vez allí, el viajero puede contemplar las pocas pesquisas relacionadas directamente con los medios y escenarios pedagógicos que el profesor genera para motivar a los estudiantes y conseguir masificar los esfuerzos para la mejora del aprendizaje. Jácome y Martínez (2016) señalan como fin de las prácticas docentes “fomentar la motivación del aprendizaje en las diferentes actividades que se realizan en el aula, con clases divertidas, que despierten la curiosidad y el interés por aprender con estrategias que permiten la transposición didáctica y mejoran el aprendizaje” (p. 104).

A un costado del tópico Aprendizaje se visualiza con dificultad la opacidad del tópico Comunicación educativa. Al respecto, Arévalo y Urón (2016) sostienen que

La incorporación de las competencias como vehículo catalizador de aplicación de saberes y desarrollo de los mismos, desde el currículo permite un ascenso

considerable a aquellas características del aprendizaje que se denominan imprescindibles lógicamente desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación del conocimiento adquirido y se debe buscar que el desarrollo del aprendizaje permanezca a lo largo de la vida. (p. 124)

Este tópico hace referencia a la indagación de las habilidades de estudiantes (especialmente de pregrado) relacionadas con la comunicación entre saberes, considerándose como un factor dinamizador en el campo profesional.

Región Educación Zona Norte

La Región Educación presenta un relieve menos complejo en comparación con Pedagogía; sus elevaciones se distinguen con mayor facilidad y concentran grandes discursos conceptuales en algunos territorios mientras que, en otros, resaltan las largas extensiones llanas, haciendo de la educación una región más comprensible visualmente, con pliegues porosos muy definidos (tabla 12).

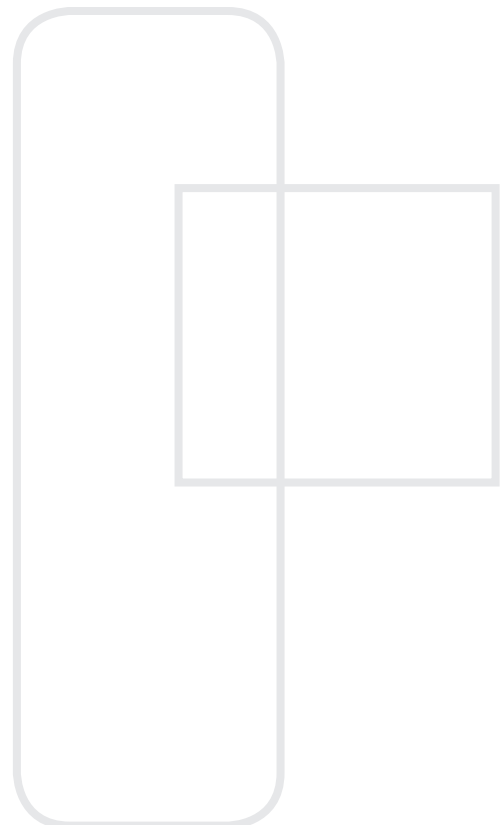


Tabla 12. Tópico global Región Educación

Tópico global	F	%
Educación para la paz y la democracia	16	53,33
Evaluación	6	20
Escuela	2	6,66
Currículo	2	6,66
Políticas educativas	2	6,66
Educación inclusiva	1	3,33
Proyecto educativo	1	3,33

De esta manera, al contemplar la Región Educación, lo primero que se impone en el paisaje es el pico de la Educación para la paz y la democracia, el cual tiene su origen en la producción investigativa que la zona ha generado intensamente, con el propósito de construir conocimiento en el marco del posacuerdo entre el Estado colombiano y la insurgencia armada (tabla 13).

Este pico se insinúa como un tema recurrente cuyas ranuras y altibajos parecieran el nacimiento de varios ríos: por una parte, el interés de muchos profesores por la educación para la paz debido a la coyuntura nacional; por otra, la inminente

necesidad de relacionamiento, en el sentido de trabajar sobre un asunto que, además de su valor educativo, puede atraer apoyos y convergencias políticas, de recursos, de acceso a becas de estudio. En el plano de los docentes e intereses de la Maestría en Práctica Pedagógica, propicia un acople no traumático entre estudiantes, profesores y programa. Como una especie de otero disruptivo (un cerro aislado que produce interrupción súbita de algo), se insinúan algunos trabajos sobre evaluación, con un enfoque hacia la evaluación curricular, la evaluación de programas y procesos inherentes a la evaluación como herramienta de la calidad educativa.

Tabla 13. Frecuencia de los tópicos locales de Educación para la paz y la democracia

Tópicos locales	F
Convivencia	9
Conflicto	6
Ciudadanía	1
Totales	16

Luego de la preponderancia de este pico, el relieve empieza a descender hacia la meseta de la Evaluación, que se consolida como la segunda globalidad de mayor prevalencia dentro de la región. En el análisis se evidenció que la Zona Norte ha insistido en construir conocimiento a partir de la reflexión de las prácticas evaluativas; esto atendiendo al contexto de autoevaluación en el que se encontraba la maestría para conseguir la acreditación de alta calidad. Por ello, sobre

esta meseta se encuentran pliegues y pequeñas elevaciones que corresponden al interés particular de los investigadores: en primer lugar, la Evaluación de conocimientos en el aula, seguido de la Evaluación curricular y la Evaluación integral (tabla 14).

En síntesis, la Zona Norte se ha inclinado a la indagación de la efectividad de las prácticas evaluativas aplicables en los procesos de

enseñanza/aprendizaje, la adquisición de conocimiento por parte del actor estudiantil,

y la proyección de propuestas evaluativas que permitan flexibilizar y humanizar el acto educativo.

Tabla 14. Frecuencia de los tópicos locales de Evaluación

Tópicos locales	F
Evaluación de conocimientos	4
Evaluación curricular	1
Evaluación integral	1
Totales	6

Una de las particularidades más notables de la Región Educación es, sin duda, sus largas extensiones llanas, que parecen ser más visibles incluso que su propio pico y meseta. Existen cinco llanuras a lo largo del paisaje que denotan vacíos discursivos relacionados con la Escuela, el Currículo, las Políticas educativas, la Educación inclusiva y el Proyecto educativo, cinco de los tópicos globales presentes en la Región Educación.

La llanura de la Escuela se centra en la poca indagación de las relaciones interpersonales que se tejen al interior de los centros educativos, otorgando especial importancia a las relaciones entre pares, entre estudiantes y profesores y entre docentes y padres de familia. Por otro lado, la globalidad llana de Currículo se configura desde las pocas investigaciones que profundizaron en el diseño y ejecución de planes curriculares, que aportan directamente a los proyectos educativos y a la flexibilidad curricular de las instituciones. El territorio llano de Políticas educativas también se caracteriza por el poco interés de indagar los elementos que posibilitan la calidad de las instituciones educativas, con el fin de diseñar políticas públicas en sintonía con las necesidades particulares de la zona.

La Educación inclusiva es la tercera llanura marginada, la cual se relaciona directamente con las prácticas institucionales que buscan facilitar espacios de integración y participación de los diferentes sectores de la sociedad, haciendo de las aulas de clase escenarios pluralistas donde convergen diferentes saberes y experiencias. Por último, la llanura de Proyecto educativo hace referencia a los trabajos investigativos que se preocupan por escudriñar elementos como la organización institucional, el proyecto curricular, las relaciones y roles dentro del contexto educativo y los objetivos misionales.

Otras Regiones Zona Norte

Otras Regiones es un paisaje poroso y de aparente escasa incidencia si se observa sobre el plano geográfico donde confluyen todas las regiones. Es más interesante entonces centrar la atención en los accidentes específicos que la conforman: por un lado, se encuentra una elevación correspondiente a la globalidad Desarrollo humano y, por otro, una opacidad referida a la globalidad de Empleabilidad juvenil (tabla 15).

Tabla 15. Tópicos globales Otras Regiones

Tópico global	F	%
Desarrollo humano	4	80
Empleabilidad juvenil	1	20

La Zona Norte ha buscado la reflexión crítica de los procesos de desarrollo humano que se dan en el contexto próximo de los investigadores, permitiendo así la construcción de conocimiento y la generación de propuestas de lecturas territoriales que dan cuenta de las prácticas que actualmente se han emprendido en pro de las comunidades locales y, fundamentalmente, en territorios rurales, hacia los que se ha dirigido la mayoría de las investigaciones; esto atendiendo a las complejas dinámicas de la región del Catatumbo, que ha sido centro de ejercicios académicos.

Por otro lado, la opacidad de Empleabilidad juvenil fue una de las globalidades difusas de poca incidencia, referida a la intención de profundizar en las dinámicas laborales juveniles del contexto en el que se desenvuelve la investigación.

Cierres y aperturas

Por medio del proceso analítico serresiano se escudriñó cada fisura y accidente geográfico de los paisajes regionales. De esto es posible inferir que el gran interés pedagógico de la Zona Norte es la Didáctica/enseñanza, de donde emerge como una de las mayores preocupaciones la necesidad de generar propuestas de nuevas alternativas de enseñanza/aprendizaje, a partir de una pedagogía centrada en la resolución de problemas y la búsqueda de estrategias de enseñanza de las ciencias, en la educación primaria, secundaria y universitaria. Este primer hallazgo merece una lectura cuidadosa: ¿por qué el programa de Maestría en Práctica Pedagógica centra su interés en problemas de orden instrumental y no propiamente en el desarrollo del concepto de la práctica pedagógica, bien sea como posibilidad metodológica, reflexiva, hermenéutica o praxis social?

En ese orden de ideas, podría hacerse una lectura de algunos indicadores oficiales que dan cuenta de la baja calidad de la educación en la región, así como de la tendencia de los programas de maestría locales a preservar una preocupación por las dimensiones instrumentales del acto pedagógico. La muestra analizada presenta unos picos con un evidente sesgo hacia el “hacer” en

el salón de clase, concepto más cercano a los apremios de muchos profesionales interesados en cursar este tipo de programas para mejorar sus condiciones salariales, que por proponer trabajos de grado orientados a una verdadera transformación de sus prácticas. Ahora bien, una primera conclusión de estos resultados podría ser fatalista: no se evidencian nuevos saberes ni tampoco es posible identificar nuevos trazos hacia configuraciones educativas que avizoren un impacto en la formación de los maestros más allá de sus logros a nivel laboral. Esto sería lamentable para la región, al tratarse de un contrasentido entre los objetivos y el perfil de egreso de la maestría con los hallazgos detectados.

Ligado a lo anterior, se encuentra la preocupación por el empleo de nuevas tecnologías en las aulas como medio para el fortalecimiento de competencias y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este hecho sugiere territorios de vecindad y adherencia a nuevos espacios, lugares sin fronteras donde los muros se diluyen en las redes y en el espacio. El estudiante que accede a estos procesos de formación a nivel de maestría quiere encontrar una respuesta a las dificultades que supone, hoy en día, dar clase a jóvenes que están atrapados por la magia de lo virtual, que ya no tienen la misma cabeza ni habitan el mismo espacio (Serres, 2013).

Si bien es cierto que las herramientas virtuales llegaron para quedarse, y que uno de los posibles efectos más notables en la educación es su impacto en el uso masivo que de ahora en adelante se haga de estas mediaciones, también emergen otras lecturas sobre su aparente eficacia. Un elemento que aflora a manera de “hendidura”, de fisura abreviada del mapa geográfico pedagógico en la región, es la escasa cobertura de internet en áreas como la región de Catatumbo, lugar de origen de muchos de los estudiantes de la maestría y sitio donde laboran. Sumada a esta escasez, se visualiza en los trabajos analizados unas limitantes en materia de prospección sobre los fundamentos pedagógicos e, incluso, filosóficos, que deben apalancar cualquier iniciativa de esta naturaleza. Ahí reside otra tensión, a manera de contrasentido, en la medida en que los maestrantes apuestan por tesis de grado pensadas desde y para el uso de

nuevas tecnologías, cuando la debilidad en este campo es reconocida por los propios docentes.

En lo referente al tipo de propuestas que la zona ha generado, se encuentran aquellas relacionadas con estrategias de diversidad de recursos y elementos para el diseño de ambientes de aprendizaje que permitan alcanzar las metas educativas de manera efectiva y pertinente. Otras estrategias están relacionadas con la construcción de convivencia pacífica en el aula, con lo que se busca favorecer, democráticamente, el consenso y la transformación cotidiana del aula con mejores ambientes que faciliten la construcción de la vida personal y social. El punto de confluencia es la misma espiral a la que conduce el intercambiador: una diáspora que abre sus fauces hacia otras posibilidades, por un lado las fuerzas invisibles que forjaron la Maestría en Práctica Pedagógica, y por otro, los intereses de los que ingresan al programa.

Este hallazgo funge como una nueva tensión y puede tener una lectura poco optimista: hay un evidente interés en algunos de los trabajos por indagar el tema de la cultura de paz, pero por otro, los resultados terminan en aproximaciones subjetivas al fenómeno o en propuestas a manera de cartillas, cuyos efectos no pueden observarse ni garantizar la continuidad en su implementación. Es preciso una profunda reflexión sobre este asunto a través de nuevos estudios que pueden originarse en las cohortes futuras de la maestría.

En contraste, las investigaciones de la Zona Norte presentan poco interés por los estudios relacionados con la comunicación educativa, ya que se identificó solo una tesis en la que se aborda de manera amplia la importancia de la comunicación entre las ciencias. Comunicarse en el aula ya no es un problema de posición y de lenguajes a la hora de comunicar un saber, sino de búsqueda de herramientas, de estrategias. El cómo hacerlo (visión instrumental) pareciera imponerse sobre el qué y el por qué hacerlo.

En referencia a la Región Educación, es posible inferir que la Zona Norte se inclina hacia la Educación para la paz y la democracia. De igual manera, otro de los intereses se mueve en

torno a la evaluación en los diferentes marcos institucionales. En contraste, la Región Educación presenta opacidades frente a la indagación en Políticas educativas y la Educación inclusiva, al ser las globalidades que poco surgieron en el marco de este análisis.

En el territorio de Otras Regiones no se tienen los mismos hallazgos en comparación con las otras dos regiones en cuestión. Fue evidente la poca información e incidencia investigativa frente a sus globalidades y localidades. *Grosso modo*, se abordaron temas específicos como el desarrollo humano y la empleabilidad juvenil que, en cierto modo, dan sustento y existencia a la región. No por ello pueden ignorarse, ya que estos delinear nuevas rutas que a futuro requerirán ser recorridas desde la metáfora del intercambiador.

Un aspecto destacado en este proceso es la tendencia de la maestría, a través de sus últimos trabajos, hacia la consolidación de líneas de investigación orientadas a la sistematización de las experiencias de los docentes rurales, especialmente maestros provenientes de la región del Catatumbo, uno de los territorios del país caracterizado por ser un foco que aglutina todas las formas del conflicto armado, el narcotráfico, la pobreza y la negligencia del Estado. A manera de otros, prefiguran un interés por reconocer las experiencias pedagógicas de estos docentes en medio de la complejidad geográfica, cultural y sociopolítica. En términos de apuestas epistemológicas, los trabajos de grado conciben el acto pedagógico desde una perspectiva que entiende la práctica pedagógica como una práctica social, lo cual implica comprender su dinámica, tanto en la sedimentación como en sus rupturas, juegos de identidades, juegos de poder, juegos de intercambio y juegos de información.

Desde este punto de vista, la práctica no puede ser reconocida como una simple acción instrumental o un ejercicio reflexivo. Las prácticas se visualizan como las maneras de relacionarse los docentes en un espacio estructurado llamado escuela, o institución educativa, en un marco contextual definido por los condicionamientos particulares que genera el territorio, al igual que la subjetividad construida por cada actor en sus trayectorias

biográficas, y por las geografías y acciones cotidianas que constituyen la memoria de estas prácticas.

Zona Centro

El análisis que se presenta se obtuvo a partir de la revisión de las tesis y los trabajos de grado de los siguientes programas de maestría: Docencia, de la Universidad de La Salle; Desarrollo Educativo y Social, de la Universidad Pedagógica Nacional-Cinde; Ciencias de la Educación, de la Universidad de San Buenaventura; Educación, de la Universidad Externado de Colombia, y Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional. El ejercicio analítico aborda diversos campos discursivos que, desde la perspectiva metodológica del proyecto nacional en la que se asumen las metáforas geográficas planteadas por Michel Serres, permitió el abordaje de variadas miradas y relaciones de acercamiento y lejanía en torno a la educación y la pedagogía como regiones principales de las maestrías estudiadas, que por sus características dieron visibilidad y protagonismo a otra subregión de la pedagogía, correspondiente a la didáctica, y a dos ríos que atraviesan dichas regiones, como son la evaluación y el currículo.

Abordar las regiones de Educación y Pedagogía en este territorio hizo visible un amplio interés por el campo de la didáctica, dada la atención prestada a procesos formativos, como la implementación de estrategias y alternativas para suscitar posibilidades en torno a la creación de mejores procesos de aprendizaje. Si bien la comprensión y el lugar de la didáctica, su estatus epistemológico y su posición frente a la discusión sobre el lugar, la relación, la dependencia o la interdependencia frente a la educación y la pedagogía es un terreno de amplia reflexión, se optó, más allá de una postura particular de la zona, por darle un lugar como subregión de la pedagogía, gracias a su presencia y preponderancia en un amplio número de trabajos de investigación del territorio.

Como consecuencia de lo expuesto y al comprender el territorio desde la perspectiva de Michel Serres (1995), se entiende el espacio como aquel que acoge y, por tanto, donde se desarrollan la vida social, la actividad económica,

la organización política, las construcciones de subjetividades, tanto localizadas como globales. El territorio para esta investigación corresponde a las producciones de trabajos de investigación en las maestrías de las cinco universidades participantes, las cuales existen desde múltiples lecturas y están *naturalmente ancladas y ordenadas en un territorio*. Igualmente, al comprender los ríos como *tópicos sobre los cuales se cambia el uso sin cambiar el significado o los elementos que atraviesan los grandes pliegues de una región*, se asumen la evaluación y el currículo como esos pliegues que atraviesan a la Educación, así como a la Pedagogía y, en esta última región, a la didáctica como subregión.

En la base de este proyecto que se concreta con el desarrollo del territorio regional de la Zona Centro y en el nacional con el proyecto de cobertura de todo el país, se destacan aspectos característicos que dan cuenta de los tópicos y movimientos sobre los que se desenvuelve un campo de producción de trabajo de las diversas maestrías. La investigación en las regiones de Educación y Pedagogía, así como en la subregión didáctica en los diferentes procesos de investigación, se ve interpelada por unas preocupaciones recurrentes que se hacen presentes a lo largo de los diferentes procesos investigativos; allí se observan intereses particulares en cada una de las maestrías, los cuales están en estrecha relación con horizontes y apuestas curriculares de cada una de ellas.

En este territorio se logra abarcar el análisis de 577 tesis y trabajos de grado correspondientes al desarrollo de investigaciones llevadas a cabo en el periodo 2010-2017. De los 577 trabajos del conjunto de las universidades, 143 corresponden a la Universidad de La Salle, con un 24,78% de participación en el conjunto de las tesis; 134 a la Universidad de San Buenaventura con un 23,22%, 100 a la Universidad Pedagógica Nacional con un 17,33%, 100 a la Universidad Externado de Colombia con un 17,33% y 100 a la Universidad Pedagógica Nacional-Cinde con un 17,33% (tabla 16).

Tabla 16. Universidades, tesis y trabajos de grado de maestría, porcentaje por regiones de la Zona Centro

Territorios	Nº de tesis y porcentajes		Región		
			Educación (%)	Pedagogía (%)	Otras Regiones (%)
Universidad de La Salle	143	24,78%	5,69	17,34	1,75
Universidad de San Buenaventura	134	23,22%	12,07	10,68	0,47
Universidad Pedagógica Nacional	100	17,33%	7,62	8,66	1,05
Universidad Pedagógica Nacional-Cinde	100	17,33%	5,02	5,89	6,42
Universidad Externado	100	17,33%	8,15	7,45	1,73
Total	577	100%	38,45	50,02	11,42

Cada uno de los territorios singulares, es decir, las maestrías de las universidades relacionadas, tuvo particularidades y énfasis propios que permitieron colegir nuevas regiones con sus tópicos y pliegues característicos, varios de los cuales encauzan y

convergen en el gran territorio de la Zona Centro, permitiendo consolidar aspectos comunes. Los resultados generales de la Zona Centro en relación con la prevalencia en las regiones Educación y Pedagogía se sintetizan en la tabla 17.

Tabla 17. Frecuencias y porcentajes por regiones en la Zona Centro

Región	F	%
Educación	287	49,7
Pedagogía	290	50,3
Total	577	100

Región Educación Zona Centro

Las características de la Región Educación en la Zona Centro se sintetizan en los tópicos listados en la tabla 18.

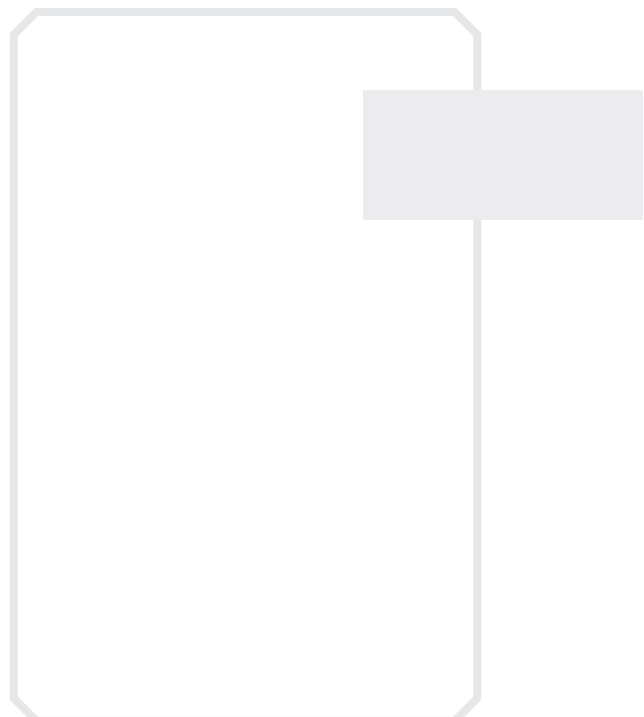


Tabla 18. Tópicos globales Región Educación

Tópicos globales	F	%
Calidad de la educación	12	4,2
Currículo	23	8,0
Educación científico-cognitiva	12	4,2
Educación comunitaria	22	7,7
Educación contrahegemónica y decolonial	9	3,1
Educación humanista (desarrollo humano)	38	13,2
Educación inclusiva (género)	23	8,0
Educación inicial	13	4,5
Educación para la paz y la democracia (ciudadana)	22	7,7
Educación virtual/tecnología	28	9,8
Evaluación	21	7,3
Gestión en educación	11	3,8
Investigación	9	3,1
Políticas educativas	29	10,1
Sentido de la educación	15	5,2
Total	287	100

Vista de dentro hacia afuera, en la Región Educación se investigan campos transversales que desde la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994) se dejaron planteados pero que ahora tienen matices particulares, como la Educación para la paz, la democracia y la ciudadanía, orientados a resolver problemas de contexto de hondo calado como la violencia escolar, la victimización de los actores escolares, la indiferencia social y el desplazamiento de la subjetividad. Están encaminados también a explorar intereses comunes como el pensamiento colectivo, la interacción social, la inclusión social, la sana convivencia y la transformación social. Y finalmente, se encuentran enrutados al desarrollo de estrategias sociales como la responsabilidad social, la argumentación, el pensamiento crítico, la apertura a la intersubjetividad y a la participación activa. Estos subtópicos particulares se mueven y ondean dentro de los tópicos de Formación ciudadana, Representaciones sociales, Prácticas de convivencia, Formación ciudadana, Cultura ciudadana, Participación política, Formación para la paz y Formación para la inclusión social.

Se estudian también tópicos que gravitan en torno al Desarrollo humano, concepto enunciado y presente en la actualidad en los discursos de las instituciones formales de educación, por lo que se puede hablar de una educación humanista. Finalmente, los tópicos de Políticas educativas, Gestión en educación y Evaluación, cuentan con una ponderación importante y se presentan como relevancias de mediana intensidad.

Ahora, en la perspectiva de afuera hacia adentro, se puede decir que la Región Educación no se aborda en sí misma como un campo, objeto o concepto de estudio, sino que es entendida más como una “plataforma” de trabajo. Por ejemplo, el abordaje de temas relacionados con la historia de la educación, o con los procesos de la educación, con los problemas de la educación, no son planteados de manera directa y si lo son, se hace de forma relacional, vinculados más a temas propios de la pedagogía, la didáctica, la evaluación o el currículo. La educación en este caso se puede identificar como un tópico relacional en cuyo paisaje es posible visualizar un entramado con

otras regiones o ríos, llegando a comportarse con pronunciamentos tales que le permiten, a su vez, reconocerse como región, sin la cual las otras no podrían darse por sí solas. Se trata de referencias colaterales a la educación sobre las cuales es posible reconocer características y aspectos por los que la región es transitada. Sin embargo, resulta importante indicar que estas referencias responden a la tradición de las instituciones y de los grupos de investigación que sustentan los programas, lo que determina la forma en que se aborda el concepto de educación.

Recorrer la región permitió ubicar algunos pliegues que, por sus relieves, es decir, por sus montañas, dan visibilidad al territorio. Estos pliegues pronunciados son los siguientes: en primer lugar, acercamientos a la educación en relación con las construcciones, la transformación social y subjetividades, es decir, una región caracterizada por miradas centradas en el lugar de la educación frente al escenario social, su transformación y el de los sujetos allí inmersos. En segundo lugar, un pliegue como la Gestión en educación, cuyos

pronunciamentos en ocasiones dan luz o sombra a otros aspectos que conectan con esta región. Un tercer pliegue atañe a las Prácticas en educación, desde la mirada como sistema o institución y no en referencia a Prácticas pedagógicas propias de la región Pedagogía. Por último, están las Políticas educativas y la Calidad de la educación que, más que pliegues, asoman como conceptos transeúntes, de baja relevancia, que transitan por diversos lugares, sin que prevalezca una concepción particular frente a ellos.

Región Pedagogía Zona Centro

La Región Pedagogía Zona Centro presenta importantes particularidades según los hallazgos de la investigación. El principal de ellos es que se hacen evidentes dos subregiones: la primera se ha denominado Formación, Aprendizaje y Prácticas; la segunda Didáctica. Las características de la Región Pedagogía, subregión Formación, Aprendizaje y Prácticas en la Zona Centro, se sintetizan en los tópicos presentados en la tabla 19.

Tabla 19. Tópicos globales Región Pedagogía, subregión Formación, Aprendizaje y Prácticas

Tópicos	F	%
Aprendizaje	12	5,1
Competencias	9	3,8
Comunicación	6	2,6
Comunidad educativa	10	4,3
Concepciones y modelos pedagógicos	9	3,8
Convivencia y ciudadanía	15	6,4
Formación ciudadana	16	6,8
Formación docente	21	9,0
Pedagogía crítica	28	12,0
Pedagogía del cuidado	4	1,7
Pedagogía humanista	16	6,8
Práctica pedagógica	53	22,6
Prácticas de resistencia	6	2,6
Saber pedagógico	14	6,0
Uso pedagógico de las TIC e innovación	15	6,4
Total	234	100

En Pedagogía, la presentación de esta región es diversa y dada la manera como es referenciada en varias tesis, no es posible ubicar una única línea o concepción de la pedagogía. Entre los aspectos en los que se investiga y que configuran una importante subregión están el Aprendizaje, la Formación y las Prácticas pedagógicas. Se percibe una necesidad de vincular la pedagogía a otros ámbitos que no necesariamente corresponden al ámbito educativo y, por lo mismo, su referencia desde la Educación y la didáctica, región y subregión con las cuales no pocas veces se reconoce un vaivén a manera de columpio. Para contribuir en la respuesta sobre qué se investiga en esta región, conviene desagregarla en tres partes: los tópicos globales de las tesis, los pliegues en estas y los alcances de sus objetivos generales, que son planteados en cada una de las tesis.

De los tópicos globales se investiga acerca de estos encontrando mayor relevancia en: Práctica pedagógica; Formación ciudadana; Formación docente; Prácticas de resistencia; Aprendizaje; Comunidad educativa; Profesores; Estudiantes; Uso pedagógico de las TIC e innovación; Pedagogía crítica; Pedagogía humanista; Comunicación; Saber pedagógico; Convivencia y ciudadanía; Género; Concepciones pedagógicas; Pedagogía del cuidado; Modelos pedagógicos; Pedagogía emocional; Relaciones pedagógicas; Cognición y Competencias. Cada uno de estos tópicos va a encontrar puntos de convergencia significativos en los pliegues que le dan forma y sentido a la región, lo que en palabras de Serres (1995) significa que el pliegue da volumen y comienza a construir el lugar, claro, pero por multiplicación o multiplicidad, su plegadura acabará llenando el espacio. En esa lógica que plantea Serres cada tópico constituye en sí mismo el pliegue que permite pasar del lugar geográfico al espacio, el cual caracteriza a la Zona Centro y le da sentido a las apuestas formativas de cada uno de los territorios presentes en la investigación.

Los aspectos que componen los tópicos globales responden a los intereses investigativos de los sujetos que llegan a las maestrías con las necesidades de unas comunidades que se configuran desde sus particularidades, tendiendo

más una apuesta política, desde la pedagogía, a diferencia de la educación que se revela desde una intención ética.

Por otra parte, las montañas que constituyen la región corresponden al Aprendizaje, la Formación, las Prácticas pedagógicas y los modelos, enfoques o corrientes pedagógicas.

El pliegue de aprendizaje transita claramente dentro de la región y se destaca como una preocupación pedagógica de mayor atención que conecta con las diversas preocupaciones por la enseñanza. En ese sentido, el Aprendizaje se constituye en un tópico relacional entre la Región Pedagogía y la subregión Didáctica, mediante la relación Enseñanza/aprendizaje y que es referenciada de diversas formas, a manera de accidentes geográficos: Aprendizaje en general, Características del aprendizaje, Desarrollo del aprendizaje, Aprendizaje activo, Autónomo, Colaborativo, Intencional, Interactivo, Significativo, Cooperativo, Aprendizaje basado en problemas y Entornos virtuales de aprendizaje. Resaltan también estudios con temáticas en función de lo disciplinar, es decir, relacionados con procesos de aprendizaje en las áreas de matemáticas y lenguaje; en esta última asignatura se presentan resultados en procesos de lectura y escritura, competencias comunicativas y estructuras argumentativas. La autorregulación, el manejo de las emociones y las motivaciones también se hace presente como parte de la reflexión investigativa en el campo del aprendizaje.

Como tópico relacional, el aprendizaje se aborda también a partir de diferentes aspectos que conectan con él de alguna manera: aprendizaje situado, aprendizaje por medio de reglas; aprendizaje social en la educación propia; aprendizaje situado en contextos particulares, caso desde la pedagogía urbana; aprendizaje del afecto. También hacen presencia ideas sobre un aprendizaje orientado a promover la ciudadanía, la paz y el desarrollo de competencias o en relación con la lectura, la escritura y la educación artística.

El tópico local que supone la educación virtual en el territorio permite destacarlo, por un lado, como una ondulación o pliegue y, por otro, como

un río. Al ser pliegue de alguna relevancia en relación con los entornos virtuales de aprendizaje, las ondulaciones son: ambientes virtuales de aprendizaje, comunicación digital, comunidades de práctica y estrategias de comunicación. La educación virtual, como río, aparece en las regiones Educación y Pedagogía; en la subregión Didáctica se encuentra asociada como mediaciones y recursos.

El pliegue de formación se configura también como un tópico relacional, que a modo de columpio y concepto transeúnte se desplaza entre las regiones de educación y pedagogía, así como en la subregión Didáctica. Los tópicos o accidentes geográficos que lo componen son: formación ciudadana (tópico o pliegue de mayor relevancia), proceso de formación, formación del carácter, formación humanista, formación integral y formación del capital humano. En su conjunto la formación se configura en la Región Pedagogía como un continuo de procesos o como preocupación de lo que ha de ser la educación de los sujetos en múltiples perspectivas o dimensiones. Una de las que más se destaca es la formación ciudadana, esto es, orientada a fortalecer el tejido social, la intersubjetividad o la vida comunitaria, por lo que se hace alusión al mejoramiento de los procesos de socialización y convivencia para el manejo adecuado de los conflictos y se privilegian acciones como la inclusión, la educación cívica, comunitaria y la capacidad de ver a los otros en el mismo plano de familiaridad o fraternidad, en general, en una perspectiva de alteridad. Por su parte, formación de capital humano, formación docente y formación ético-política están dirigidas a diferentes actores sociales y comunitarios.

Frente a las Prácticas pedagógicas es posible reconocer una presencia importante, dada su fuerza en estudios, investigaciones, apuestas teóricas y metodológicas para desarrollos tanto pedagógicos como didácticos. Así, las prácticas se comportan como columpio y tópico relacional en ambas regiones. Son amplias las visiones, pero logra destacarse una mirada de la práctica pedagógica referida sobre todo al quehacer docente en relación con su saber pedagógico y práctica profesional, principalmente a su actuación en los espacios del aula escolar, aunque ampliada a

ondulaciones muy importantes como las prácticas pedagógicas, vinculada a la acción-reflexión, es decir, a la praxis educativa, en relación con el desarrollo emocional, la ética, la innovación y el desempeño de habilidades en áreas específicas del conocimiento, particularmente en resolución de problemas en matemáticas y lecto-escritura.

La comprensión de la Práctica pedagógica alude en gran medida al sujeto docente y, por ende, a su acción y gestión en la escuela, especialmente en los espacios de aula. Centrarla en el docente pronuncia cierto valor subjetivo, lo cual no va en la vía de un protagonismo central, sino de la centralidad y sentido de su quehacer en el orden humano, político y profesional, además de su carácter pedagógico y didáctico. Esta acción cobra relevancia cuando asume un carácter reflexivo, como un ejercicio consciente, deliberado y participativo, aspecto que asoma en varias tesis con fuerza, haciendo que esta perspectiva reflexiva del educador sea un ingrediente importante para el desarrollo de sus apuestas de enseñanza, su potenciación y transformación. Así, acción-reflexión se cristalizan como dos ingredientes de la práctica que de alguna manera están presentes en la mayoría de las referencias, directa o indirectamente. Desde esta mirada, la pedagogía tiene que ver con sacar fuera lo propio de cada sujeto, potenciar lo dado en sí para responder a las necesidades y requerimientos que en cada ámbito de la experiencia docente van surgiendo.

En torno a este énfasis es posible reconocer diversas formas en las que se hace visible y relevante este tópico relacional y columpio: además de ser recurrente el término Prácticas pedagógicas a nivel general, a la vez asoma su perspectiva profesional y docente, todo ello rodeado de un conjunto de características: la práctica como ejercicio complejo, como acción que integra realidades y sujetos, como práctica de saber, como proceso de construcción más allá de una mera actividad, como componente importante del currículo, como praxis social, como procedimiento de acción e interacción, como alternativa para concretar apuestas desde el enfoque crítico, como noción metodológica.

En la Región Pedagogía se incluye una gran subregión que está relacionada con la Enseñanza y que se refiere a una mirada didáctica. En esta importante subregión se incorporan como tópicos generales o globales la Enseñanza, las Didácticas

específicas o especiales, el Sujeto de la enseñanza y las Estrategias didácticas. Las características de la Región Pedagogía, subregión Didáctica en la Zona Centro, se sintetizan en los tópicos relacionados en la tabla 20.

Tabla 20. Tópicos globales Región Pedagogía, subregión Didáctica

Tópicos	F	%
Enseñanza	17	30,4
Estrategias didácticas	21	37,5
Didácticas específicas	8	14,3
Estudiantes	6	10,7
Profesores	4	7,1
Total	56	100

Con respecto al pliegue de Enseñanza, se encuentran asociadas las intencionalidades y decisiones del profesor en relación con el contexto educativo, puntualmente el escenario de aula de la educación básica y media. Se hace particular énfasis en la enseñanza creativa orientada a provocar, crear, inquietar, motivar y favorecer la implicación y la transformación de la enseñanza, desde donde básicamente se entiende la innovación educativa y pedagógica. El saber pedagógico implica la pregunta por el cultivo de “habilidades” para la enseñanza, las cuales tienen que ver también con el conocimiento especializado de los docentes. La enseñanza aparece como el corazón de la subregión Didáctica. De algún modo, se preserva la tradición en la que esta se comprende como el arte de mostrar, de señalar y llamar la atención, de permitir algo que no se manifiesta de forma evidente o que no puede ser comprendido explícitamente, pueda ser visto, percibido y reconocido (Heimann, 1976).

Las Didácticas específicas o especiales abordadas en las investigaciones son: didáctica de las matemáticas, didáctica de la lectura y la escritura, didáctica de las ciencias sociales, didáctica de la educación superior, didáctica de la educación física y didáctica del inglés. La de mayor relevancia es la didáctica de la lectura y la escritura y la de menor relevancia la enseñanza de la educación física. En este mismo tópico es importante reconocer los

asuntos sobre las categorías y conceptos propios del campo de la didáctica a los cuales se hace referencia: el tema de la transposición didáctica, el de la adaptación del conocimiento y el de su lugar como alternativa de respuesta a los problemas de enseñanza-aprendizaje, por supuesto en relación con las especificidades de la formación disciplinar o su abordaje en campos específicos del conocimiento.

En cuanto al sujeto de la enseñanza, este es el maestro como sujeto activo de las prácticas de enseñanza. Al respecto, los lugares de enunciación son: práctica e identidad docente, profesión docente, conocimiento profesional del profesor, formación docente, saber disciplinar y práctica docente, práctica pedagógica y práctica reflexiva. Las intencionalidades para el abordaje de estos aspectos versan en relación con formación, rol, prácticas y desarrollo profesional docente; con la finalidad de comprender y buscar alternativas en cuanto a problemas de contenido y metodologías propias del conocimiento escolar en los distintos campos disciplinares.

La pregunta por el ser docente, la formación, la subjetividad, las capacidades, la dignidad y la profesionalización docente, resultan tópicos locales que dejan ver cómo se ha venido configurando una tendencia a mostrar, fortalecer y resignificar el sentido y el lugar de la docencia en

la escuela y la sociedad. Si, por un lado, es posible reclamar la importancia de cultivar un ejercicio docente idóneo, lo cual puede figurarse bajo las ideas de la formación y del saber docente, por otro lado emerge el contexto propio del ejercicio docente caracterizado por la falta de dignificación y la precarización en el ejercicio; pese a ello, sobresale la idea del docente epistémico, esto es, aquel capaz de construir el saber para ser enseñado y ayudar a configurar en los otros el saber aprendido y susceptible de ser enseñado (comunicado).

En cuanto al pliegue de las estrategias didácticas, se vinculan menciones como estilos, métodos, procedimientos, actividades y recursos, con la finalidad de favorecer, de manera oportuna, procesos de aprendizaje de los estudiantes de diversos niveles educativos, especialmente de la educación básica y media. Las estrategias didácticas constituyen un elemento de mediación que facilita o da lugar a la transposición didáctica según cada campo disciplinar, a través de sus diferentes lenguajes y con los recursos o materiales, incluida la mediación tecnológica para el aprendizaje de los estudiantes.

Las investigaciones que dan cuenta de este tópico dejan ver que la didáctica tiene entonces, como principal núcleo, la pregunta por las estrategias que facilitan tanto la enseñanza como el aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo colombiano. Esto pone en emergencia un interés por la práctica escolar más que por las fundamentaciones conceptuales o epistemológicas de la didáctica y su lugar en la educación.

Finalmente, en el proceso recorrido por las regiones de Educación y Pedagogía, así como de la subregión Didáctica, fue posible ubicar unos ríos que las atravesaban alrededor de sus pliegues y tópicos, a manera de accidentes que alimentan y acompañan la conformación de tales regiones: la evaluación y el currículo.

El río de la evaluación atraviesa de forma diversa los territorios institucionales, en unos con más fuerza que en otros. En general, este río hace presencia con más caudal que el de currículo, pero ambos riegan de alguna manera las regiones,

acorde a los intereses de los diversos territorios de la zona. En el marco de un territorio particular (Universidad Externado de Colombia) la evaluación no se configura como río, sino como una montaña de gran elevación que, de manera sistemática, rigurosa y creíble da cuenta de la realidad que se investiga.

Los caudales que componen el río de evaluación son: la evaluación formativa, la evaluación del aprendizaje, la evaluación docente y de las prácticas pedagógicas. En educación, su caudal se reconoce por la idea de un proceso continuo y permanente, la evaluación docente y la evaluación administrativa; en la subregión Didáctica, por la evaluación del aprendizaje y, en Pedagogía, por la evaluación de las prácticas.

El río del currículo, por su parte, logra ubicarse a manera de pequeños riachuelos que atraviesan y alimentan las regiones de Educación, Pedagogía y Didáctica. Lo anterior no significa el desconocimiento o valor del currículo como campo esencial de lo educativo sino que, en el desarrollo de las tesis de maestría del territorio concretamente, no alcanza a comportarse como un núcleo de interés, indagación o investigación.

Los caudales que componen el río de currículo son: en la Región Educación, los lineamientos y las competencias; en la Región Pedagogía, la formación ciudadana y la praxis educativa, desde la relación teoría-práctica y, en la subregión Didáctica, la ética y el reconocimiento de los sujetos.

Su recorrido por territorios particulares y sus regiones permite hacer manifiestos algunos de sus caudales: el currículo como una perspectiva para la formación ciudadana desde el enfoque crítico, como una referencia entroncada en el marco de lineamientos curriculares (para áreas específicas), como objeto de una mirada y comprensión crítica de la realidad, y como una alternativa educativa que se construye en comunidad como fruto de un proceso de concertación entre integrantes de una comunidad educativa, teniendo en cuenta sus propósitos y su contexto. Desde esta última mirada, refiere a un proceso participativo tanto para la construcción de conocimiento como para resolver problemáticas cotidianas que afecten a la sociedad.

Los modelos, enfoques o corrientes pedagógicas representan en el conjunto de las tesis en las que se hace referencia a ello un pliegue importante. Dada la diversidad y discusión alrededor de lo que se comprende por enfoque, modelo, escuela o corriente, su presencia en la Región Pedagogía permite reconocerlos también como umbrales, pues su presencia y no siempre clara diferenciación hace que el interés por contar con un referente o arraigo que sustente una apuesta o concepción pedagógica llegue a ser nombrado de maneras distintas. Constituyen por tanto un umbral, en la medida en que no se identifican esfuerzos en los planos por establecer diferenciaciones entre ellos. Los tópicos más representativos en los que hacen presencia se relacionan con un modelo pedagógico en general, modelo o pedagogía crítica, perspectiva constructivista, pedagogía de la memoria, pedagogía urbana y pedagogía del cuidado.

La pedagogía crítica se asume como dinamizadora de procesos de transformación contextual, como práctica formativa que tiene como sedimento o bases la reflexividad y la crítica, y como horizonte para la deconstrucción y el cambio de aquello que resulta ajeno a los contextos. La fuerza de las pedagogías críticas se caracteriza por un marcado interés en las perspectivas críticas latinoamericanas. En ello se reconocen apuestas político-pedagógicas en procesos de formación comunitaria, educación popular en el marco de la transformación y resistencia de carácter contrahegemónico. La pedagogía de la memoria, por su parte, se vislumbra a través de temáticas relacionadas con la violencia política y la reconstrucción de la historia en el conflicto armado. La pedagogía crítica se configura como un tópico global sedimentado en el pensamiento crítico, la argumentación, la narrativa, la práctica reflexiva y la formación política, como elementos necesarios para hacer de la escuela —y de toda acción educativa— un espacio propicio para promover el empoderamiento de la subjetividad, el cultivo de la intersubjetividad, la convivencia y la transformación de todo contexto cotidiano que resulta desintegrador de lo humano.

La pedagogía urbana se manifiesta desde el interés por explicar la relación de la educación con el

medio urbano desde una perspectiva del cuidado en los diferentes escenarios que caracterizan este medio social.

De modo transversal y desde otra perspectiva, enfocada a los alcances de los objetivos generales de las 577 tesis revisadas, se puede decir que se investiga sobre fenómenos, en su mayoría sociales-educativos, que requieren su análisis o su comprensión. En otras palabras, los estudios de la Zona Centro enfocan sus esfuerzos en procesos de estudio pormenorizado de las partes, en relación con un todo y en los mecanismos explicativos que ayudan a la comprensión, lo que se explica en parte por el interés de los investigadores en generar cambios en las realidades en las que se encuentran o en las que han decidido estudiar. Lo anterior se da en parte por la necesidad de examinar el fenómeno en detalle para lograr explicarlo y así conseguir un entendimiento de este. Dicha situación tiene sentido toda vez que no se pueden pretender transformaciones sin haber comprendido antes lo que ocurre en los escenarios o asuntos que se van a estudiar. También se explica desde las opciones metodológicas de las tesis cuyas relevancias se visualizan en la hermenéutica en sus variadas manifestaciones, aunque no todas hayan sido nominadas bajo este término.

Junto a esto se puede decir que las tesis encaminadas a los objetivos de carácter descriptivo y exploratorio son más escasas, seguramente porque no obligan la construcción de propuestas, la intervención directa sobre escenarios ni la transformación social, características que son usuales en las investigaciones con marcos educativos y pedagógicos; además, en ocasiones se advierten limitantes temporales para determinar el alcance de las propuestas. Como se mencionó, también el alcance del objetivo está relacionado con el paradigma de las investigaciones, con la tradición de las instituciones y con los grupos de investigación que sustentan los programas.

A modo de cierre: reflexiones finales

En este estudio sobre las Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía, así como de la subregión Didáctica (emergente) es contundente la amplitud de matices que establecen sellos

institucionales, así como de enfoques y miradas de lo que se investiga en las regiones Educación y Pedagogía, también en la Didáctica en la Zona Centro y específicamente en los cinco territorios universitarios.

Se hace evidente en la Región Educación un importante interés por la construcción de subjetividades y la transformación social, seguido de la gestión en educación, las prácticas en educación, las políticas educativas y la reflexión en torno a la calidad en la educación.

Por otra parte, es de destacar en la Región Pedagogía un significativo interés por el aprendizaje, la formación y las prácticas pedagógicas. Entretanto, en la subregión Didáctica es de resaltar la preocupación por la enseñanza y por las didácticas específicas y el maestro como sujeto activo de las prácticas de enseñanza y, por último, por las estrategias didácticas.

La evaluación y el currículo emergen como conectores, como articuladores de las dos regiones —Educación y Pedagogía—, así como de la subregión Didáctica. En el marco de las metáforas serresianas son asumidos como grandes ríos con importantes caudales. Mientras que en cuatro de los territorios universitarios la evaluación se presenta como un cuerpo de agua que fluye con un imponente caudal que baña las dos regiones y la subregión mencionadas, en cuatro de los territorios universitarios la evaluación se expresa como un río que articula e irriga; en otro territorio universitario se configura y se presenta como una montaña que se levanta como objeto de estudio e investigación y se hace visible de forma importante en el paisaje de la Zona Centro. Por último, los modelos, enfoques o corrientes pedagógicas son un pliegue importante que refleja la amplia discusión por la diversidad de comprensiones y la presencia de unos micropaisajes que se expresan en un claroscuro poco definido.

Estos micropaisajes se constituyen en un referente significativo del paisaje en cada uno de los territorios universitarios y en la Zona Centro, debido a que posibilitan diversas comprensiones y expresiones en una tonalidad de grises desde el más claro al más oscuro, que dada su variedad de posturas y

referentes teórico-conceptuales asumen matices que en algunos momentos del día reflejan la luz y en otros pueden oscurecer el paisaje; colores grises que han posibilitado comprender la riqueza de miradas y posibilidades de abordar un asunto sin resolver: el de los modelos, enfoques o corrientes pedagógicas, tema poco definido debido a que sus fronteras son borrosas y dependen de diversos lugares de enunciación. Entretanto, la pedagogía crítica se erige como dinamizadora del proceso de transformación contextual.

Por otro lado, frente a la pregunta ¿para qué se investiga en educación y pedagogía?, se expresa un paisaje conformado por seis pliegues: la atención de las necesidades de desarrollo humano; necesidades formativas del mismo docente; hacer más cercanas las novedades o los recursos que trae la época; los efectos y las relaciones de las políticas públicas en educación con el escenario escolar, el quehacer docente y el estudiante; el reconocimiento de poblaciones y contextos particulares y, por último, la educación como posibilidad de transformación.

Otro aspecto que se expresa de forma relevante en el paisaje de la Zona Centro es una marcada tendencia investigativa centrada en el enfoque cualitativo.

En relación con las concepciones de educación y pedagogía, “no se puede hablar de una concepción que se haya evidenciado de modo claro, recurrente y explícito entre las tesis del estudio”. Hay un reconocimiento de los diversos sentidos, no hay una clara tendencia, línea o concepción. Entretanto, la didáctica (como subregión) se centra como un conocimiento particular y fundamental sobre la enseñanza.

Por último, es fundamental hacer una mirada retrospectiva y prospectiva por las dinámicas que han posibilitado la transformación de los objetos de investigación y la emergencia de otros nuevos.

En síntesis, en investigación en educación en la Zona Centro quedan abiertas preguntas que posibilitan pensar en la necesidad de dar continuidad al análisis y la reflexión sobre las configuraciones de las regiones de Educación y Pedagogía, en

esta última la subregión Didáctica, así como de estudios más detallados sobre las emergencias de tópicos y las nuevas interconexiones que les dan nuevos sentidos a estas tres regiones.

Zona Antioquia

La Zona Antioquia está conformada por la Universidad de Antioquia, la Universidad Católica de Oriente, la Fundación Cinde Sabaneta, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Pontificia Bolivariana y el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria; de estas se seleccionaron para la investigación las maestrías en Educación y un doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

En la tabla 21 se relacionan las seis universidades que participaron del proceso y se referencia el número de tesis que aportó cada una, desde las maestrías y el doctorado. De igual manera se identifica el porcentaje de participación, según el número de tesis analizadas.

Dar las primeras pinceladas para la construcción del mapa de Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía, desde la Zona Antioquia entre los años 2010 y 2017, tiene como punto de partida el acondicionamiento de la mirada al paisaje de conocimiento para que, luego de un recorrido de análisis y comprensión del tejido de relaciones que proponen los investigadores desde los

proyectos de investigación en las tesis de maestría y doctorado de las instituciones oferentes de posgrados, se llegue a la comprensión de los hallazgos planteados en los informes de tesis. Es un momento para la mirada en perspectiva a todo el camino recorrido sobre el extenso constructo desde lo leído en 393 tesis, hasta la emergencia de los datos que permiten cartografiar las regiones que se trazan con resultados evidenciados desde los hallazgos a propósito del mapa que logran delinear las regiones de Educación, Pedagogía y Otras Regiones emergentes.

Un primer acercamiento permite contemplar la Región Educación con su diversidad de tópicos relacionados entre sí y observables desde los hallazgos. Luego, se aborda la Región Pedagogía con los relieves interconectados y se cierra con una revisión de Otras Regiones desde las cuales se está buscando dar claridad a las problemáticas investigativas relacionadas con educación y pedagogía.

La Zona Antioquia procesó 393 tesis de las cuales 377 son de maestría y 16 de doctorado. Estos programas de posgrado se distribuyen en seis maestrías de la Universidad de Antioquia, Universidad Católica de Oriente, Fundación Cinde Sabaneta, Universidad de San Buenaventura, Universidad Pontificia Bolivariana y Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, y un doctorado de la Universidad de Antioquia.

Tabla 21. Número de tesis y porcentaje por institución Zona Antioquia

Instituciones	Nº de tesis	Porcentaje
Universidad de Antioquia	116 (16 de doctorado y 100 de maestría)	29,6
Universidad Católica de Oriente	100 de maestría	25,2
Fundación Cinde Sabaneta	67 de maestría	17
Universidad San Buenaventura	59 de maestría	15
Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria	29 de maestría	7,3
Universidad Pontificia Bolivariana	22 de maestría	5,6
Total	393	100

Los actores institucionales ofertan la formación en maestría y doctorado en la Zona Antioquia son los primeros mediadores para el aporte de tesis finalizadas; así, la distribución que se puede encontrar desde los primeros datos es la siguiente: Universidad de Antioquia con el 29,6% (116); Universidad Católica de Oriente con el 25,2% (100); Fundación Cinde Sabaneta con el 17% (67); Universidad San Buenaventura con el 15% (59); Tecnológico de Antioquia Institución

Universitaria con el 7,3% (29), y Universidad Pontificia Bolivariana con el 5,6% (22).

En este corpus documental comienzan a tomar forma las regiones construidas desde los hallazgos, las cuales se encuentran distribuidas de manera general como aparece a continuación y que para mayor comprensión se desagregan por instituciones en la tabla 22.

Tabla 22. Frecuencias y porcentajes por regiones en la Zona Antioquia

Región	F	%
Educación	177	45,2
Pedagogía	150	38,3
Otras Regiones	66	16,5
Total	393	100

Las regiones investigativas en Educación y Pedagogía de la Zona Antioquia emergen desde las construcciones hechas en las tesis finalizadas y en cuyos procesos amalgaman las miradas investigativas a las temáticas, siguiendo rutas epistémicas, que con apoyo teórico dan lugar a la construcción de hallazgos que son los que permiten en esta primera parte la observancia del relieve constituido por la Región Educación, la cual está integrada por un 45,2%, equivalente a 177 tesis del corpus documental; le sigue la Región Pedagogía con un 38,3% de las tesis que son en total 150, y Otras Regiones con el 16,5% (66).

Por regiones, las instituciones aportan tesis finalizadas a la Zona Antioquia como se observa:

- Región Educación: Universidad Católica de Oriente (14,5%); Fundación Cinde Sabaneta (9,2%); Universidad San Buenaventura (8,7%); Universidad de Antioquia (7,1%); Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (3,6%), y Universidad Pontificia Bolivariana (2,1%).
- Región Pedagogía: Universidad de Antioquia (16,8%); Universidad Católica de Oriente (7,1%); Universidad San Buenaventura (5,3%); Fundación Cinde Sabaneta (4,8%); Universidad

Pontificia Bolivariana (3%), y Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (1,3%).

- Otras Regiones: Universidad de Antioquia (5,6%); Universidad Católica de Oriente (3,8%); Fundación Cinde Sabaneta (3%); Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria (2,6%); Universidad San Buenaventura (1%), y Universidad Pontificia Bolivariana (0,5%) (tabla 23).

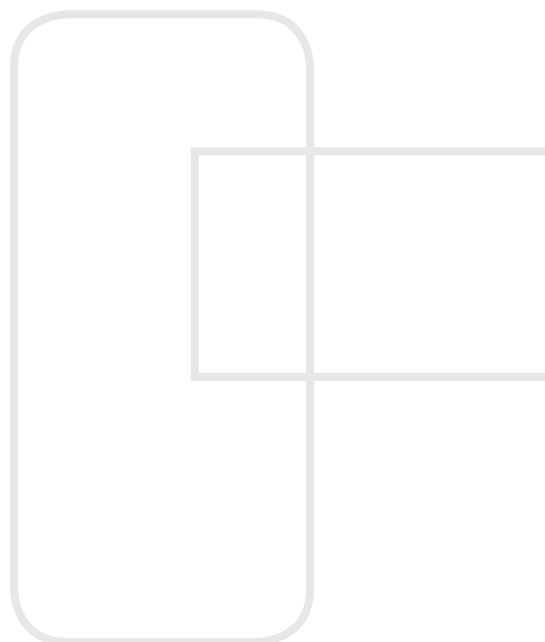


Tabla 23. Número de tesis y porcentaje por región investigativa e institución

	Región Educación		Región Pedagogía		Otras Regiones		Total
	Tesis	%	Tesis	%	Tesis	%	
Universidad de Antioquia	28	7,1	66	16,8	22	5,6	116
Universidad Católica de Oriente	57	14,5	28	7,1	15	3,8	100
Fundación Cinde Sabaneta	36	9,2	19	4,8	12	3	67
Universidad San Buenaventura	34	8,7	21	5,3	4	1	59
Universidad Pontificia Bolivariana	8	2,1	12	3	2	0,5	22
Tecnológico de Antioquia	14	3,6	5	1,3	10	2,6	29
Total	177	45,2	151	38,3	65	16,5	393

Región Educación Zona Antioquia

El comportamiento de los datos que conforman la Región Educación se presenta en la tabla 24. Se observa que los tópicos de mayor relevancia corresponden a Educación para la paz y la democracia (11,39%), Educación inclusiva (6,65%) y Sentido de la educación (5,4%), desarrollados en investigaciones de por lo menos 3 de las 6 instituciones participantes.

El tópico Educación para la paz y la democracia es el único que se desarrolla en investigaciones de posgrado de todas las instituciones, seguido de Educación inclusiva, lo que demuestra un interés en temas de actualidad como la paz, la educación de grupos poblacionales y la atención a la diversidad.

Los tópicos con menor desarrollo son: Escuela (2,89%), Escuela y Currículo cada uno con Gestión Educativa (2,59%), Políticas públicas y Proyecto educativo (cada uno con el 1,58%); Poder (1,29%); Evaluación e Investigación formativa (1,04%); Educación propia, Pensamiento crítico, Cultura juvenil y Adultocentrismo (cada uno con el 0,78%); Modelo pedagógico y Bienestar institucional (0,51%), y Educación ética y moral, Educación museística, Educación decolonial, Educación de adultos y Resistencia educativa (cada uno con el 0,26%).

En la Zona Antioquia los trabajos de maestría que abordan el tópico Educación para la paz y la

democracia se orientan a desarrollar temas como Subjetividad política, Participación, Conflicto/resolución de conflictos/pluralidad y conflicto, Convivencia, Subjetividad infantil y Pedagogía del conflicto. Se resalta el análisis de ciudadanía juvenil como punto de partida para abrir el horizonte de la discusión alrededor de la juventud y su lugar con la ciudad, una discusión en la cual tienen que estar presentes sus voces, sus sentidos y sus argumentos, su ser, sus acciones y las capacidades que tienen para movilizarse como actores protagónicos de los tejidos sociales que se están construyendo en la ciudad; esto es consecuente con los movimientos estudiantiles de los últimos años, que asumen la defensa de la educación pública en el país.

En el tópico Educación inclusiva surge el subtópico Concepciones de diversidad, a partir del cual la política ministerial se propone para: la población en situaciones de vulnerabilidad y particularmente la población con discapacidad y la calidad de la educación en contextos rurales, en la que prima escasos materiales y desactualización de las guías de aprendizaje en escuela nueva. La deserción escolar, pese a las medidas adoptadas para su disminución por parte de las instituciones educativas sigue en auge. Con menor desarrollo y no menos importante, se tienen investigaciones sobre discriminación, transformación y voces de los sujetos.

Tabla. 24. Tópicos globales Región Educación

Tópicos globales	Universidad de Antioquia		Universidad Católica de Oriente Sabaneta		Fundación Cinde		Universidad San Buenaventura		Universidad Pontificia Bolivariana		Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria		Total Zona Antioquia	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Educación para la paz y la democracia	3	0,76	20	5,8	17	4,31	5	1,27	1	0,25	1	0,25	47	11,39
Educación inclusiva	3	0,76	8	2	2	0,5	3	0,76			10	2	26	6,65
Sentido de la educación			11	2,8	2	0,5	6	1,52	1	0,25			20	5,4
Currículo	2	0,5	4	1,01	3	0,76	2	0,5					11	2,8
Gestión educativa	3	0,76	2	0,5			4	1,01			1	0,25	10	2,59
Formación	2	0,5			2	0,5	1	0,25	2	0,5			7	1,79
Escuela	5	1,27			1	0,25	4				1	0,25	11	2,89
Proyecto educativo			2	0,5	2	0,5	1	0,25	1	0,25			6	1,58
Políticas públicas	2	0,5	2	0,5	1	0,25	1	0,25					6	1,58
Poder	1	0,25	1	0,25	1	0,25	2	0,5					5	1,29
Evaluación	1	0,25	2	0,5	1	0,25							4	1,04
Investigación formativa	1	0,25	1	0,25	1	0,25			1	0,25			4	1,04
Educación propia			3	0,76									3	0,78
Pensamiento crítico					1	0,25	2	0,5					3	0,78
Cultura juvenil	1	0,25	1	0,25							1	0,25	3	0,78
Adulto centrismo	1	0,25			1	0,25	1	0,25					3	0,78
Modelo educativo	1	0,25							1	0,25			2	0,51
Bienestar institucional							2	0,5					2	0,51
Educación ética y moral									1	0,25			1	0,26
Educación museística					1	0,25							1	0,26

Educación decolonial	1	0,25											1	0,26
Educación de adultos	1	0,25											1	0,26
Resistencia educativa														
Total	28	7,05	57	15,12	36	9,07	34	7,56	8	2	14	3	177	45,2

Región Pedagogía Zona Antioquia

Las 150 tesis que hicieron parte del análisis de la Zona Antioquia en la Región Pedagogía provienen de las siguientes instituciones: Universidad de Antioquia (55 tesis de maestría [14,75%]; 8 tesis de doctorado [2,0%]), que muestra mayor relevancia

en los estudios dedicados a la pedagogía, seguida por la Universidad Católica de Oriente (28 tesis, 7,12%); Universidad San Buenaventura (21 tesis, 5,34%); Cinde regional Sabaneta (19 tesis, 4,94%); Universidad Pontificia Bolivariana (12 tesis, 3,15%), y Tecnológico de Antioquia (7 tesis, 1,0%) (Tabla 25).

Tabla 25. Número de tesis y porcentaje Región Pedagogía Zona Antioquia

Institución	Nº de tesis	Porcentaje
Universidad de Antioquia sede Medellín	58	14,75
Universidad Católica de Oriente	28	7,12
Cinde-Universidad de Manizales, sede Sabaneta	19	4,94
Universidad de San Buenaventura sede Medellín	21	5,34
Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín	12	3,15
Doctorado de Universidad de Antioquia	8	2,0
Tecnológico de Antioquia	5	1,0
Total	150	38,3

Entre los tópicos de mayor relevancia en la Zona Antioquia en la Región Pedagogía se encuentran: Didáctica (16%) y las TIC (19%); en desarrollo intermedio: Rol docente (3,2%); Derechos (3%); Aprendizaje (3%) y Formación (2%), y como opacidades se registra: Convivencia (2%); Práctica pedagógica y Perspectivas críticas (1%).

La didáctica se aborda en 69 de las 150 tesis de la Zona Antioquia. Las discusiones se dan en tres líneas: el rol de las didácticas específicas, las estrategias y actividades que se consideran positivas frente al desarrollo de aprendizajes y el papel de recursos-medios.

Asimismo, se presenta una mirada didáctica más allá de la enseñanza y los contenidos y se hace una

crítica a los espacios que piensan la enseñanza desde las prácticas tradicionales, que consideran a los estudiantes con roles pasivos y a los docentes como expositores de temas (ANT/017/115/M). El análisis evidencia la relación entre aprendizaje y formación, lo cual permite una orientación didáctica en términos sociales y culturales que desborda los estudios clásicos y empieza a esbozar otros caminos frente al papel de la historia, la comunicación y el pensamiento (Litwin, 2001). En este sentido, se toma la definición de Díaz-Barriga-Arceo y Hernández-Rojas (1998) de la enseñanza como un proceso de construcción conjunta, de intercambios continuos y complejos con estudiantes en su contexto.

Por su parte, la reflexión a través de las didácticas específicas se presenta en áreas como la medicina veterinaria, el saber jurídico desde la intencionalidad dialógica, el saber matemático a través de la vinculación al contexto de los estudiantes y la formación musical a través del desarrollo de la audición interna por medio del canto. Estos cuestionamientos sobre los objetos de saber que se configuran con dinámicas particulares cuando se abre el espacio para su “enseñabilidad”, han dado paso a una variada producción académica que se vincula desde didácticas específicas. En el caso de la didáctica de las ciencias sociales, De Camilloni (1994) manifiesta que “En tanto teoría social es ella misma una forma de la práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas”. Leinhardt (1998), citado en Litwin (1998), sustenta su diferenciación de las prácticas de enseñanza con tres explicaciones: las asociadas a los campos disciplinarios (estas se crean por medio de las convenciones del mismo campo de estudio); las autoexplicaciones (generadas por grupos o individuos, que tienden a ser de naturaleza parcial para responder a intereses particulares), y las de la clase (aquellas que buscan abrir la comprensión de conceptos) (p.36).

El tópico sobre las TIC corresponde al 19% de las 173 tesis analizadas. En ellas se evidencian reflexiones sobre el uso pedagógico de las TIC: el 80% de las 33 tesis que abordan este tópico describen las oportunidades frente a las acciones educativas que se generan en espacios escolarizados.

En esta línea de pensamiento las TIC se conciben en las prácticas pedagógicas como herramientas que, debido a sus características, modos y medios, ofrecen oportunidades didácticas. Se citan en las investigaciones el cambio significativo en las habilidades sociales antes y después de la participación de los adolescentes en el taller de alfabetización digital; en este caso se referencia el potencial del aprendizaje que pueden representar los entornos digitales para favorecer la competencia social. En otros trabajos de grado se resalta cómo se logran favorecer habilidades del pensamiento creativo y la escritura multimodal, la preferencia de los estudiantes por los contenidos multimediales (video, sonido, animación, hipertextos, etc.) y cómo el ordenador facilitó los procesos de identificación, control y corrección en la creación de textos. En las TIC se observa como desafío investigativo la convivencia en las redes, especialmente en el *ciberbullying* que se genera en relación con las formas de interacción, los mensajes y las diferencias de los cibernautas.

Tabla 26. Tópicos globales Pedagogía

Tópicos globales	Universidad de Antioquia		Universidad Católica de Oriente		Fundación Cinde Sabaneta		Universidad San Buenaventura		Universidad Pontificia Bolivariana		Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria		Total Zona Antioquia	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Didáctica	33	8,4	8	1,8	3	0,7	7	1,6	3	0,7	3	0,7	57	14,75
TIC	14	3,2	3	0,7	5	1,1	5	1,1	5	1,1	1	0,2	33	8,55
Rol docente	4	1	3	0,7	4	1	1	0,2	1	0,2	1	0,2	16	3,42
Derechos			11	2,5							2	0,5	13	3,22
Aprendizaje	1	0,2	4	0,9	4	0,9					2	0,5	11	2,95
Formación			1	0,2	2	0,5	1	0,2			1	0,2	5	1,33
Convivencia			4	1,4	1	0,2					1	0,2	6	1,65
Práctica pedagógica	1	0,2							3	0,7	2	0,5	6	1,65
Perspectivas críticas			2	0,9			1	0,2					3	0,78
Totales	55	15	36	10,00	19	4	15	3	12	3	13	3	150	38,3

Como se observa en la tabla 26, los tópicos sobre los cuales se trabaja en la región son: Didáctica (14,75%); TIC (8,55%); Rol docente (3,42%); Derechos (3,22%); Aprendizaje (2,85%); Formación (1,33%); Convivencia (1,65%); Práctica pedagógica (1,65%) y Perspectivas críticas (0,78%).

Otras Regiones Zona Antioquia

El panorama general del territorio Otras Regiones se extiende para configurar un relieve de alta

multiplicidad en sus tópicos globales y locales y subtópicos se presenta en la tabla 27.

La organización de las regiones con sus diferentes participaciones en la construcción del mapa de Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía permite la emergencia de diez regiones como pliegues que incorporan comportamientos que se pueden observar en los diferentes tópicos.

Tabla 27. Tópicos globales Otras Regiones

Tópicos globales	Universidad de Antioquia		Universidad Católica de Oriente		Fundación Cinde Sabaneta		Universidad San Buenaventura		Universidad Pontificia Bolivariana		Tecnológico de Antioquia		Total Zona Antioquia	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Alteridad	3	0,75											3	0,75
Concepciones							1	0,25					1	0,25
Desarrollo humano	2	0,5	10	2,5	6	1,5			1	0,25	1	0,25	20	5,00
Familia	1	0,25	2	0,5	4	1	1	0,25					8	2,25
Género	1	0,25							1	0,25			2	0,50
Gestión del conocimiento					1	0,25							1	0,25
Habilidades sociales	1	0,25							1	0,25			2	0,50
Prácticas narrativas	6	1,5	1	0,25									7	1,75
Representaciones sociales	9	2	1	0,25									10	3,00
Territorio	10	2,5			1	0,25	1	0,25				0,25	12	3,00
Totales	33	8	14	3,5	12	3	3	0,75	3	0,75	1	0,5	66	16,5

El avistamiento de los hallazgos permitió la identificación de otras regiones, construidas desde los discursos de las tesis de maestría y doctorado en las cuales se aporta al paisaje de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Los tópicos que se relevan en el mapa de las otras regiones son: Desarrollo humano, Territorio, Representaciones sociales, Familia, Prácticas narrativas, Alteridad, Género, Habilidades sociales

y Gestión del conocimiento, los cuales que dan vida al mapa de las otras regiones.

El mapa de Otras Regiones, en la nube de palabras, muestra como uno de los tópicos que más aparece en el mapa el Desarrollo humano, de mayor cobertura con un 5,0% frente a Territorio, que está presente con un 3,0%; Representaciones sociales con el 2,3%; Familia con el 2,0%, y

Prácticas narrativas con el 1,8%. Con menor relevancia, aunque no con menos importancia, se encuentran Alteridad con el 0,8% y Género con el 0,5%; también está Habilidades sociales con un 0,5%. Concepciones y Gestión del conocimiento se identifican como las regiones con mayor opacidad, pues representan el 0,3% de las 10 regiones identificadas.

Cada uno de estos tópicos puede ser ampliado con un *zoom* que permita la comprensión de sus relaciones y topografías. Por ello es importante resaltar el primer acercamiento desde la siguiente representación de la diversidad de los tópicos globales que se encuentran, que dan un relieve de casi una llanura en la cual se pueden rescatar tópicos de gran importancia como el relieve de Conocimiento.

Desarrollo Humano, por su parte, ocupa un lugar significativo con respecto a los demás tópicos en Otras Regiones: un gran río al que aportan, como tópicos locales, los acercamientos a la responsabilidad social e individual de la persona en su desarrollo, lo que se observa en los enunciados trabajados como el autocuidado, la autorregulación y la ciudadanía relacionada con el trabajo. Todo esto enfocado especialmente en el desarrollo de la autonomía, aspecto que se complementa con la autorregulación como estrategia metacognitiva en sus tres momentos clave: planificación, control y evaluación.

Como opacidades aparecen Habilidades sociales, Alteridad y Perspectiva de género las cuales, al ser fundamentales en Desarrollo humano, representan aquellas necesidades de profundización en investigación. En ellas puede haber una veta del conocimiento que ilumine las rutas de la educación y de la pedagogía en el marco de los nuevos contextos, donde interactuar y construir visiones compartidas es necesario para el reconocimiento de la diversidad de culturas, pensamientos y en apertura a la manifestación de diferentes identidades.

La educación de adultos, por ejemplo, desde la andragogía se remite a conocer cómo aprende el adulto mayor, clave para orientar propuestas educativas desde las instituciones y organizaciones

con el fin de satisfacer sus expectativas en coherencia con sus experiencias. Es necesario, por tanto, seguir impulsando este tipo de investigaciones relevantes para darle sentido a los procesos de pensamiento y aprendizaje a lo largo de la vida y encontrar alternativas para una población que envejece con experiencia profesional, cuyos derechos a la educación no deberían disminuir con el paso del tiempo.

En las tesis analizadas también se manifiesta interés por los niños y las niñas como sujetos de derechos, cuyo reconocimiento implica visibilizarlos como personas con capacidades y habilidades en las diferentes áreas del desarrollo humano, que requieren acción por parte del Estado y las instituciones.

De igual forma emerge el tópico Género, que forma parte de Otras Regiones, pero no tiene alta relevancia. No obstante, se reitera que por no ser tan frecuentes, no significa que determinados tópicos tengan menor visibilización. Esto puede cobrar importancia puesto que quizá esté la posibilidad de que, a través de ellos, se logre comprender los problemas que afronta la educación en Colombia, en especial en lo relacionado con las condiciones de género, de desarrollo de habilidades sociales, así como también las diferentes concepciones asociadas a la estética de la existencia, que ponen de presente los campos de fuerza a los que se enfrenta la educación desde la interacción de actores con pretensiones de domesticación, control y dominación. La estética de la existencia no es más que eso, una mera posibilidad que ha de convivir con Otras Regiones (formas existentes), con Otras visiones (racionalidades presentes); con otros criterios de estilo, cercanos y distantes de los propios. ¿Qué o quién podrá salvarlos del impacto de las diferentes fuerzas que habitan en el campo social?

Cierres y aperturas

En la construcción que se mueve entre las fronteras creadas por las relaciones entre los tópicos, se alcanza a identificar fuerzas crecientes hacia el lenguaje de la educación en la ruta de la construcción de escenarios de paz y democracia. Esto muestra la atención a la

diversidad temática que, como prisma, deriva en multiplicidad de aspectos a estudiar en orden a atender cuestionamientos desde los escenarios investigativos en educación y pedagogía, relacionados con Educación para la paz y la democracia; Educación inclusiva; Escuela; Sentido de la educación; Currículo; Gestión educativa; Formación; Escuela y Proyecto Educativo.

La Región Educación se circunscribe como una de las más extensas en los hallazgos, por los abordajes que plantean las investigaciones desde diferentes miradas y que establecen relaciones con temas de interés socioeducativo, como la paz y la educación inclusiva. En la Región Pedagogía, por su parte, sobresale la didáctica, asociada al aprendizaje, al currículo, a los medios y al rol de quienes participan en los procesos educativos. Cabe destacar que como opacidad en esta región está la reflexión sobre los elementos formativos que subyacen a las acciones educativas, frente al pronunciado relieve constituido por los tópicos sobre los cuales se trabaja ampliamente y que caracterizan a la región: Didáctica, TIC, Rol docente, Derechos, Aprendizaje, Práctica pedagógica, Formación, Convivencia y Perspectivas críticas.

El catalejo en manos de los investigadores Riep, sobre el amplio mapa de conocimiento, permite hacer un acercamiento desde los hallazgos para la identificación de otras regiones, constituidas desde la mirada hecha a temáticas cuya diversidad da forma a paisajes de cordilleras relevantes gracias a los aportes en tópicos como Desarrollo humano, Territorio, Representaciones sociales, Familia, Prácticas narrativas, Alteridad, Género, Habilidades sociales y Gestión del conocimiento, todas ellas elevadas sobre las extensas llanuras con aparente homogeneidad por la relevancia común a la hora de ser parte de investigaciones que propenden por la comprensión de problemáticas en educación y pedagogía.

El Desarrollo humano, por su relevancia, da vida al mapa de conocimiento en lo que corresponde a Otras Regiones, mostrando un lugar preponderante, cuya presencia en lógica transversal que atraviesa la región evidencia la intención de llegada desde la antropología, para entender las problemáticas de las ciencias de la educación y responder a las

necesidades de las crisis que se confrontan en los escenarios educativos.

La poca frecuencia de las opacidades de tópicos de Otras Regiones con respecto a los hallazgos cubre extensos territorios del mapa, lo que puede dar cuenta de las nacientes entradas a contemplaciones distintas, como primeros pasos hacia la emergencia de innovadores caminos epistémicos para la generación de saberes y propuestas necesarias en el marco de las confrontaciones vividas en el escenario académico por los investigadores de maestría y doctorado en educación y pedagogía en Colombia, donde cada uno de estos tópicos puede ser acercado con un *zoom* que permita la comprensión de sus relaciones y topografías. Es un acercamiento a la diversidad de los tópicos globales que se dan relieve en la geografía de Otras Regiones.

Los hallazgos de la zona dan muestra de varias tensiones en el campo educativo, entre estas, la deserción, especialmente en la educación rural. Al respecto, desde el Ministerio de Educación Nacional se ha promocionado y se implementan modelos contextualizados y metodologías flexibles y aún no se logra tener un impacto eficaz en la permanencia y graduación de los estudiantes en el sistema educativo; una de sus problemáticas radica en la articulación de estos modelos y metodologías para los tránsitos de los estudiantes. Esta situación va más allá de la gestión de la institución educativa, pues refleja situaciones que influyen el campo social, familiar y de la dinámica propia del sistema educativo.

La aplicación de la didáctica propia de los saberes disciplinares se muestra como uno de los vacíos; esta se refleja en las prácticas pedagógicas y, según los hallazgos, ha tenido poca evolución, dando cuenta aún de la presencia prácticas instrumentales, situación que amerita una revisión investigativa de mayor profundidad para encontrar explicaciones claras que relacionen las propuestas de formación inicial y de actualización lideradas por las facultades de educación y los comités territoriales de capacitación docente respectivamente, confrontados con prácticas pedagógicas de las instituciones educativas.

Por su parte, la innovación educativa presenta un bajo desarrollo investigativo, por lo que amerita se promuevan investigaciones en este campo para mostrar tendencias que están desarrollando las instituciones educativas y que se diferencien de experiencias significativas. Desde su reconocimiento se podrán mostrar teorizaciones subyacentes que abran posibilidades de implementación de innovaciones que relacionen impactos en otros contextos.

Los escasos trabajos de investigación en el campo de la educación infantil dan cuenta a su vez del insuficiente aporte en el ámbito educativo que se ha visibilizado en las dos últimas décadas en materia de política pública y en teorizaciones que resalten la importancia de la educación en la primera infancia para la adquisición de las bases en diferentes esferas del desarrollo humano, las

cuales impactan durante el curso educativo de las personas.

Zona Caribe

En la Zona Caribe se analizaron 40 tesis de la Maestría en Educación de la Universidad de Córdoba, que pertenece al Sistema de Universidades Estatales del Caribe (SUE Caribe).

En la tabla 28 se relaciona el número de tesis que participaron del proceso y las frecuencias surgidas a partir del análisis de tópicos y subtópicos. Es importante mencionar que surgieron 78 frecuencias, aunque fueron 40 tesis, debido a que de una tesis podían emerger entre una y dos categorías en los hallazgos y los porcentajes se trabajan sobre el número de frecuencias.

Tabla 28. Número de tesis y frecuencias Zona Caribe

Datos	Universidad de Córdoba
Nº de tesis	40
F	78
%	100

En las tesis analizadas de la Zona Caribe se encontró que la región con más relevancia es Pedagogía, con un 65% de recurrencia; en segundo lugar

Educación, con el 23%, y con menor relevancia Otras Regiones, con un 12%, como se observa en la tabla 29.

Tabla 29. Regiones Zona Caribe (Universidad de Córdoba)

Regiones	F	%
Pedagogía	51	65
Educación	18	23
Otras Regiones	9	12
Total	78	100

Región Pedagogía Zona Caribe

En la Región Pedagogía se encontraron los tópicos globales Enseñanza-Aprendizaje, con un 29% de las recurrencias; Cognición, con el 12%; Uso

educativo o pedagógico de las TIC, con el 10%; Competencias, con el 6%; Profesores, con el 5%, y con menor recurrencia Estudiantes, con un 3% (tabla 30).

Tabla 30. Tópicos globales Región Pedagogía

Tópicos globales	F	%
Enseñanza-aprendizaje	23	29
Cognición	9	12
Uso educativo o pedagógico de las TIC	8	10
Competencias	5	6
Profesores	4	5
Estudiantes	2	3
Total	51	65

Con lo anterior, es posible afirmar que la Región Pedagogía es la que emergió con mayor relevancia en las investigaciones de la Zona Caribe, adornada por accidentes geográficos como picos, mesetas y llanuras, que dan cuenta de los intereses de las investigaciones procedentes de la zona.

En el relieve se observa un pico que es la Enseñanza/aprendizaje y, en este, el interés por analizar el quehacer pedagógico cotidiano de la institución escolar, en especial en la educación básica y media. La Enseñanza/aprendizaje se concibe como un proceso en el que se reconoce el papel determinante del profesor en la identificación, la planificación y la instrumentación de estrategias adecuadas para lograr la formación de los estudiantes. En las tesis revisadas en la Zona Caribe el aprendizaje no es más que el subproducto del pensamiento, la huella dejada por los pensamientos; se aprende pensando y la calidad del resultado de ese aprendizaje viene determinada por la calidad de los pensamientos (Schmeck, 1988). También se establece, en algunas de las tesis, que todas las teorías de enseñanza destacan la importancia de que los estudiantes reflexionen sobre cómo llegaron al resultado final, en sintonía con la propuesta de Brown (1985).

Luego del pico de Enseñanza/aprendizaje se encuentra la meseta de investigaciones sobre procesos cognitivos (12% de recurrencias); estos hallazgos plantean que algunos profesores de instituciones educativas de básica y media desconocen los principios de una educación basada en el desarrollo del pensamiento — aunque reconocen su valor—, razón por la cual no

generan estrategias metodológicas para llevarlo a la práctica en su quehacer pedagógico. A partir de allí, se podrían plantear políticas y prácticas educativas para afianzar procesos de desarrollo de habilidades cognitivas en educadores.

Otra meseta hallada en la región Pedagogía es el Uso educativo o pedagógico de las TIC (10% de recurrencias). Al respecto, se tiene que el uso adecuado —en términos instrumentales— de algunos recursos tecnológicos no garantiza una mejor calidad del aprendizaje. Se plantea asimismo que el papel de las TIC no puede ser superior al proceso de mediación que debe ejercer el profesor a través de la tecnología integrada a la actividad didáctica.

Otro tema que emerge es el de competencias, en el cual hay cercanías con las matemáticas y la resolución de problemas pedagógicos. Con respecto a este último, algunos hallazgos reiteran la importancia de resolver los problemas pedagógicos desde un enfoque problematizador por competencias, para motivar al estudiante a la búsqueda del conocimiento que le permita desarrollar competencias.

Se muestran algunas llanuras investigativas, que generan opacidades, en cuanto a la actividad de enseñar, a través de investigaciones sobre el rol de los profesores y estudiantes frente al objeto del conocimiento y el ambiente educativo; interacción expresada hacia el aprendizaje, la formación, el currículo, la investigación formativa y la ciencia.

Región Educación Zona Caribe

De las 40 tesis analizadas en la Zona Caribe el 23% aborda la Región Educación. Los tópicos de esta región que representan llanuras son: Educación

para la paz y la democracia (5,1%); Investigación formativa (5,1%); Formación (3,8%) y Gestión educativa (3,8%). Por otra parte, se encuentran opacidades como Escuela (1,3%); Pensamiento crítico (1,3%); Cultura juvenil/cultura escolar (1,3%) y Educación inclusiva (1,3%) (Tabla 31).

Tabla 31. Tópicos globales Región Educación

Tópicos globales	F	%
Educación para la paz y la democracia	4	5,1
Investigación formativa	4	5,1
Formación	3	3,8
Gestión educativa	3	3,8
Escuela	1	1,3
Pensamiento crítico	1	1,3
Cultura Juvenil/cultura escolar	1	1,3
Educación inclusiva	1	1,3
Total	18	23

La Región Educación presenta un relieve menos complicado con respecto a Pedagogía, donde se concentran discursos conceptuales en algunos territorios. Se puede observar un pico en Educación para la paz y la democracia, el cual tiene su origen en la producción investigativa que la Zona Caribe, en especial el departamento de Córdoba, ha trabajado intensamente, teniendo en cuenta que ha sido una región marcada por el conflicto armado. Las investigaciones buscan construir conocimiento sobre la formación ciudadana y el respecto de los derechos humanos.

Otro pico que emerge es el de Investigación formativa, donde destacan los investigadores las actitudes de resistencias hacia la labor investigativa que poseen los profesores, en algunos casos por la poca formación en dichas temáticas.

El relieve de investigaciones en la Zona Caribe desciende hacia la meseta de la Gestión educativa. En el análisis se evidenció que en esta zona hay un interés en construir conocimiento a partir de la reflexión de los procesos de gestión al interior de las comunidades educativas.

Una de las características más importantes de la Región Educación son las llanuras; hay cuatro a lo largo del paisaje que denotan opacidades relacionados con Escuela, Pensamiento crítico, Cultura juvenil/Cultura escolar y Educación inclusiva.

A pesar del poco porcentaje de tesis en la Región Educación es de resaltar la variedad de tópicos, lo cual se debe a la diversidad de intereses que traen los estudiantes-investigadores y a problemáticas educativas que se observan en la Zona Caribe.

Otras Regiones Zona Caribe

Otras Regiones es una región que podría considerarse con poca incidencia en comparación con las 2 regiones analizadas, al contar con solo el 12% de las recurrencias (tabla 32).

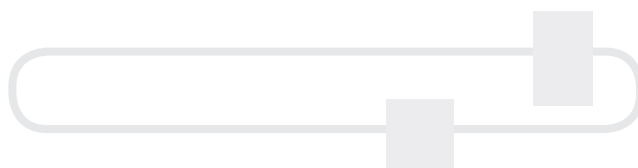


Tabla 32. Tópicos globales Otras Regiones

Tópicos globales	F	%
Desarrollo humano	3	4
Familia	3	4
Comunicación educativa	2	3
Alteridad	1	1
Total	9	12

Lo anterior se vuelve interesante al observar las tensiones y opacidades en los temas investigados. Los tópicos de esta región que se encuentran con mayor relevancia podrían ser interpretados como colinas en este relieve de la Zona Caribe: Desarrollo humano (4%); Familia (4%) y Comunicación educativa (3%). Además, se encuentra una llanura: Alteridad (1%).

En la Zona Caribe se ha buscado generar la reflexión en torno al desarrollo humano, centrándose en procesos mediante los cuales se amplían las oportunidades de las personas. También abordan temas como sexualidad y políticas culturales.

No obstante, hay opacidades en temas como Familia y Comunicación educativa. Con respecto a esta última, los hallazgos plantean que la comunicación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite acrecentar la participación y creatividad de los estudiantes. Asimismo, posee grandes potencialidades en las prácticas y saberes pedagógicos formativos.

Por otro lado, la opacidad de la Alteridad es una de las globalidades borrosas de poca incidencia, pero los hallazgos plantean la intención de concebirla desde el punto de vista discursivo, donde el diálogo en los procesos educativos se construye y construye al sujeto, cuyo rol es activo, pues tiene iniciativa de acción.

Cierres y aperturas

A partir del análisis del relieve de investigaciones en Educación y Pedagogía de la Zona Caribe, tomando como base el análisis serresiano, es posible deducir que el gran interés de los investigadores

de esta zona en temas de Enseñanza/aprendizaje, se centra en abordar los asuntos pedagógicos en lo concerniente a educación artística, lecto/escritura, enseñanza, habilidades de pensamiento y educación ambiental. Hay tendencias en el análisis del accionar pedagógico habitual de la institución escolar en los diferentes niveles del sistema educativo.

Las investigaciones analizadas favorecen la reflexión y el cuestionamiento a las prácticas pedagógicas, la enseñanza, el trabajo docente; por tanto, se hace necesario mejorar continuamente los propósitos pedagógicos, para favorecer los ambientes de aprendizaje.

Otra recurrencia en la Región Pedagogía son las mesetas en estudios de la cognición y los procesos metacognitivos, que en las investigaciones realizadas tienen estrecha relación con el aprendizaje. Otra meseta, en este vasto relieve Caribe, es el uso educativo y pedagógico de las TIC, el cual se asocia estrechamente con la enseñanza y la didáctica. En contraste, la Zona Caribe presenta poco interés en temas relacionados de manera directa con el quehacer de los profesores y estudiantes.

En cuanto a la Región Educación, se hace evidente un importante interés por la Educación para la paz y la democracia, luego de la Investigación formativa educativa. Se encuentran algunas colinas en el relieve de investigaciones, en temas como la formación y la gestión educativa. Por último, se evidencian las llanuras que convierten en opacidades los temas Escuela, Pensamiento crítico, Cultura juvenil/cultura escolar y Educación inclusiva.

La poca frecuencia de tópicos que se enmarcan en Otras Regiones da cuenta de procesos que se están iniciando en investigaciones en torno a Desarrollo humano y Familia. Se presta poco interés a los estudios relacionados con Comunicación educativa y Alteridad.

Zona Sur

“ No habremos logrado nada en la educación, mientras no hagamos sentir la dignidad humana y la grandeza cristiana. ”
Madre Caridad Brader
(Boxler, 2010)

La Zona Sur está representada por el departamento de Nariño, lugar multidiverso que geográficamente se posiciona en el macizo y la costa Pacífica colombianos, lo que favorece su riqueza natural, cultural y poblacional. En este sentido, paradójicamente la brecha que existe entre la zona urbana y rural se manifiesta en el atraso del desarrollo regional y de estructura; no obstante, la educación busca avanzar de manera recipiente ante las adversidades que no son ajenas a las del resto del país.

Esta zona está representada por etnias y culturas que dan cuenta de sus saberes ancestrales, los cuales se perpetúan en las nuevas generaciones, para que a través de las experiencias que día a día el mundo actual reclama se haga el traspaso de dichos saberes mediante la tradición pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en el buen vivir.

Así, la educación y la pedagogía para la Zona Sur se constituyen en prospectiva de esperanza para el surgir del pueblo y se acentúan en el proceso formativo y educativo, evidenciado esto en la importancia de las universidades de la región y la visibilidad de los investigadores a nivel nacional.

La historia de la historia natural expone pues, a lo largo de los siglos, una meditación continua, exacta y variada, sobre el tema del lugar, elevándose de la localidad

concreta, recorrida por el observador y vivida por el observado, al espacio propio de una nomenclatura razonada. (Serres, 1995, p. 41)

En la Zona Sur la Región Educación fue abordada desde la concepción de que el acto educativo es complejo; sus tópicos no se limitan al desarrollo áulico, sino que están influenciados por los tópicos globales y locales, constituidos a su vez por pliegues como los acelerados cambios que enfrenta el mundo actual y que sobresalen como importantes tópicos relacionales para el alcance de los objetivos y logros propuestos desde la región. Asimismo, se observan relevancias y opacidades de las interacciones del ser humano como un ser individual y social que requieren formación y educación, entendiéndose que la primera es de carácter intrínseco y la segunda de carácter extrínseco, y que necesariamente en las dos están incluidos los subtópicos: profesores y comunidad académica en general, para contribuir en la transformación de conocimientos. También está el subtópico Actitudes, con el que se demuestra que la educación está garantizada desde los sistemas de la institucionalidad educativa.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) señala que la educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo (p. 10).

En la Región Pedagogía, por su parte, se encuentran como tópicos predominantes: Aprendizaje, Didáctica y Enseñanza, haciendo énfasis en los pliegues, estrategias y prácticas pedagógicas como un sello geográfico de la Zona Sur. Por ejemplo, el tópico local Universidad de Nariño hace énfasis en el subtópico Historia de la educación desde su Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Red de Universidades Estatales de Colombia (Rudecolombia), con lo que se resalta la incursión de la pedagogía como tópico relacional y la relevancia de los factores socioeconómicos y políticos de la región que incidieron. Finalmente, Otras Regiones está caracterizada por el pliegue, por buscar mejorar el impulso vital de la familia,

haciendo transversales los aprendizajes como elementos fundamentales del desarrollo cultural y social, que forman parte de las instituciones educativas y el aula de clase de los tópicos locales en la Zona Sur.

La (Unesco 2015), en este sentido, determina que la pedagogía y la formación pedagógica deben estar orientadas a la educación de los profesores para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente en los diferentes contextos donde se desempeñan para que, de esta manera, se garantice un mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

La Zona Sur procesó un total de 226 tesis, correspondientes a cinco maestrías: cuatro de la Universidad de Nariño (Maestría en Etnoliteratura, Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Maestría en Educación y Maestría en Docencia Universitaria), y una maestría de la Universidad Mariana (Maestría en Pedagogía), y un doctorado en la Universidad de Nariño: Doctorado en Educación. El total de tesis se discriminan en 106 tesis Universidad de Nariño, equivalentes al 42% y 120 tesis de la Universidad Mariana, equivalentes al 58% (tabla 33).

Tabla 33. Número de tesis por universidades Zona Sur

Nº de tesis	Frecuencia	Porcentaje
Universidad de Nariño	106	42
Universidad Mariana	120	58
Total	226	100

Para el análisis, se parte de la pregunta de Serres (1995): ¿cómo encontrar puntos de referencia en el mundo global que se está alzando y parece sustituir al antiguo, bien clasificado en espacios diversos?, lo que es determinado como un espacio que cambia continuamente y crea otros mapamundi. En esta representación de la Zona Sur se muestran las regiones así: Región Educación de la Universidad Mariana, 21,2 frecuencias

equivalentes al 78%; Universidad de Nariño, 33 frecuencias equivalentes al 15,6%. En la Región Pedagogía la Universidad Mariana presenta 37,3 frecuencias equivalentes al 127%, y la Universidad de Nariño posee 45 frecuencias, equivalentes al 37%; en Otras Regiones, la Universidad Mariana tiene una frecuencia de 0,5 que equivale al 7%, y la Universidad de Nariño tiene 6 frecuencias equivalentes al 2,8% (tabla 34).

Tabla 34. Regiones Zona Sur

Regiones	Universidad de Nariño		Universidad Mariana		Total	
	F	%	F	%	F	%
Educación	33	15,6	45	21,2	78	36,8
Pedagogía	48	22,6	79	37,3	127	59,9
Otras Regiones	6	2,8	1	0,5	7	3,3

Región Educación Zona Sur

Los tópicos globales de la Región Educación Zona Sur tuvieron una frecuencia de 78, equivalente al 36,8% de las tesis de maestría y doctorado de la zona, distribuidas así: 33 frecuencias de la Universidad de Nariño, equivalentes al 15,6% de la región, y 45 frecuencias de la Universidad Mariana,

equivalentes al 21,2%. La distribución de los tópicos globales de la Región Educación en la Zona Sur son Currículo, Proyecto educativo, Educación inclusiva, Educación para la paz y la democracia, Investigación formativa, Evaluación, Pensamiento crítico, Gestión educativa, Formación, Escuela, Educación propia, Bienestar institucional y Poder (tabla 35).

Tabla 35. Tópicos globales Región Educación

Tópicos globales	Universidad de Nariño		Universidad Mariana		Total	
	F	%	F	%	F	%
Currículo	7	3,3	10	4,7	17	8,0
Proyecto educativo	2	0,9	8	3,8	10	4,7
Política educativa	6	2,8	4	1,9	10	4,7
Educación inclusiva	4	1,9	5	2,4	9	4,2
Educación para la paz y la democracia	1	0,5	8	3,8	9	4,2
Investigación formativa	5	2,4	4	1,9	9	4,2
Evaluación	2	0,9	1	0,5	3	1,4
Pensamiento crítico	1	0,5	1	0,5	2	0,9
Gestión educativa	0	0,0	2	0,9	2	0,9
Formación	1	0,5	1	0,5	2	0,9
Escuela	1	0,5	1	0,5	2	0,9
Educación propia	1	0,5	0	0,0	1	0,5
Bienestar institucional	1	0,5	0	0,0	1	0,5
Poder	1	0,5	0	0,0	1	0,5
Total	33	15,6	45	21,2	78	36,8

Esta geografía representa en la Región Educación llanuras en tópicos como Currículo, Proyecto educativo, Política educativa, Educación inclusiva, Educación para la paz y la democracia e Investigación formativa, que se constituyen en ejes fundamentales para la gestión educativa y algunos desafíos institucionales que vislumbran la construcción de un escenario educativo. Para Montoya (2012), “en muchas partes el currículo es un elemento constituyente de los cursos llamados Pedagogía y Currículo, en los que se menciona solo como organización operativa de los contenidos y actividades” (p. 34). Para el caso que convoca, el currículo constituye la pieza que se articula desde un contexto de participación y práctica social, favoreciendo, entre otros aspectos, los

procesos de enseñanza y aprendizaje, perspectiva desde la cual se aborda la teoría y la práctica; sin lugar a dudas, incorpora los planes de estudio, contenidos, estrategias, técnicas, metodología en general y evaluación, elementos necesarios para ser trabajados en la institución educativa y alcanzar el nivel educativo propuesto.

La Región Educación es ampliamente abordada por los investigadores de la Zona Sur, por el hecho de vincular un Doctorado en Educación y maestrías afines, cuya esencia principal permite hacer transversales la cultura y la historia, las cuales a su vez se constituyen en ejes de interés que enriquecen los pliegues y que, de una u otra manera, están ligados a la experiencia cotidiana,

construyendo y reconstruyendo un mundo inherente a lo humano.

Región Pedagogía Zona Sur

La Región Pedagogía en la Zona Sur presenta los tópicos globales así: Aprendizaje (25%); Didáctica/ Enseñanza (20,3%); Prácticas pedagógicas (5,2%); Competencias (4,7%); Uso educativo o pedagógico de las TIC (3,3%), y Concepciones (1,4%) (tabla 36).

Estos porcentajes dejan ver la relevancia y la proximidad entre sí de los tópicos de las Universidades de Nariño y Mariana y permiten, a su vez, evidenciar los intereses de los

investigadores por aportar en la construcción de la realidad pedagógica colombiana, garantizando con sus estudios la pertinencia para los escenarios abordados y la necesidad de estructurar y construir tareas para su efectivo desenvolvimiento desde el Aprendizaje, la Didáctica y la Enseñanza; las Competencias, las Prácticas pedagógicas, el Uso educativo y pedagógico de TIC, la Investigación formativa y las Concepciones (tabla 36). Todo lo anterior en correspondencia con los resultados de los antecedentes en investigación educativa y pedagógica en el departamento de Nariño, periodo 2001-2011, constituidos por Ascofade, la Universidad de Nariño, la Universidad Mariana y la Universidad Cesmag (Torres *et al.*, 2017).

Tabla 36. Tópicos globales Región Pedagogía

Tópicos globales	Universidad de Nariño		Universidad Mariana		Total	
	F	%	F	%	F	%
Aprendizaje	2	0,9	51	24,1	53	25,0
Didáctica/enseñanza (Estrategias pedagógicas)	25	11,8	18	8,5	43	20,3
Prácticas pedagógicas (Historia de la educación)	9	4,2	2	0,9	11	5,2
Competencias	5	2,4	5	2,4	10	4,7
Uso educativo o pedagógico de las TIC	5	2,4	2	0,9	7	3,3
Concepciones	2	0,9	1	0,5	3	1,4
Total	48	22,6	79	37,3	127	59,9

En la Región Pedagogía se parte desde las mesetas: Aprendizaje; Didáctica/enseñanza (Estrategias pedagógicas); Prácticas pedagógicas; Historia de la educación; Competencias y Uso educativo y pedagógico de las TIC. Esta región se centra en el devenir del saber específico de las diversas áreas y asignaturas, y el saber pedagógico que por lo general trasciende lo áulico y hace parte de la reflexión constante de la práctica pedagógica, sello característico de la pedagogía de la región, como se describe en los antecedentes de la investigación educativa y pedagógica en el departamento de Nariño, 2001-2011 tomado de Torres *et al.* (2017).

En este sentido, Torres *et al.* (2017) indican que “la práctica pedagógica se convierte en el laboratorio

para el desarrollo, diseño y ejecución de proyectos pedagógicos enmarcados desde y para los diversos escenarios ambientes de aprendizaje” (p. 113).

A partir de la anterior definición, se entiende que un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado (Coll y Solé, 1987). Dicha utilización es práctica y efectiva cuando lo aprendido sirve para abordar nuevas situaciones y para efectuar nuevos aprendizajes, como se detalla en el hallazgo:

El logro adquirido con la ejecución del proyecto es relevante y se ve reflejado

en el desenvolvimiento que muestran los alumnos en cuanto a la capacidad de realizar buenos escritos, al comunicarse verbalmente con otra persona y al interpretar fácilmente los textos y su entorno en general. (NAR/095/027/M, p. 89)

Asimismo, la Región Pedagogía está conformada por tópicos como Aprendizaje, que sumados a los diferentes pliegues como las estrategias, las didácticas, el desarrollo de competencias, la creatividad, entre otras, permiten observar una significativa evolución pedagógica al pasar de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje. Esta experiencia se evidencia en la interacción de los actores del proceso de enseñanza/aprendizaje y los índices de calidad a nivel del país, que dejan ver las relevancias

en el desarrollo del saber/aprender y también las opacidades cuando emerge el caos por la transformación interactiva en la resiliencia y las problemáticas sociales del contexto diverso de la Zona Sur.

Otras Regiones Zona Sur

En Otras Regiones cinco frecuencias equivalentes al 3,3% presentan los tópicos globales de la Zona Sur: Desarrollo humano, Familia, Alteridad, Gestión de calidad y Empleabilidad juvenil (tabla 37).

La Universidad de Nariño presenta seis frecuencias equivalentes al 2,8%, mientras que la Universidad Mariana solo presenta una frecuencia en el tópico Familia, equivalente al 0,5% de la Zona Sur en Otras Regiones.

Tabla 37. Tópicos globales Otras Regiones Zona Sur

Tópicos globales	Universidad de Nariño		Universidad Mariana		Total	
	F	%	F	%	F	%
Desarrollo humano	2	0,9	0	0,0	2	0,9
Familia	1	0,5	1	0,5	2	0,9
Alteridad	1	0,5	0	0,0	1	0,5
Gestión del conocimiento	1	0,5	0	0,0	1	0,5
Empleabilidad juvenil	1	0,5	0	0,0	1	0,5
Total	6	2,8	1	0,5	7	3,3

Las tesis de la Zona Sur que responden a Otras Regiones están caracterizadas por enfatizar en los tópicos: Desarrollo humano y Familia, que son transversales a los aprendizajes desde pliegues de axiología, valores y cotidianidad de la cultura del sur, logrando que las relevancias se relacionen estrechamente y permitan a las opacidades, como Alteridad y Gestión del conocimiento, repensar su imagen para plantear nuevos saberes. Vale la pena señalar que la diferencia estadística entre aquello que emerge como relevancia y como opacidad en Otras Regiones en la Zona Sur es pequeña. Por último, se destaca el tópico Familia, como se representa en el hallazgo:

La propuesta pedagógica, producto de esta investigación, busca fortalecer los procesos de formación y participación de las familias, dentro de la escuela para familias, a través de una serie de estrategias pedagógicas como el cine foro, talleres participativos y conferencias, de mucha acogida entre los padres de familia y los docentes. [...] su aplicación conlleva un propósito educativo, que facilita la enseñanza y aprendizaje de las temáticas dirigidas a las familias. (NAR/095/103/M, p. 124).

Con respecto al concepto de familia, Naisbitt (1983) menciona que “ha estallado en multitud de opciones y estilos de vida que afectan a todos los aspectos del comportamiento, extendiéndose la idea de una sociedad de opciones múltiples a otros aspectos de la vida” (pp. 244-265), es decir, existen nuevas formas de concebir la familia, pero estas formas implican cambios en las interacciones entre la escuela, los padres de familia y los estudiantes. A partir de esta realidad, se toma como tópico global Familia, por la trascendencia que conlleva en la educación y la pedagogía, pues es uno de los ámbitos más cercanos a Educación y a Escuela, y a su vez hace parte fundamental del desarrollo cultural y social; es por esto que dinamiza la interacción de los contextos interno y externo de la institución educativa y el aula de clases de manera particular en la Zona Sur.

Cierres y aperturas

Dentro de los hallazgos hechos en las investigaciones educativas y pedagógicas de la Zona Sur hay mayor relevancia en la Región Pedagogía, en la que se encuentran los tópicos globales: Aprendizaje como pico (25%), Didáctica/enseñanza (Estrategias pedagógicas), Prácticas pedagógicas (Historia de la educación), Competencias, Uso educativo o pedagógico de las TIC y Concepciones. Estos hallazgos son producto del análisis de los pliegues y tópicos relacionales, que enfatizan en las estrategias pedagógicas y reflexionan continuamente acerca de los procesos de práctica, asociados a los factores socioeconómicos y políticos de la región como también a los culturales, que caracterizan su identidad. Se encuentra además que la Universidad de Nariño, desde su doctorado, hace énfasis en una meseta: la Historia de la educación, aportando desde sus procesos investigativos al quehacer histórico de la pedagogía en los desarrollos educativos de la región.

Los hallazgos permiten constatar el atributo que la Zona Sur da a los procesos pedagógicos que son trabajados de manera simultánea por las instituciones y comunidades educativas, y que repercuten y se hacen visibles al hacer el análisis de las investigaciones de posgrado que en su momento fueron formuladas en la Universidad

de Nariño y la Universidad Mariana. Esto invita a valorar la percepción de la necesidad y mejorar continuamente las intenciones pedagógicas, para favorecer los ambientes de aprendizaje.

En la Región Educación se resaltan los tópicos globales: Currículo, Proyecto educativo, Política educativa, Educación inclusiva, Educación para la paz, Investigación formativa, Evaluación, Pensamiento crítico, Gestión Educativa, Formación, Escuela, Educación propia, Bienestar institucional y Poder. Aquí sobresale el Currículo, como pico, con alta frecuencia, que lo ubica en un 8% de recurrencia y que sin lugar a dudas es un instrumento ponderado, porque incluye otros elementos que operan en su razón y se visualizan en el ejercicio educativo. Con un porcentaje relativamente alto y reconociéndose a nivel de las universidades de la Zona Sur están: Proyecto educativo y Política educativa, como medios que contribuyen a la consecución de objetivos institucionales y que sirven como indicadores para valorar la acción educativa en su conjunto, ya sea a nivel local, regional o nacional.

En cuanto a Proyecto educativo y Política Educativa, se encuentran enmarcados en un porcentaje del 4,7%, los hallazgos y su importancia radican en las funciones y criterios específicos que estos tópicos cumplen dentro del quehacer educativo. Por su parte, Educación inclusiva, Educación para la paz e Investigación formativa son tópicos que, aunque sus frecuencias varían en ambas universidades, su promedio es del 4,2% y son consideradas modelos, programas o herramientas del proceso enseñanza-aprendizaje, porque manifiestan la experiencia del mundo actual y permiten abrir horizontes para encontrar alternativas de solución, como el aseguramiento a la inclusión, al derecho a la igualdad de oportunidades y a la atención a la diversidad. De igual manera, y en menor porcentaje, aparecen los tópicos globales: Evaluación, Pensamiento crítico, Gestión educativa, Formación, Escuela, Educación propia, Bienestar institucional y Poder. Los hallazgos los evidencian como recurrentes solo para la Universidad de Nariño; sin embargo, se evidencian en la Zona Sur y se aplican al campo educativo global y se constituyen en condiciones básicas para una educación de calidad que incorpora el

seguimiento al desarrollo de procesos formativos, la capacidad de análisis, el fortalecimiento de proyectos educativos, la integración del conocimiento interdisciplinar, la apropiación de las TIC, la aplicación de parámetros educativos basados en la autonomía y el mejoramiento continuo de la calidad de vida de quienes hacen parte de la comunidad educativa.

Se da la opacidad en Otras Regiones. Allí se presentan los tópicos globales: Desarrollo humano, Familia, Alteridad, Gestión del conocimiento y Empleabilidad juvenil. Para la Zona Sur es clave entenderlos, porque están representados como el complemento de una formación interdisciplinar. Desarrollo humano, con una frecuencia del 0,9% en la Universidad de Nariño, es un tópico mediado por los escenarios familiares y sociales y su construcción se genera a lo largo de la vida con sentido y responsabilidad.

Por otra parte, en una sociedad tan vulnerada, sumida en la más profunda confusión, se intenta comprender la importancia del papel de la Familia como primera escuela de formación en la historia de la humanidad y, desde luego, en la historia de cada ser humano; por ello en las tesis de la Universidad de Nariño y la Universidad Mariana se encuentra el tópico Familia y se le otorga un lugar privilegiado en el compromiso con la educación, ya que tiene la capacidad de interactuar con la comunidad, la institución y el progreso del niño en el aula, para hacer transversales los aprendizajes como elementos fundamentales del desarrollo cultural y social. Alteridad, Gestión del conocimiento y Empleabilidad juvenil tienen un porcentaje similar del 0,5% de la frecuencia correspondiente a la Universidad de Nariño, y están cargados de sentido y significación porque representan el ponerse en el lugar del otro, el factor de desarrollo, la competitividad y el reto prioritario para las nuevas generaciones, experiencias que producen trascendencia en la Zona Sur cuando se los conjuga y generan resultados de efectividad en la cotidianidad de la academia.

Los nuevos saberes que surgen en lo pedagógico y educativo están enmarcados en la capacidad resiliente del maestro nariñense para desarrollar su práctica pedagógica y garantizar, desde la

pertinencia de su contexto social, innovaciones propias en las didácticas de las áreas fundamentales y las complementarias establecidas en el sistema educativo colombiano.

Entre las tensiones que se analizan existe un choque frente a la investigación básica o la fundamentación teórica y las pedagogías decoloniales que garantizan enriquecer la pedagogía de territorio, validada por el desarrollo de la cultura, de lo social y lo ambiental y la conservación de las tradiciones, la cosmovisión y lo axiológico a pesar de los avances de la globalidad y la transculturalidad que trae este fenómeno económico en la región.

En la Zona Sur las tesis de maestría y doctorado conjugan las tres regiones y convocan a educadores y pedagogos a elegir la experiencia de enriquecer y fortalecer continuamente el accionar pedagógico, donde la figura del ser humano esté manifiesta consigo mismo y con sus pares en escenarios de formación.

Zona Tolima

“ Para llegar al punto que no conoces, debes tomar el camino que no conoces. ”
(San Juan de la Cruz)

La configuración de la Zona Tolima ha tenido un recorrido que se vislumbra en un panorama teórico, metodológico y de alcance de conocimiento desde los posgrados de educación.

El proceso de investigación ha mostrado los problemas educativos en el contexto de los proyectos educativos institucionales, en ejes de calidad y pertinencia educativa con el intento de reconstruir, configurar y dar nuevas miradas al desarrollo educativo y social en la región, el departamento y el país.

Las fuentes de inspiración musical, desde una perspectiva histórica de los programas de formación avanzada en educación de la Universidad del Tolima, transitan por el pentagrama del trazo

histórico de la calidad y la pertinencia educativa, la relación de la escuela con el entorno y con la sociedad, lo cual advierte los sonidos de las dinámicas sociales que transcurren en la historia del mundo y de Colombia. Allí se juegan formas y elementos distintivos que constituyen la estrategia orientadora para la formación de actores y grandes músicos pedagógicos, que inciden en el contexto y en su proceso de desarrollo musical en pentagramas sonoros para la percusión y el golpeteo pedagógico, didáctico y curricular.

En el departamento del Tolima se destaca la sinergia del contexto histórico, social y cultural y su legado de universidad. Esto se evidencia a partir de tensiones en las investigaciones de maestrías y doctorado en relación con:

1. Enseñar es una motivación para trasladar la posibilidad de pensar la realidad desde otros lugares. La didáctica se reconfigura hacia el aprendizaje en una perspectiva sociocultural donde exige crear, recrear, reinventar y producir, a partir de sus posibilidades, las voces de sus actores y la experiencia vital de las comunidades enmarcadas en diferentes territorios, configurando así historia a través del tiempo, las cuales en algún momento pueden incidir en el desarrollo de la región.
2. La evaluación como un proceso de mejora continúa. Esta resignifica las prácticas mismas y retroalimenta la enseñanza para avanzar en el aprendizaje, lo que ha posibilitado avances en el campo de la investigación y generado aporte al conocimiento, reconfigurando una nueva mirada de la evaluación como reflexión permanente para las transformaciones histórico-sociales que marcan una pauta en la región. Las investigaciones refieren una reconceptualización del quehacer pedagógico, del currículo, del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del *ethos* docente, así como una reconfiguración del rol del estudiante y de la comunidad educativa.
3. Valor del conocimiento como herramienta de liberación y cambio. El contexto muestra transformaciones en los sujetos que llegan a las escuelas y la incursión de los nuevos

desarrollos tecnológicos plantean nuevos desafíos, exigencias y oportunidades educativas. El conocimiento requiere potentes procesos cognitivos, incentiva el aprendizaje y redundante en la liberación del sujeto con sus realidades, en tanto de develar la pobreza extrema, los reinsertados, los procesos de paz y los proyectos de desarrollo en infancia, niñez y juventud.

4. Las mediaciones tecnológicas en la formación y su relación entre el conocimiento y el sujeto que aprende. La tecnología ha sido determinante en el proceso evolutivo del ser humano, pues gracias a ella todos y cada una de las dimensiones de su quehacer se ha ido transformando; por ende, la educación, como parte de la vida social y cultural, siempre ha hecho uso de dichas tecnologías por lo que urge la comprensión del fenómeno tecnológico y su incidencia en el proceso de transformación cultural que experimenta el mundo actual y la manera de incidencia en la formación.

El despliegue de la formación avanzada naciente se da con un tejido evocador y combinatorio de experiencia, saber pedagógico y relacionamiento teórico (teoría, práctica y prácticas pedagógicas). La historia refleja la urgencia de reconfigurar también el tejido social, pues la región ha trasegado por 60 años de lucha y revolución que son abismos y amenazas frente al ser de la educación como dispositivo de formación.

Los lenguajes y cantos de transformación científica, la revolución tecnológica y la transformación cultural, impregnan la magia sensible de los tonos de la formación en cimientos creativos y apuestas para nuevas arquitecturas educativas en la gran orquesta del maestro César Augusto Zambrano, cultor de la Universidad del Tolima desde hace 44 años, quien expresa que hablar de música es hablar de todo, de algo que está presente en todas partes, pues para él todos los estados del hombre son música y la música está en cada rincón del universo.

La composición musical en el corpus teórico en la Zona Tolima es un llamado a construir

conocimiento en educación y a establecer elementos de entidad organizada, con patrones de abordaje y connotaciones perceptivas de la formación y la innovación.

En la Zona Tolima se procesó información de 91 tesis, 85 de la Maestría en Educación y 6 del

Doctorado en Educación de la Universidad del Tolima. Al realizar el cruce destaca la Región Educación con el 56% de las tesis consultadas, la Región Pedagogía con un 43% y Otras Regiones con el 1% (tabla 38).

Tabla 38. Número de tesis y porcentaje por región Zona Tolima

Datos	Universidad del Tolima	Región Educación F	Región Pedagogía F	Otras Regiones F	Total frecuencias
Nº de tesis	91	57	44	1	102
Porcentaje	100	56	43	1	100

Región Educación Zona Tolima

La Región Educación hace su tránsito por los tres tópicos globales con mayor frecuencia. En primer lugar la Evaluación, entendida como acción permanente que busca detectar, juzgar y valorar el estado en que se encuentran los procesos de desarrollo del estudiante, los pedagógicos y los organizacionales y administrativos (Ministerio de Educación Nacional, 1998); en segundo lugar la Educación para la paz y la democracia, como escenario de relaciones que visibiliza el recorrido histórico del departamento del Tolima en el conflicto y desde el cual la escuela es hoy el escenario educativo-formativo para plantear otras prácticas y acciones teleológicas en ciudadanía, democracia, convivencia y paz, y tercero, Escuela y formación, como lugar en que confluyen los niños hacia el proceso de formación, con los padres como actores clave del desarrollo social que despliegan sus intereses y deseos de ser ciudadanos integrantes de la sociedad y por ende generar mejores condiciones de vida desde la educación.

Los tópicos de menor frecuencia en la región son Educación inclusiva-inclusión, Educación decolonial, Currículo, Políticas educativas, Cultura juvenil, Educación ética y moral, Gestión escolar, Poder y Proyecto educativo (tabla 39).

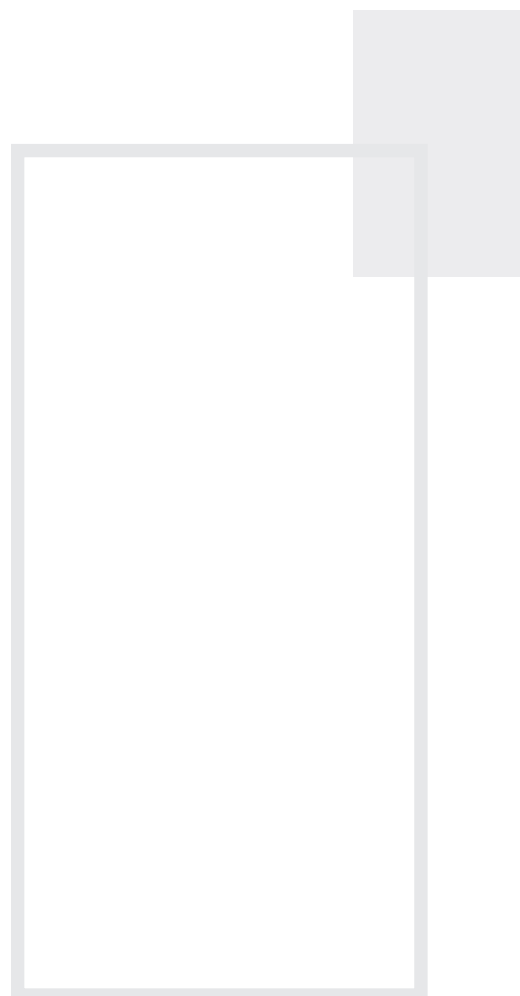


Tabla 39. Tópicos globales Región Educación Zona Tolima

Tópicos globales	F	%
Cultura juvenil	1	0,98
Currículo	2	1,96
Educación para la paz y la democracia	12	11,76
Educación decolonial	2	1,96
Educación ética y moral	1	0,98
Educación inclusiva-inclusión	4	3,92
Escuela	10	9,80
Evaluación	14	13,73
Formación	6	5,88
Gestión escolar	1	0,98
Poder	1	0,98
Políticas educativas	2	1,96
Proyecto educativo	1	0,98
Total	57	56

De las 91 tesis analizadas en la Zona Tolima el 56% aborda la Región Educación, en la cual hay prevalencia de tópicos como Evaluación, con una frecuencia de 14 tesis que corresponde al 13,73% del total general.

La mayoría de las tesis en la Región Educación y en el tópico Evaluación presentan intencionalidad explícita en el desarrollo de propuestas evaluativas para lograr el aprendizaje de los estudiantes en las diversas áreas del saber escolar y universitario, asunto que la devela como oportunidad para

transformar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Región Pedagogía Zona Tolima

La Región Pedagogía transita desde los tópicos globales con mayor frecuencia como Didáctica, Uso educativo de las TIC, Enseñanza/aprendizaje y Concepciones, hasta los de menor frecuencia como Saberes y Saber pedagógico, como se muestra en la tabla 40.

Tabla 40. Tópicos globales Región Pedagogía Zona Tolima

Tópicos globales	F	%
Concepciones	3	2,9
Didáctica	20	19,6
Enseñanza	4	3,9
Estudiantes	4	3,9
Prácticas educativas	2	2,0
Prácticas pedagógicas	2	2,0
Profesores	2	2,0
Saber pedagógico	1	1,0
Saberes	1	1,0
Uso educativo de las TIC	5	4,9
Total	44	43

Prevalece en la Región Pedagogía la Didáctica, con una frecuencia del 20%, lo que resalta la tradición y en sí la urgencia académica por la comunicación de los saberes desde las distintas disciplinas, como lo expresa Comenio (1998), quien transforma a la pedagogía en ciencia de la educación que se constituye en esfuerzos para forjar ciudadanos que respondan a las necesidades de los tiempos en los que viven. Asimismo, se enfatiza en los tópicos Enseñanza y Estudiantes con una frecuencia de 4 tesis equivalentes al 3,9% respectivamente, lo que hace evidente la preocupación manifiesta por la transmisión de conocimientos, ideas y habilidades mediante la actividad de enseñar a los estudiantes.

El acto de enseñar es la interacción de profesores, estudiantes y comunidad frente al objeto del conocimiento y el entorno educativo. Esta interacción se expresa mediante aspectos como aprendizaje, educación, formación, currículo, investigación, lectura, ciencia y conocimiento científico.

La lectura general de los hallazgos indica en la Zona Tolima un interés por los procesos de comunicación de los saberes de la humanidad desde las disciplinas, la enseñanza y las prácticas educativas y pedagógicas, en las cuales prevalece como actor principal el docente y como el escenario educativo privilegiado la escuela. Se presenta con menor frecuencia, en la Región Pedagogía, el Uso educativo y pedagógico de las TIC, lo que implica una vinculación de los medios tecnológicos y su uso pedagógico en la escuela.

El análisis de los tópicos globales en la Región Pedagogía transita por elementos teórico-conceptuales y metodológicos en la Zona Tolima.

Otras Regiones Zona Tolima

La Zona Tolima avanza en la reflexión crítica del desarrollo humano permitiendo la construcción de conocimiento y generación de apuestas educativo-formativas en el contexto de la educación inicial, básica y media. El desarrollo humano es el proceso en el cual una sociedad mejora sus condiciones de vida y se percibe en la educación con la renovación de prácticas pedagógicas contextuales y pertinentes. Solo hay un trabajo de tesis en el

contexto de análisis, lo que implica potenciar nuevos horizontes de formación y el despliegue de procesos teóricos y metodológicos en la región tolimense. Se recomienda entonces avanzar en la zona en la definición del desarrollo humano, su significado y sus implicaciones en la formación como múltiples maneras de realización de las personas.

Síntesis, cierres y aperturas interregiones Zona Tolima

En la Zona Tolima se hizo un recorrido documental de revisión y análisis de 91 trabajos de grado, de los cuales 85 son del programa de Maestría en Educación y 6 del Doctorado en Educación, pertenecientes a la Universidad del Tolima.

Los trabajos de investigación se direccionan desde la problematización y la comprensión de los contextos educativos y pedagógicos con miras a plantear alternativas, metodologías y alcances de conocimiento en la búsqueda de lograr mejoras en el sector educación, con saberes epistémicos emergentes que permiten reflexionar y direccionar propuestas curriculares más contextualizadas y pertinentes referentes a la evaluación como formación, la didáctica como apuesta desde el aprendizaje, las mediaciones tecnológicas como apoyo didáctico y pedagógico, la escuela rural para la resignificación de saberes a partir de la diversidad en contexto de paz y democracia como fenómeno histórico-social (figura 1).





Figura 1. Síntesis, cierres y Aperturas interregiones

La Zona Tolima geográficamente tiene recorridos y senderos que pasan por las más elevadas montañas y descienden a las llanuras; la mayor relevancia, en primer lugar, se encuentra representada en la Región Pedagogía en sus despliegues. En sus tópicos globales su mayor pico es la Didáctica, que muestra una opacidad en Prácticas Pedagógicas y privilegia procesos en el estudio de técnicas y métodos de enseñanza.

En la Región Educación destaca la Evaluación como atributo e impacto de los procesos educativos, el logro, los conocimientos, las actitudes y el rendimiento de las personas. Ello como resultado del trabajo del grupo de investigación Devenir Evaluativo, inscrito en Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. La opacidad se refleja en cinco tópicos: Cultura juvenil, Educación ética y moral, Gestión escolar, Poder, y Proyecto educativo.

Se evidencia también una opacidad en Otras Regiones, con el 1,0% de recurrencias, representada en el tópico Desarrollo humano, elemento valioso para el análisis, la reflexión y la puesta en común en las líneas de investigación que asume la universidad.

La relevancia de la Región Pedagogía, en comparación con las otras dos regiones de los hallazgos del análisis, evidencia el interés en abordar desde la didáctica los aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes en los diferentes niveles de formación, desde el inicial hasta el universitario, con un marcado propósito de consolidar procesos de inclusión educativa en el marco de las concepciones e imaginarios escolares y formas de atención a las discapacidades desde y para la enseñanza del lenguaje, así como adaptaciones curriculares que favorezcan a esta población escolar.

Otro aspecto tiene que ver con investigaciones relacionadas con el manejo didáctico para el estímulo de competencias generales y específicas en áreas como educación física, matemáticas, ciencias, entre otras. Del mismo modo, se percibe el interés por el uso educativo de las TIC, desde el cual se presenta la urgencia de formar al docente para la mediación y al estudiante para optimizar sus procesos de aprendizaje, sin desconocer las dificultades institucionales en el sector público, tanto rural como urbano, en cuanto a conectividad y adecuaciones de la infraestructura existentes.

Al trasegar en la relevancia de la pedagogía en la Zona Tolima aparece la enseñanza, como un interés de los investigadores por comprender la incidencia de la disciplina escolar entendida desde la intención de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante, sus afectaciones en los resultados esperados y la aplicabilidad en coherencia con el manual de convivencia. La disciplina escolar es entendida a su vez como el interés por aprender, consolidar procesos, fortalecer la razón crítica y la emancipación de los estudiantes. La disciplina escolar en sí presenta diversidad de connotaciones que transitan por la expresión de idiosincrasia y contextos culturales hasta las intenciones de los procesos de aprendizaje, dependiendo de los momentos y el lugar de la acción, de las personas que interactúan y de las características personales del estudiante que afectan su proyección de vida. La disciplina escolar habita consideraciones históricas, institucionales y sociales para el modo de existencia de las personas, la sociedad y la cultura.

Las prácticas pedagógicas educativas son otro aspecto de la enseñanza que concierne a la relación del maestro y el estudiante, desde los diferentes escenarios y saberes disciplinares e interdisciplinares de la formación. Los cartógrafos evidencian prácticas docentes tradicionales sujetas a currículos estáticos alejados de las directrices ministeriales y las reflexiones que exige la profesión docente. La actualidad educativa requiere pertinencia, para responder a las expectativas y necesidades de la sociedad, así como a los desafíos científicos, humanísticos y tecnológicos y a la diversidad cultural. Los currículos tocan temáticas y problemáticas de la práctica social, la producción cultural, la política y la perspectiva de transformación y cambio en el devenir de las culturas y los pueblos, con la intención de responder a las exigencias del proyecto político y social en contexto.

Dentro de las relevancias también se encuentra el subtópico Estudiantes, donde destaca el trabajo autónomo en la educación secundaria y universitaria. Otro aspecto tiene que ver con los imaginarios de los estudiantes con respecto a los procesos de enseñanza, que expresan el estar alejados de las dinámicas actuales de la sociedad

y no generan interés, motivación y profundidad teórica. El análisis representa un aporte para la investigación educativa y pedagógica en la formación posgradual en el departamento del Tolima.

Se destaca en el marco geográfico de la Región Tolima el pico Evaluación, que sobresale en la Región Educación. Este denota interés en desentrañar las causas de los resultados en los diversos tipos de evaluación escolar, entre ellos: prueba Saber, resultados de áreas y el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción (Siep). Las investigaciones reflejan la necesidad de claridad teórica desde el docente para comprender temas relacionados con la evaluación y sus enfoques, así como la necesidad de formación para hacer visible estos aspectos en las prácticas de aula. Esta relevancia abre caminos hacia la reflexión de la evaluación docente en el marco del Decreto 1278 del 2002, como espacio para repensar el mejoramiento continuo y el desarrollo de competencias profesionales, llanuras extensas dispuestas a ser exploradas aún.

De igual manera, en esta relevancia de la Región Educación se encuentra Educación para la paz y la democracia, desde la cual el interés se refleja en la convivencia en torno a Escuela de Padres como posibilidad de acercar más a la comunidad a la escuela, en procura de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de la calidad de vida de los estudiantes y el docente; Gobierno Escolar, como manifestación democrática en coherencia con la formación ciudadana y el aprovechamiento de los mecanismos de participación ciudadana de la escuela, y Manual de convivencia, como documento que requiere ser discutido, reflexionado y ajustado con la participación de la comunidad educativa, en aras de generar ambientes de paz y espacios para el diálogo y la resolución de conflictos.

En el mismo sentido, se dan desarrollos y avances investigativos en el ámbito de la victimización y el destierro como claro reflejo de la realidad territorial y la preocupación por desentrañar un sentir social que da luces a la Región Educación desde el contexto de la escuela; no obstante, en los tópicos globales de esta región emergen algunas

investigaciones relacionadas con la normatividad educativa, que presenta despliegues hacia el PEI con sus diferentes dimensiones y componentes.

Los hallazgos en los diversos trabajos de investigación en la Zona Tolima rescatan la preocupación por aportar al campo de la didáctica y la evaluación, así como por la mejora de la calidad en los ambientes de formación en los distintos niveles educativos. Estas luces permiten la transformación de las prácticas pedagógicas, la praxis en el aula y en general mejorar la actividad escolar. Urge entonces diseñar e implementar políticas a nivel institucional que den cuenta de las realidades y necesidades del contexto, con currículos emergentes y formaciones pertinentes para el tiempo presente.

La fortaleza de la Zona Tolima, en consonancia con las cartografías, está en la didáctica, cuya indagación ronda las estrategias que permiten transitar desde las prácticas tradicionales hacia unas miradas actuales que contemplen la individualidad de los estudiantes, sus intereses y necesidades de formación. Las investigaciones también han recorrido caminos desde el uso de las TIC para potenciar los recursos tecnológicos como elementos necesarios en el desarrollo de la tecnología y la visión global.

La lectura de la Región Educación visualiza el tópico Evaluación educativa como pico sobresaliente. Las relevancias se presentan en el número de trabajos de investigación, en los que se indaga: ¿qué es evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cuál es su finalidad?, ¿quiénes están involucrados y cuáles son los principios para llevar a cabo dicho proceso?

El tópico Educación para la paz y la democracia, por su parte, refleja la necesidad de enfatizar y profundizar en este eje problémico de investigación. Como pliegue se presenta la Cordillera Central que atraviesa el Tolima de sur a norte, lo cual implica una radiografía diversa del vivir en las aulas de clase, esto ligado a múltiples acciones del desarrollo humano en la formación. Se recomienda a los programas de formación avanzada de la universidad fortalecer las líneas de investigación y transitar caminos con luces

dirigidas hacia relevancias de impacto social en contexto.

El tópico global Currículo representa opacidad en la región, lo que requiere un despliegue teórico y metodológico que destaque las construcciones curriculares desde los programas de formación y las prácticas en los PEI en la Zona Tolima. Es necesario potenciar programas de educación continuada para los sectores docentes, las autoridades educativas y los estudiantes, que desde la problemática metodológica y técnica desplieguen diversas alternativas curriculares. Esto es una preocupación latente en la comunidad educativa, dado que el currículo es una apuesta, un recorrido, un trayecto y una posibilidad de formación.

Esta situación es mito, crisis y prospectiva en el campo educativo. Mito en tanto exige transformación del discurso y la práctica; crisis como ausencia de conceptualización, articulación, confrontación, evaluación, investigación y congruencia de los contenidos y la realidad social para la formación; prospectiva como organización compleja de acción de conocimientos, costumbres, creencias, prácticas y hábitos que consolidan la propuesta formativa pensada en lo político-educativo para diversos grupos y sectores comunitarios.

La Zona Tolima despliega desde la Maestría en Educación ejes de investigación en: currículo, pedagogía y universidad; didácticas de las ciencias; educación física y rendimiento físico; evaluación educativa; gestión escolar; didáctica de la lengua y de las matemáticas, y el uso de las TIC, los cuales recorren los contextos y las necesidades pedagógicas, humanas y educativas en la zona.

Se abre el camino a la comunicación y articulación a través de redes y convenios con otras universidades del país para el trabajo colaborativo y el alcance de metas comunes en pro de las comunidades y las regiones. Una red de articulación académica es la “Red de Posgrados en Educación y Ciencias Sociales”.

La Zona Tolima muestra la urdimbre de pensamientos, imaginaciones y sensibilidades

humanas que convocan a sus estudiantes a construir y resignificar el saber educativo con apuestas de posibilidad en el conocimiento, el saber y la práctica en la formación con sentido pedagógico. Se despliegan planos de la investigación formativa para intervenir el territorio educativo como desafío de un liderazgo transformador, con sentido ético y de gran responsabilidad social; se avizoran grandes temas, problemas y proyectos que muestran otros caminos, itinerancias del conocimiento, gestas para la configuración de la política educativa local, regional y nacional, y la posibilidad de fundar la acción en apuestas de calidad educativa, de calidad de la vida y de mejora de los territorios.

La región pregunta por lo nuevo, lo alternativo y lo emergente como condición de posibilidad desde la mediación pedagógica; la educación de la expresión, de los cuerpos, del vivir, como hilo conductor hacia propuestas metodológicas con sentido y significación en situaciones sociales cambiantes, inciertas, novedosas y creativas.

La Zona Tolima despliega producciones educativas desde los docentes que señalan mejoramiento de la calidad de la educación de cara a las demandas sociales, políticas y culturales de la actualidad, las cuales describen puntos centrales para universalizar los procesos de investigación educativa, la adecuación curricular, el mejoramiento de las condiciones de la enseñanza y reconocer el papel de la docencia en miras de

la posibilidad de transformación social desde la educación.

A nivel nacional

Debido a que el grado de relación existente entre las dos variables categóricas, en este caso la zona geográfica y la región investigativa, no puede ser establecido simplemente observando las frecuencias en la tabla de contingencia que se ha creado para el análisis, es necesario recurrir a una medida de asociación que se apoye en una prueba de significación que permita brindar un sustento riguroso a las conclusiones del análisis.

Para realizar el análisis se adopta la hipótesis nula; en este sentido, se asume que las variables zona geográfica y región investigativa (Región Educación, Región Pedagogía y Otras Regiones) son independientes, y la hipótesis alternativa de que son dependientes, es decir, que la zona geográfica influye en el desarrollo temático o región investigativa.

La tabla 41 muestra las frecuencias observadas entre las zonas geográficas y las temáticas o regiones investigativas que se han recogido para el presente análisis investigativo. Es evidente que tanto la Región Educación como la Región Pedagogía concentran el mayor número de frecuencias para el análisis y, en un grado mucho menor, se encuentra la categoría Otras Regiones.

Tabla 41. Frecuencias observadas entre las zonas geográficas y las regiones investigativas

Zona geográfica	Región Educación	Región Pedagogía	Otras Regiones	Total
Norte	30	65	5	100
Eje Cafetero	122	294	18	434
Sur	78	127	7	212
Antioquia	177	150	66	393
Caribe	18	51	9	78
Tolima	57	44	1	102
Centro	254	237	100	591
Total	736	968	206	1910

El primer paso para el análisis es confrontar las frecuencias observadas con las frecuencias teóricas o esperadas, que son las que deberían observarse o darse en caso de que la hipótesis

nula de independencia se cumpliera para ambas variables, zona geográfica y regiones. Las estimaciones se presentan en la tabla 42.

Tabla 42. Frecuencias esperadas

Zona geográfica	Región Educación	Región Pedagogía	Otras Regiones	Total
Norte	39	51	11	101
Eje Cafetero	167	220	47	434
Sur	82	107	23	212
Antioquia	151	199	42	392
Caribe	30	40	8	78
Tolima	39	52	11	102
Centro	228	300	64	592
Total	736	968	206	1911

Posteriormente, se calcula el estadístico de prueba a partir de la diferencia entre las frecuencias observadas (o_i) y las esperadas (e_i):

Para este caso, el estadístico de prueba arrojó un valor de 171, número que se debe comparar con el valor de la tabla de probabilidades para chi-cuadrado (X^2) con grados de libertad $(r - 1) * (k - 1)$, siendo r el número de filas y k el número de columnas de la tabla de contingencia, es decir: $(7 - 1) * (3 - 1) = 12$ grados de libertad. Para este caso, se asume un nivel de significación alfa de 0,05 para el cual, el valor del estadístico de contraste según la tabla estadística es igual a 21,02. Este valor teórico es menor que el valor experimental, por tanto, no es posible aceptar la hipótesis nula que plantea la independencia entre las dos clasificaciones: zona geográfica y regiones investigativas. Lo anterior implica que la zona geográfica sí influye o tiene relación con la región investigativa que se aborda.

Otros cruces posibles, más desagregados, podrían ser entre cada uno de los tópicos globales (tomados como variables dependientes, cuyos valores serían todos los tópicos registrados) e igualmente como variable independiente las zonas geográficas. Ejemplo de tabla de contingencia considerando cuatro regiones geográficas y un tópico global: Región Educación y sus X valores.

Resultados

Para este segundo análisis se inició con la clasificación de las tesis desarrolladas por tópico al interior de cada región investigativa. Sin embargo, la primera observación que vale la pena destacar es que la diversidad de tópicos es bastante amplia dentro de cada zona geográfica. Por esta razón se procedió a realizar el mejor ajuste posible de los tópicos señalados, aunque en algunos casos debió realizarse una agrupación y para otros se optó por no incluir el tópico por únicamente contener dos tesis (tabla 43).



Tabla 43. Frecuencias observadas de los tópicos Región Pedagogía por zona geográfica

Pedagogía	Zonas geográficas							
	Norte	Eje Cafetero	Sur	Antioquia	Caribe	Tolima	Centro	Total
Didáctica/enseñanza	18	106	86	69	23	24	25	351
Prácticas pedagógicas	10	79	22	6		4	21	142
Concepciones		27	6			3	9	45
Uso educativo y pedagógico de las TIC	17	23	14	33	8	5		100
Cognición	3	21			9			33
Aprendizaje	1	17	106	11		2	12	149
Profesores		11		14	4	2	21	52
Competencias	12	6	20		5		9	52
Estudiantes	3	3			2	4	6	18
Comunicación educativa	1	1						2
Total	65	294	254	133	51	44	103	944

En el ejercicio, se construyó igualmente la tabla de frecuencias esperadas o teóricas con base en las frecuencias observadas (tabla 44).

Tabla 44. Frecuencias esperadas de los tópicos Región Pedagogía por zona geográfica

Pedagogía	Zonas geográficas							
	Norte	Eje Cafetero	Sur	Antioquia	Caribe	Tolima	Centro	
Didáctica/enseñanza	24	109	94	49	19	16	38	
Prácticas pedagógicas	10	44	38	20	8	7	15	
Concepciones	3	14	12	6	2	2	5	
Uso educativo y pedagógico de las TIC	7	31	27	14	5	5	11	
Cognición	2	10	9	5	2	2	4	
Aprendizaje	10	46	40	21	8	7	16	
Profesores	4	16	14	7	3	2	6	
Competencias	4	16	14	7	3	2	6	
Estudiantes	1	6	5	3	1	1	2	
Comunicación educativa	0	1	1	0	0	0	0	

En esta ocasión se aplicó directamente el test incluido en el *software* Excel que realiza la estimación del estadístico chi-cuadrado (=PRUEBA.CHICUAD(matriz1;matriz2)) que proporciona directamente el *p*-valor, el cual se contrasta con el valor de 0,05 en caso de asumir significancia estadística del 5% para decidir si aceptar o no la hipótesis nula. En caso de que el *p*-valor sea mayor

que 0,05 se puede aceptar la hipótesis nula; si es inferior, se rechaza.

Para este caso, la hipótesis debe rechazarse, afirmando que existe dependencia entre los tópicos y las zonas. Este es un resultado previsible dada la variedad y exclusividad de determinados tópicos sugeridos por ciertas instituciones en

determinadas zonas geográficas que no son comunes a otras zonas.

Justamente por esta razón, cuando se inició la construcción de la tabla de contingencia entre los tópicos de la región investigativa Educación y las zonas geográficas, al evidenciar la amplia diversidad de tópicos que pertenecen solamente a unas determinadas regiones, se previó que el resultado del análisis estadístico sería similar, es

decir de dependencia o relación entre el tópico y la zona. Por tanto, no se adelantó el proceso para los tópicos vinculados con la región investigativa Educación, ya que cuenta con más de 15.

Conclusiones: hallazgos en Educación y Pedagogía, Colombia 2010-2017

En la tabla 45 se presentan las conclusiones de los hallazgos de la investigación.

Tabla 45. Conclusiones Hallazgos

Zonas	Pedagogía (%)	Educación (%)	Otras Regiones (%)	Total
Caribe	65	23	12	100
Norte	65	30	5	100
Centro	50	39	11	100
Antioquia	38	45	17	100
Eje Cafetero	56	38	6	100
Sur	60	37	3	100
Tolima	43	56	1	100

En la tabla 46 se presentan los hallazgos en la región pedagogía.

Tabla 46. Conclusiones Hallazgos Región Pedagogía

Pedagogía	Zonas geográficas							
	Norte	Eje Cafetero	Sur	Antioquia	Caribe	Tolima	Centro	Total
Didáctica/enseñanza	18	106	86	69	23	24	25	351
Prácticas pedagógicas	10	79	22	6		4	21	142
Concepciones		27	6			3	9	45
Uso educativo y pedagógico de las TIC	17	23	14	33	8	5		100
Cognición	3	21			9			33
Aprendizaje	1	17	106	11		2	12	149
Profesores		11		14	4	2	21	52
Competencias	12	6	20		5		9	52
Estudiantes	3	3			2	4	6	18
Comunicación Educativa	1	1						2
Total	65	294	254	133	51	44	103	944

En la tabla 47 se presentan los hallazgos de la región educación.

Tabla 47. Conclusiones Hallazgos Región Educación

Educación	Zonas geográficas							
	Norte	Eje Cafetero	Sur	Antioquia	Caribe	Tolima	Centro	Total
Educación para la paz y la democracia	16	32	9	47	4	12	22	142
Investigación formativa			9	4	4		9	26
Formación		5	2	7	3	6		23
Gestión educativa		2	2	9	3	1	11	28
Escuela	2	19	2	7	1	10		41
Pensamiento crítico		6	2	3	1			12
Cultura juvenil/cultura escolar		1		3	1	1		6
Educación inclusiva	1	23	9	24	1	4	23	85
Evaluación	6	13	3	5		14	21	62
Currículo	2	4	17	11		2	23	59
Políticas educativas	2	4	10			2	29	47
Proyecto educativo	1	3	10	7		1		22
Calidad de la educación							12	12
Educación científico-cognitiva							12	12
Educación comunitaria							22	22
Educación contrahegemónica y decolonial				1		2	9	12
Educación humanista (desarrollo humano)							38	38
Educación inicial							13	13
Educación virtual/tecnología							28	28
Sentido de la educación		2		20			15	37
Políticas públicas				6				6
Poder		4	1	5		1		11
Educación propia		2	1	3				6
Adulto centrismo				3				3
Modelo educativo				2				2
Bienestar institucional			1	2				3
Educación ética y moral		2		1		1		4
Educación museística				1				1
Educación de adultos				1				1
Resistencia educativa				1				1
Pensamiento social		1						1
Educación para el emprendimiento		1						1
Total	30	124	78	173	18	57	287	767

En la tabla 48 se presentan los hallazgos en otras regiones.

Tabla 48. Conclusiones Hallazgos Otras Regiones

Otras Regiones	Zonas geográficas							
	Norte	Eje Cafetero	Sur	Antioquia	Caribe	Tolima	Centro	Total
Desarrollo humano	4	9	2	20	3			38
Familia		4	2	8	3			17
Comunicación educativa					2			2
Alteridad		1	1	3	1			6
Empleabilidad juvenil	1		1					2
Concepciones				1				1
Género		1		2				3
Gestión del conocimiento			1	1				2
Habilidades sociales				2				2
Prácticas narrativas				7				7
Representaciones sociales				9				9
Territorio				12				12
Salud		1						1
Desarrollo moral		1						1
Resistencia cotidiana		1						1
Total	5	18	7	65	9			104

El Riep 5, Riep Hallazgos, tuvo como propósito analizar los resultados que emergieron en las 1742 tesis de siete zonas del país. El análisis cualitativo y cuantitativo permitió caracterizar los intereses y tendencias investigativos del país en cuanto a Educación y Pedagogía. Ahora bien, emergen o decrecen como opacidades lo que se llamó Otras Regiones, categoría compuesta por tópicos y subtópicos que tienen características propias y difícilmente ubicables en las regiones iniciales. A continuación se presentan las conclusiones derivadas de los análisis de dicho instrumento:

- En primer lugar, el análisis estadístico, a partir del estadígrafo chi-cuadrado, permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo, lo cual implica que la zona geográfica sí influye o tiene relación con la región investigativa que se desarrolla. La relación que los datos cuantitativos revelan pueden tener su explicación en varios factores; uno

de ellos tiene que ver con las características mismas de los programas de posgrado, los cuales surgen a partir de los intereses y necesidades de las universidades de las que hacen parte, de las fortalezas e intereses investigativos de los grupos de investigación y de la lectura que hacen del contexto en el que están insertos. De hecho, las denominaciones mismas de estos posgrados en educación dan idea de sus intereses: por ejemplo, Maestría en Inclusión de la Universidad de Manizales, Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander, Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, y un título que es compartido por varias universidades: Maestría en Educación.

Estos intereses se concretan en apuestas metodológicas e investigativas, con énfasis y líneas de investigación que demuestran la fortaleza y tradición de los grupos de

investigación que sustentan los posgrados, que se ponen en diálogo con las necesidades de las regiones de las cuales hacen parte y de los estudiantes que llegan. Esta relación se evidencia en los contenidos de las tesis estudiadas y en sus hallazgos, con énfasis por zona. Es así como en las zona Caribe, Eje Cafetero, Norte, Centro y Sur, priman hallazgos que hacen parte de la Región Pedagogía, con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que en las zonas Antioquia y Tolima los hallazgos se ubican con mayor énfasis en la Región Educación, desde el tópico Educación para la paz y la democracia.

Otro factor que evidencia esta relación está en los intereses mismos de los estudiantes de posgrado, que en su mayoría vienen del sector educativo (en general maestros de los diversos niveles educativos) o aspiran a ser parte de él, y tienen intereses investigativos y problemáticas propias que intentan resolver o comprender a través de sus proyectos de grado. Esto explica a su vez la primacía en los hallazgos por zonas de ciertos tópicos globales, como son Enseñanza y Aprendizaje, Prácticas pedagógicas y Uso educativo de las TIC.

- Los hallazgos indican que la región con mayor relevancia es Pedagogía, en la cual se ubica el 50,51% de las tesis estudiadas. Solo en las zonas Antioquia y Tolima la Región Educación supera en cantidad de tesis a la Región Pedagogía. Ahora bien, en cuanto a las tendencias encontradas en esta región, el tópico con mayor relevancia es Didáctica/enseñanza (37,18%), tanto así que la Zona Centro lo clasifica como una subregión en Pedagogía. Esta tendencia podría encontrar una explicación en los actuales discursos epistémicos y pragmáticos ligados al tránsito hacia nuevas maneras de orientar los procesos de enseñanza en la educación formal, que se articulan, en la mayoría de los casos, a las didácticas específicas, a los actores y al mismo proceso didáctico con los desafíos que se ponen en marcha en los momentos previos, intermedios y posteriores a su incorporación.

De hecho, la concentración de estudios en torno a Didáctica/enseñanza es un indicio de nuevos discursos, ligados al reconocimiento de las particularidades de los saberes, que por sus características epistemológicas, discursivas y metodológicas requieren didácticas también específicas. Así las cosas, se asiste a momentos de cambio que develan el tránsito de un didáctica generalista, ligada a procesos de transmisión del conocimiento bajo parámetros homogeneizadores, a unas didácticas específicas en la enseñanza, atadas a las especificidades de los saberes escolares, a las particularidades de los contextos, a las diversidades de los sujetos y a las autonomías y reflexiones de sus docentes. Son multiplicidad de didácticas, que derivadas de la relación con las disciplinas científicas fundantes y sus propios procedimientos, encuentran su esencia vital en el contexto escolar particular.

No es de extrañar que una segunda tendencia sea Aprendizaje (15,78%), con mayor presencia en la Zona Sur; la tercera, Prácticas pedagógicas (15,04%) especialmente en las zonas Eje cafetero, Centro, Sur y Norte; la cuarta, Uso pedagógico/didáctico de las TIC (10,59%), con tesis en todas las zonas. Estas tendencias, ligadas a las didácticas, evidencian un marcado interés nacional por abordar el aprendizaje como el problema central del aula, con propuestas de solución que aprovechan las diferentes mediaciones posibles y desde la necesidad de transformar las prácticas mediante la reflexión y la innovación.

Surgen, asimismo, intereses particulares que sobresalen en algunas regiones, por ejemplo: Competencias (5,5%), presente en todas las zonas excepto Antioquia y Tolima y Concepciones (4,76%), como estudio del pensamiento tanto de docentes como de estudiantes, con tesis en las zonas Eje Cafetero en su mayoría, Centro, Sur y Tolima.

Esta preocupación nacional tan marcada por la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, en general, por los procesos escolares, permite evidenciar el interés de los profesores que

cursan las maestrías, quienes encuentran en el aula problemáticas a estudiar y solucionar mediante sus investigaciones. Es posible soslayar, también, algunas opacidades en otros aspectos de la pedagogía, como sería el análisis de la propia escuela, su sentido actual; sus problemas administrativos, relacionales y locativos, así como la comunidad que impacta, que no aparecen como un problema de estudio significativo para los maestros.

- Por otra parte, en la Región Educación, la segunda en términos de prevalencia, los enfoques y tendencias develados indican que los intereses de la investigación propenden por la reconstrucción social y la emancipación de los ciudadanos implicados en los procesos educativos, en los que están llamados a configurarse como sujetos críticos, de derechos y deberes, que se construyen y transforman en un contexto de paz y democracia.

En línea con lo anterior, en las diferentes regiones geográficas el reporte de los hallazgos muestra *Educación para la paz y la democracia* (17,4%) como el tópico global de mayor impacto y elasticidad en el panorama nacional: de norte a sur y de oriente a occidente, ha sido incorporado en las investigaciones consultadas, seguramente desde los discursos emancipadores y transformadores, que si bien están plagados de subjetividades, hacen sus apuestas y contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas para la reconstrucción de una nación en la que todos puedan vivir en ambientes de tolerancia, respeto y solidaridad con el otro.

Así las cosas, los intereses también se han focalizado en tópicos de necesario abordaje para alcanzar dichos logros, esto es, aquellos como *Educación inclusiva* (11,1%), *Evaluación* (8,2%), *Currículo* (7,8%), *Políticas educativas* (6,2%), *Escuela* (5,4%) y *Sentido de la educación* (4,9%), como elementos neurálgicos y de un importante impacto en el esclarecimiento de los rumbos y deberes de la educación, formal e informal, para la construcción conjunta de una nación más educada e incluyente. Lo

anterior indica una mirada a la educación en sentido amplio, que le aporte a la construcción de la paz, la democracia y la convivencia, mediante propuestas de implementación en las instituciones educativas, principalmente formales.

Ahora bien, es necesario destacar las particularidades en los hallazgos de las zonas geográficas, pues estos develan intereses ligados al contexto de desarrollo de las tesis. Así, se encuentra que cuando se investiga sobre Educación en la Zona Centro se construyen discursos relacionados con la Calidad de la educación, y con la misma adjetivación del concepto en contexto de (educación) científico-cognitiva, comunitaria, humanística, inicial y virtual; es decir, la educación se explora en sus diversas acepciones, seguramente desde necesidades propias e intereses exploratorios para dar respuesta a las exigencias particulares de los contextos y personas con quienes se investiga.

Una situación parecida ocurre en las zonas Antioquia y Eje Cafetero, pues los hallazgos indican el trazo de un camino particular que parece ser un tanto extraño, desconocido, alejado de los focos investigativos en Otra Regiones. No obstante, dichos caminos han sido poco transitados; ejemplo de ello son los tópicos *Adultocentrismo*, *Modelo educativo*, *Educación museística*, *Educación de adultos* y *Resistencia educativa*, en Antioquia, y *Pensamiento social* y *Educación para el emprendimiento*, en Eje Cafetero, seguramente porque se erigen como intereses relativamente nuevos o ya develados.

En el ámbito nacional, cabe destacar los tópicos que han emergido un tanto diluidos o de proyección futura. Es el caso de *Gestión educativa*, *Investigación formativa*, *Formación*, *Proyecto educativo*, *Pensamiento crítico*, *Educación decolonial*, *Poder*, *Cultura juvenil*, *Educación propia*, *Políticas públicas*, *Educación ética y moral* y *Bienestar institucional*. Los tópicos aludidos si bien no indican mayor impacto a nivel nacional, podrían estar evidenciando la investigación

en términos pasados o futuros, asunto que le corresponde develar a las líneas futuras de la investigación en Educación y Pedagogía.

- Con respecto a los hallazgos en Otras Regiones, se destaca su ausencia en la Zona Centro, la cual, si bien es cierto que no reporta tópicos particulares, devela la Didáctica como una subregión de alto impacto en la Región Pedagogía.

Ahora bien, para concluir sobre Otras Regiones pueden acotarse cuatro cuestiones. La primera de ellas permite entender que es relativamente incipiente y más aún diversa la investigación en la región a nivel país; asunto que no es particular del Riep 5, como ha podido destacarse en los análisis anteriores, y que puede ser explicado desde la variedad de escenarios, intereses, líneas y perspectivas teóricas en la investigación, en todas las zonas geográficas estudiadas.

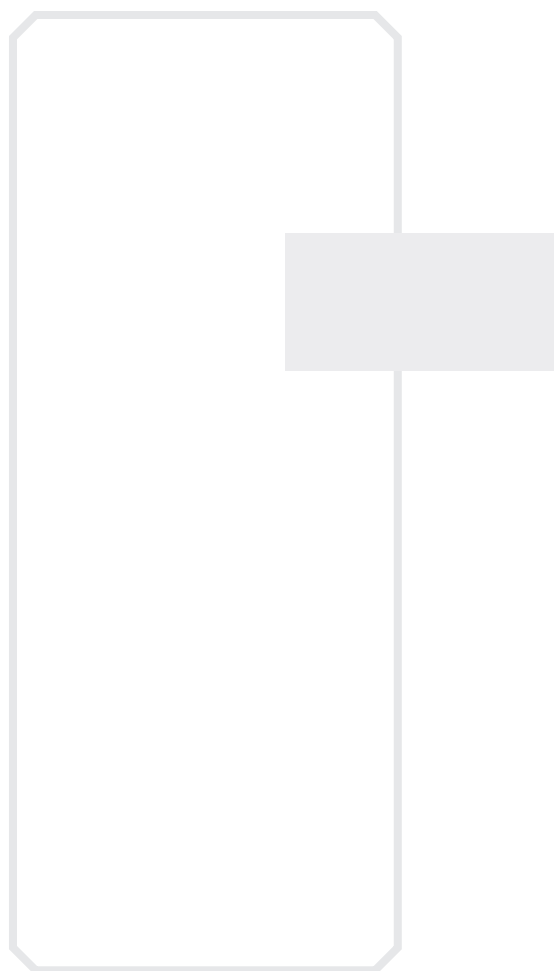
La segunda, ya de lleno en los hallazgos, señala que el mayor interés radica en los estudios sobre *Desarrollo humano* (36,5%), desde apuestas y propuestas enmarcadas en contextos de diverso tipo, que propenden por la construcción de un proyecto de vida desde el empoderamiento, la identificación y la lucha por mejores oportunidades sociales, educativas, económicas y políticas, que favorezcan la movilidad por la escala del orden social.

La tercera, ligada a la anterior, indica que algunas tesis se interesaron por la Familia (16,3%) como núcleo de las dinámicas relacionadas con el Desarrollo humano, por lo que no es extraño encontrar que se reporte el papel que esta desempeña, generalmente los padres, en cuestiones como la educación de sus hijos, las dinámicas de Emprendimiento, las Habilidades sociales, el Desarrollo moral, entre otros tópicos globales y locales que configuran el panorama particular de Otras Regiones.

La cuarta y última cuestión hace evidente que Otras Regiones son un asunto particularizado

en las zonas del país. Así, el tópico *Comunicación educativa* solo hace presencia en la Zona Caribe; los tópicos *Habilidades sociales*, *Prácticas narrativas*, *Representaciones sociales*, *Territorio* y *Concepciones* emergen de manera particular en la Zona Antioquia, aunque cabe aclarar que en otras zonas el mismo tópico (Concepciones) se enmarca en la Región Pedagogía. Por otra parte, tópicos como *Salud*, *Desarrollo moral* y *Resistencia cotidiana* solo son develados en la Zona Eje Cafetero.

Lo anterior permite vislumbrar la diversidad de hallazgos y construcciones epistemológicas en el territorio nacional, las cuales dan cuenta de la variedad de intereses, enfoques, apuestas y contribuciones que seguramente en su razón de ser y sentido tienen un fuerte acento y están profundamente arraigadas a las particularidades del contexto teórico y situacional en el que tuvieron lugar.



Referencias

- Arévalo, M. y Urón, C. (2016). *Desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes de zootecnia de la Universidad Francisco De Paula Santander Ocaña* [tesis de maestría inédita]. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actitudes de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) Un estudio de caso* (tesis de doctorado). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. S. A
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boxler, P.C. (2010). Los Jinetes Eran Mujeres. Religiosas Franciscanas de María Inmaculada.
- Brown, J. S. (1985). *Process versus product: A perspective on tools for comunal and informal electronic learning*. Journal of Educational Computing Research, 1(2), 179-201. <https://doi.org/10.2190/L00T-22H0-B7NJ-1324>
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. *Lectura y Vida*, 24(4).
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Coll, C. y Solé, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, (3), 19-27.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia.
- Corredor, M. y Hernández, C. (2017). *Las competencias de los docentes de física en sus prácticas pedagógicas, en los niveles de básica secundaria y media de la institución educativa colegio Julio Pérez Ferrero de la ciudad de Cúcuta* [tesis de maestría inédita]. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México D.F: Editorial Paidós
- De Camilloni, A. R. (1994). *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. Paidós.
- Díaz-Barriga-Arceo, F. y Hernández-Rojas, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista* (pp. 69-112). McGraw-Hill.
- Flórez, Y. y Maldonado, E. (2017). *Prácticas pedagógicas mediadas por TIC: nuevos escenarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sección de primaria de la Institución Educativa Colegio Gimnasio El Bosque* [tesis de maestría inédita]. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Heimann, P. (1976). *Didáctica como enseñanza de la Ciencia*. Klett-Verlag.
- Jácome, C. y Martínez, J. (2016). *El conocimiento didáctico del contenido y las prácticas de aula en lengua castellana de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San Juan Bautista* [tesis de maestría inédita]. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Jiménez, M. (2010). *Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Editorial Grao.
- Kember, D. (1997). *A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching*. *Learning and Instruction*, 7(3), p.255-275.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo posible, lo real y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1998). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. *Educación*, 7(13), 41-59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056779.pdf>
- Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de matemáticas*. Ministerio de Educación Nacional.

- Montoya, J. (2012). *Aprendizaje basado en problemas*. Sello Editorial.
- Naisbitt, J. (1983). De las alternativas mutuamente excluyentes a las opciones múltiples. En *Macrotendencias: diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas* (pp. 243-265). Mitre.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Las familias: sistemas interaccionales y construcciones relacionales, dialógicas, sociales, culturales e históricas. En S. V. Alvarado y H. F. Ospina (editores académicos), *Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud* (pp. 225-263). Siglo del Hombre Editores-Universidad de Manizales-Cinde.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Fajardo-Mayo, M. A. (2018). La niñez en contextos de conflicto armado comprendida desde el construccionismo social, la socialización política y las perspectivas alternativas del desarrollo humano: apuesta epistemológica desde el sur. En M. C. Ospina-Alvarado, S. V. Alvarado, J. A. Carmona-Parra y A. Arroyo-Ortega (eds.), *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz* (pp. 29-59). Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)-Universidad de Manizales-Colciencias.
- Pagés, J. (2009). "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización en el trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: Cerlalc.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PNUD. (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano 1990. Definición y medición del desarrollo humano*. Recuperado http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf[consulta 10-03-2016].
- Porlan, R. (2000). Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación. En: M. Kaufman y L. Fumagali. (Eds.) *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp.23-64). Barcelona: Paidós educador.
- Pozo, J. I., Pérez E., M., Martín O., E., Mateos S., M., de la Cruz, M., y Scheuer R., N. (2006). *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Grao.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Sanmartí Neus. 2007. La unidad didáctica en el paradigma constructivista en Couso, Badillo Unidades didácticas en ciencias y matemáticas. 2007. Bogotá, D.C., Editorial Magisterio.
- Santisteban, A. (2009). *El conocimiento de lo Social*. Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencia Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona; cap.2. (198-307).
- Schmeck, R. (1988). *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*. Academic Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Cátedra Teorema.
- Serres, M. (2002). *Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Taurus.
- Serres, M. (2013). Pulgarcita. El mundo cambio tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer. Fondo de Cultura Económica.
- Tamayo, A. O., Zona, L. J., & Loaiza, Z. Y. (2014). La argumentación como constituyente de pensamiento crítico en el aula de ciencias. En L. M. Gallego (Ed.), *Pensamiento crítico en el aula de ciencias* (pp. 127-167). Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, Á., Mejía, M., Pantoja, R., Satizabal, M., Sotelo, H., Carrera, M., Enríquez, M., Caicedo, J. (2017). *Estado del arte sobre la investigación*

- educativa y pedagógica en el departamento de Nariño (2001-2011)*. Editorial Unimar.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco.
- Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza, III Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro

An abstract graphic design featuring a vertical black bar on the left side. A white, curved shape, resembling a stylized letter 'A' or a similar geometric form, is positioned in the center, overlapping the black bar. The right side of the image is a solid white background.

Capítulo

Tendencias y tensiones de la investigación de los doctorados en Colombia, 2019*

Claudia del Pilar Vélez-De La Calle, Red Colombiana de Doctorados en Educación (Recode) ^a

Luz Mireya-González, Universidad Central del Valle del Cauca ^b

Reina Saldaña-Duque, Universidad San Buenaventura, Cali ^c

Introducción

Este capítulo es producto del trabajo conjunto cooperativo de las siguientes organizaciones e instituciones de Educación Superior: Red Colombiana de Doctorados en Educación (Recode); Doctorado en Educación de Universidad San Buenaventura, Cali, y Doctorado en Educación de Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Participaron en la recopilación y análisis de la información necesaria para su elaboración, como auxiliares de investigación las doctorandas Reina Saldaña y Luz Mireya González, María del Pilar Vergel, y el doctorando Julio Montaña. Fue compilado, interpretado y completado por la doctora Claudia del Pilar Vélez de la Calle.

Este capítulo consiste en una revisión acuciosa de programas formativos de grado doctoral, para abordar una mirada detallada de la cuestión. Aporta críticas y reflexiones sobre temas que se deben vigilar en la formación y que son tendencia colombiana y de la región latinoamericana. Su enfoque fortalece las reflexiones acerca de cada una de las líneas que conforma el estado del arte sobre formación doctoral.

Incluye reflexiones académicas relacionadas con los procesos comunes en la creación, administración y producto de capital humano avanzado de la formación doctoral, sus fines y compromiso social que le cabe. Finalmente, sugiere algunos interrogantes acerca de la mercantilización de la formación educacional y de los objetos disciplinares de investigación.

Estado de la educación en el área del programa, en los ámbitos local, nacional e internacional

Para el año 2018, los programas de doctorado en Colombia eran 382, según la estadística reportada por el Ministerio Nacional de Educación de Colombia en el Sistema Nacional de información de educación Superior (SNIES). Lo anterior reflejaba un crecimiento bajo, pese a las recomendaciones que dio el informe de los Sabios “Colombia al filo de la oportunidad” hace ya 26 años.

La ausencia de profesores graduados de doctorados, la reducida inversión de la pirámide de acceso a la educación superior para estas tres décadas y el naciente factor de investigación científica en el país y en las universidades se constituían en una barrera de desarrollo de este

* Para citar este capítulo: Vélez De La Calle, C., Mireya-González, L., & Saldaña-Duque, R. (2020). Tendencias y tensiones de la investigación de los doctorados en Colombia. 2019. En H.F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (coords. Inv.), Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 (pp. 271-301). Centro editorial Cinde.

^a Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-España. Profesora investigadora. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Directora del Doctorado en Educación, Universidad San Buenaventura Cali, Colombia. Correo electrónico: cvelez02@hotmail.com

^b Doctoranda en Educación por la Universidad San Buenaventura, Cali. Vicerrectora administrativa. Universidad Central del Valle del Cauca. Correo electrónico: mireya1967@gmail.com

^c Doctoranda en Educación por la Universidad San Buenaventura, Cali. Correo electrónico: queen4419@hotmail.com

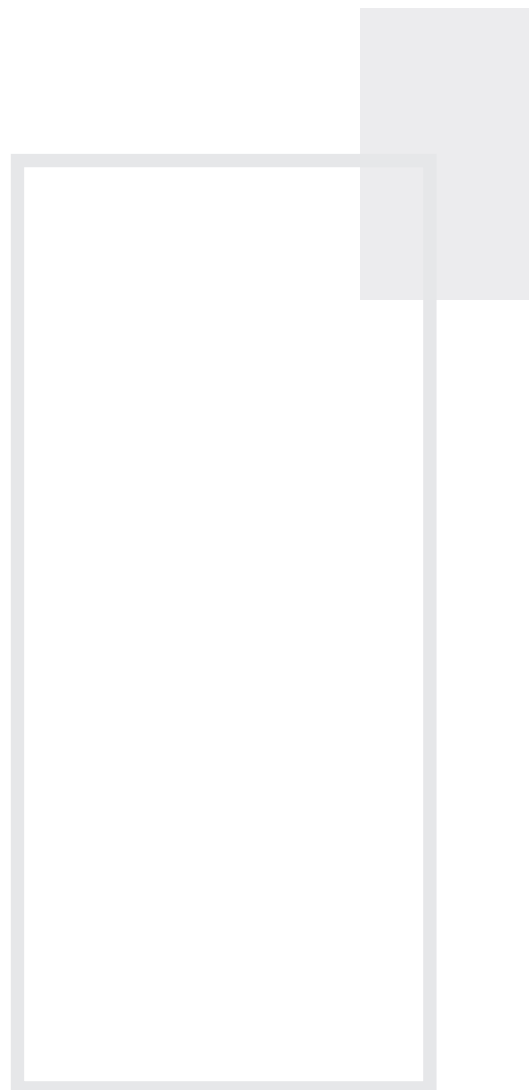
nivel formativo y de la producción de conocimiento que de él se esperaba.

Las recomendaciones de varios académicos, administradores y políticos, de aumentar la oferta de estos programas en el campo pedagógico y de la educación, han sido aceptadas desde el año 1996 a la fecha (23 años) con la apertura de 28 doctorados entre la oferta de las universidades públicas y privadas. Desde entonces, con tendencia acelerada, estos programas han aportado al país doctores y doctoras en Educación, Ciencias de la Educación o Pedagogía (tabla 1).

Las razones de desarrollo de estos programas están en la producción de conocimiento científico en este campo para la resolución de problemas educativos (no para investigar solo en temas, aunque algunos programas insisten en ello), que permitan mejorar la calidad de la educación en el país y su inserción en la sociedad del conocimiento, la información y la mundialización de la cultura en forma simétrica, lo cual es visible parcialmente en la evolución de la acreditación de programas de alta calidad en el país. , tal como lo plantea Chaparro, (2008, p. 14) en el documento preparado para el CNA. El Consejo Nacional de acreditación (CNA) reporta que esta generación de conocimiento debe aportar también a los cambios sociales del país. Sin embargo, de forma contradictoria, a mayor número de magísteres y doctores calificados del país, las problemáticas sociales no han disminuido debido a otros factores y macropoderes de orden geopolítico que así lo impiden. La situación actual, a raíz de la pandemia, ha puesto en evidencia la fragilidad del sistema económico, sanitario y ambiental planetario, y el rol preponderante de las potencias militares, económicas y científicas del planeta, respecto a las acciones generadas en reacción para controlar los virus y asumir los retos de todo orden, que implican su propagación desordenada. Lo anterior abre el cuestionamiento sobre la relación academia-sociedad y culturas en la tensión de legitimidad e impacto.

Tal y como lo reporta el libro *Sujeto, pedagogía e Investigación en los Doctorados en Educación en Colombia, una aproximación diagnóstica* (Vélez de la Calle *et al.*, 2014) y producto de la investigación “Estado del Arte de los Doctorados

en Educación en Colombia 2000-2010”, de la Red de Doctorados en Educación en Colombia, (Rudecolombia) constituyó el nacimiento de los programas doctorados en Educación en el país con nueve universidades públicas del país de carácter regional. El Doctorado de Educación de la Universidad de Antioquia (1996) con el Doctorado Interinstitucional de Educación (1998) compusieron el nacimiento de esta tendencia de origen y desarrollo de estos programas en Colombia. Igualmente, como lo sistematiza Carvajal (2019), en su propuesta inédita de tesis Doctoral “Campo de investigación de los Doctorados en Educación en Colombia “dirigido por el Dr Humberto Quiceno (USB Cali, 2019); esta primera oferta presentó contribuciones como la organización de la oferta doctoral con criterios colaborativos en Red y la represento de esta manera.



Nombre de universidad	Estado del programa	Fecha de creación	Nombre del programa	Ciudad donde se oferta el programa
Universidad de Antioquia	Activo	21/03/1998	Doctorado en Educación	Medellín
Universidad Industrial de Santander	Inactivo	21/03/1998	Doctorado en Educación	Bucaramanga
Universidad Pedagógica Nacional	Inactivo	21/03/1998	Doctorado en Educación	Bogotá D. C.
Universidad del Valle	Inactivo	21/03/1998	Doctorado en Educación	Cali
Universidad de Caldas	Inactivo	18/09/1998	Doctorado en Ciencias de la Educación	Manizales
Universidad Distrital-Francisco José de Caldas	Inactivo	18/09/1998	Doctorado en Ciencias de la Educación	Bogotá D. C.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Activo	18/09/1998	Doctorado en Ciencias de la Educación ³	Pereira
Universidad del Cauca	Activo	18/09/1998		Popayán
Universidad Tecnológica de Pereira	Activo	18/09/1998		Pereira
Universidad del Atlántico	Activo	18/09/1998		Barranquilla
Universidad de Cartagena	Activo	18/09/1998		Cartagena
Universidad de Nariño	Activo	18/09/1998		Pasto
Universidad del Tolima	Activo	18/09/1998		Ibagué
Universidad del Quindío	Activo	18/09/1998		Armenia
Universidad del Magdalena	Activo	18/09/1998		Santa Marta

Fuente: Carvajal, M. (2019) pp. 183.

La convocatoria del país a formar doctores en Educación que se dio después del año 2000 abrió la compuerta, que estuvo cerrada por muchos años, a este nivel de formación, especialmente en las universidades privadas. Así, del año 2010 a la fecha, se les ha otorgado registro calificado a los siguientes doctorados:

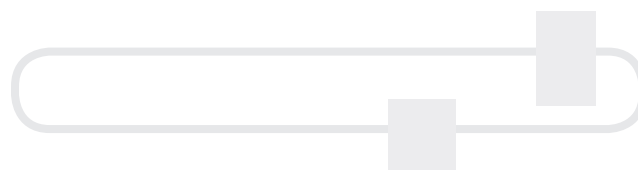


Tabla 2. Tercera oferta de doctorados en el campo educativo en Colombia (Reporte SNIES, 2018)

Nombre de universidad	Sector	Fecha de creación	Nombre del programa	Ciudad oferta del programa
Universidad Santo Tomás	Privada	08/03/2010	Doctorado en Educación	Bogotá
Universidad de La Salle	Privada	02/12/2011	Doctorado en Educación y Sociedad	Bogotá
Universidad del Norte	Privada	31/07/2012	Doctorado en Educación	Barranquilla
Universidad de Los Andes	Privada	26/01/2012	Doctorado en Educación	Bogotá
Universidad Antonio Nariño	Privada	29/08/2012	Doctorado en Educación Matemática	Bogotá
Universidad Simón Bolívar	Privada	17/09/2012	Doctorado en Ciencias de la Educación	Barranquilla
Universidad de San Buenaventura	Privada	25/04/2013	Doctorado en Educación	Cali
Universidad de Caldas	Oficial	21/11/2014	Doctorado en Educación	Manizales
Universidad Surcolombiana	Oficial	03/07/2014	Doctorado en Educación y Cultura Ambiental	Neiva
Universidad de La Amazonía	Oficial	03/07/2014	Doctorado en Educación y Cultura Ambiental	Florencia
Universidad de La Sabana	Privada	25/07/2015	Doctorado en Educación	Chía
Universidad de San Buenaventura	Privada	29/09/2015	Doctorado en Ciencias de la Educación	Medellín
Universidad Católica de Manizales	Privada	24/07/2015	Doctorado en Educación	Manizales
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	08/10/2017	Doctorado en Educación	Medellín

Fuente: Carvajal, M. (2019) pp. 185

Recientemente, se presentó para visita de registro calificado el Doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, en Medellín, también de la oferta de la Universidad privada, y, en la oferta pública, se presentaron dos: Prácticas Pedagógicas, de la Universidad Pública Francisco de Paula Santander de Cúcuta, apoyada en la tradición de su Maestría de igual denominación y el Doctorado en Territorio con énfasis intercultural de la Universidad del Magdalena. La tendencia creciente de esta oferta enfrenta a los doctorados en Educación a consolidarse en la Red Colombiana de Doctorados en Educación (Recode), promocionada fundamentalmente por varias animadoras, desde el año 2014, con el fin de posibilitar que la calidad de la formación doctoral no decaiga ante la presión del mercado y las políticas educativas.

Esta red también busca consolidar un vínculo académico investigativo, que ayude a construir la cultura de la investigación educativa de manera colaborativa en el país y asuma responsabilidad en la formulación de Políticas Públicas en educación y en la resignificación digna del quehacer de los maestros y la educación nacional y regional.

Los panoramas internacionales de Latinoamérica y el Caribe, como región política pero también cultural diversa, muestra una crisis de los posgrados en el sentido de su masificación; su insularidad con el desarrollo de país y del sistema-mundo, y las diferencias y desigualdades entre los países del norte global, con un gran desarrollo industrial, informático de y de inteligencia artificial (IA), y los países del sur, con menores recursos

tecnológicos, industriales y financieros. Con base en lo anterior, no es posible en un doctorado reflexivo plantear en cascada los insumos de los estados de los programas a nivel internacional, cuando la influencia del mercado educativo abre las brechas entre las propuestas de formación doctoral, sus graduados y las ofertas de empleo digno para sus graduados.

El manejo burocrático de doctorados como programas de grado no permite darle la dignidad que les corresponde a los pensadores e investigadores allí formados. La desfinanciación de la universidad pública y el ahorro de capital de las privadas hacen la tarea de formar doctores un voluntariado vocacional y no un eje de producción de saber legítimo solvente.

El panorama de la región como el del país no es muy distante. La oferta de este nivel de programas en Latinoamérica, como

1. Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas públicas y profesión de Docente ofrecido por Unesco e IESEALC
2. Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Cuyo-Argentina
3. Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba – Argentina
4. Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Chile
5. Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Católica de Rio de Janeiro-Brasil
6. Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro-Brasil
7. Doctorado en Educación de la Universidad Mina de Gerais- Brasil
8. Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Perú

Vienen contribuyendo con la organización de comunidades académicas, con la producción interdisciplinaria de conocimientos y formación de investigadores en el sector de la educación. La estrategia de investigación se basó en la revisión documental. En este ejercicio, se analizaron los programas de doctorado como unidad de observación útil para obtener información básica. El estudio previo que sirvió de fundamento para el desarrollo del presente trabajo investigativo

lo presentan Vélez *et al.* (2018) en *Maestrías y doctorados en educación. Políticas, discursos, imaginarios y prácticas de calidad*. De esta forma, se enuncian las dificultades que enfrentan los sistemas educativos son también de capital intelectual que debe ser formado a través de estos programas, problematizando las prácticas educativas y los procesos macrosociales y micropolíticos que los condicionan.

Estado de la ocupación y de la profesión en los ámbitos local, nacional e internacional

El estado de la ocupación y de la profesión de los educadores en la región y en Colombia, a nivel nacional e internacional, está vinculado especialmente a la forma como se han venido instalando las políticas educativas desde los años 80 a la fecha, las cuales se preconizaron desde la banca multilateral y los organismos internacionales, especialmente los de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estas se resumen en las siguientes características:

Expansión posgradual, es decir crecimiento en cantidad de formación en maestrías y doctorados que confirme en prácticas los mandatos de las políticas del paradigma de la Educación Permanente.

Modernización, la cual se refiere a la posibilidad de que las instituciones educativas adquieran de manera ágil y eficiente las competencias de aprendizaje de los países vinculados a la OCDE en ciencias, matemáticas, lenguaje, educación y tecnologías de aprendizaje y conocimiento.

A este respecto, los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde publicados conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, OCDE, 2016, p. 217) sobre desarrollos de las políticas muestran que la mayoría de las instituciones vienen haciendo esfuerzos por modernizar el currículo y la preparación de los estudiantes para obtener índices cercanos a los países que hacen parte de este organismo, puesto que Colombia ya pertenece a él.

Democratización, que consiste en ampliar la posibilidad de acceso de la población colombiana, latinoamericana y del caribe a todos los niveles del sistema educativo. La anterior se contradice con la característica de privatización.

Privatización, que consiste en la tendencia creciente a que la educación se convierta en una mercancía altamente calificada donde deja de ser un derecho y un bien de la humanidad y, en cambio, se oferta como servicio en la esfera de la tercerización de la economía.

Con base en lo anterior, las tendencias y planes estratégicos que se han venido dando por parte de Colombia y países de América Latina y el Caribe a estas directrices políticas coinciden con diferentes años de implementación en el marco de las siguientes necesidades:

1. Que **la calidad** de los programas educativos ofertados sean de educación inicial, básica o media; de grado y posgrado.
2. **Cobertura**, especialmente en la expansión de la formación posgradual.
3. **Inclusión**, para que las poblaciones indígenas, afro, mestizas, con necesidades especiales y migrantes estén vinculadas con derechos de simetría al sistema formal de la educación.
4. **Equidad**, la cual busca posibilitar que el sistema educativo y social se equilibre para otorgar permanencia a las poblaciones que menos se les haya aportado oportunidades de acceso, para cubrir la deuda histórica con sus saberes y capitales culturales.

El Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura de Cali y el de la Universidad de Santo Tomás realizaron varias investigaciones a este respecto, que quedaron consignados en dos libros ya publicados, *Las Políticas Públicas en Educación Superior en Colombia (1992-2010)* (Vélez de la Calle *et al.*, 2013), donde se hizo un análisis crítico sobre el diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales de las universidades. Los autores hacen una lectura crítica sobre el hecho de que estas políticas educativas posicionan, en situación de precariedad, el sistema educativo nacional, y

en particular a los profesores vinculados de forma pública y de forma privada a la oferta del sector desde el aprovechamiento de la educación como un derecho inalienable de la humanidad.

Igualmente, el texto *Aportes de los Doctorados en Educación, en Ciencia, Tecnología y Sociedad (2000-2010)* (Peña *et al.*, 2015) describió el modo como los doctorados en Educación del país, a partir de sus tesis doctorales, grupos y líneas hacían contribuciones al sistema de SCTID en una propuesta innovadora de CTNS más holística.

Los autores permiten visibilizar el estado de la producción de conocimiento en varias áreas disciplinares y de saberes, a partir de los cuales se concluye que no hay cambios realmente muy significativos en las producciones de tesis, grupos y líneas de los doctorados del país, sino la repetición de las que tienen las facultades de Educación en sus programas de grado y maestrías. Por lo tanto, es difícil innovar y cambiar las tradiciones investigativas en epistemes, métodos y conceptos, pues la función de la docencia sigue primando sobre la de investigación así la normatividad advierte otras razones.

Ahora bien, en concreto los programas con los que estas políticas hacen presencia en el país y la región son los siguientes:

1. Buen Comienzo
2. Todos a Aprender
3. Educación Técnica y Tecnológica
4. Educación Terciaria Superior

De forma específica, se muestran algunos de los datos proporcionados por el Observatorio Laboral del MEN desde la última década para verificar estas tensiones y tendencias, no solo de los programas de doctorado en Educación, sino también de los maestros y maestras posgraduadas en el país.

La información proporcionada por el Observatorio Laboral del MEN¹ muestra algunos datos indicativos

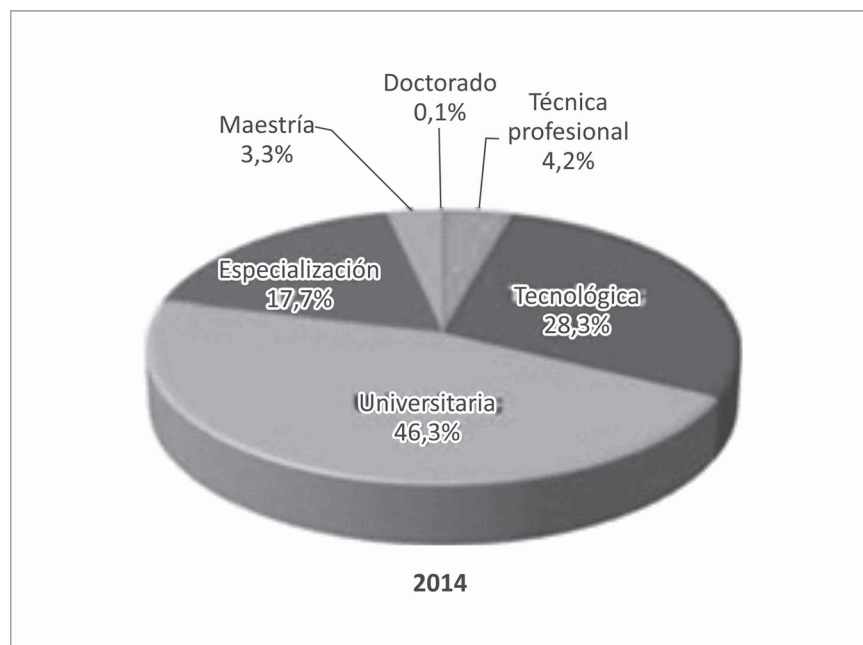
1 El Ministerio de Educación Nacional cuenta con el Observatorio Laboral para la Educación como un sistema de información que, a partir de la integración de bases de datos de caracterización de graduados y certificados, y del sistema de seguridad social, permite dar señales sobre el ingreso promedio y la vinculación laboral de los graduados y certificados que se encuentran empleados.

respecto al volumen de maestros graduados de pregrado y posgrado, particularmente de Doctorado en Educación, tanto por región de procedencia como por su sexo, en periodos específicos de la última década.

En el periodo comprendido entre los años 2001 y 2014, se graduaron 3 010 882 de personas con títulos de educación superior. Partiendo del nivel de formación, la educación universitaria es

mayoritaria con el 46,3 % de los títulos entregados; la educación técnica profesional y la tecnológica aportan el 32,6 % de los graduados, y solo el 21,1 % corresponden a estudios de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), tal como se observa en la figura 1. Vale la pena señalar que el porcentaje de graduados de doctorado es tan solo del 0,1 %, meta lejos de la propuesta por la Misión de Sabios en el documento *Por un país al alcance de los niños*.

Figura 1. Características de los graduados en Colombia



Fuente: Observatorio Laboral para la Educación (2016)

Desde la perspectiva de los graduados según el área del conocimiento² de sus títulos, el mayor número graduados entre el mismo periodo entre 2001 y 2014 se concentra en el área de economía, administración, contaduría y afines, con un 37,0 %; en segundo lugar se ubican los graduados del área de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, con un 23,4 %; en tercer lugar

están los de ciencias sociales y humanas, con un 15,3 %, y, en cuarto lugar, se ubican los graduados en ciencias de la educación, con un 9,9 %; este dato es significativo con relación a 2001, pues la tasa de participación bajó del 13,1 %, con una variación negativa del -9,1 % (figura 2). Estos datos confirman la reducción de la participación de estudiantes en las ciencias de la educación, que se reflejan indirectamente en la proporción de estudiantes titulados en posgrados, incluido, entre ellos, el nivel doctoral.

² Las carreras o programas académicos se encuentran agrupados de acuerdo con su afinidad temática ó con la cercanía de sus contenidos, con los campos específicos del conocimiento y con los campos de acción, ocupación y desempeño profesional a los que conducen. A los campos, disciplinas o profesiones esenciales que pertenecen a cada área se los conoce como Núcleos Básicos de Conocimiento (NBC). A su vez, los 55 NBC están agrupados en ocho áreas de conocimiento bajo los mismos criterios.

Figura 2. Titulaciones por áreas de conocimiento 2011-2014

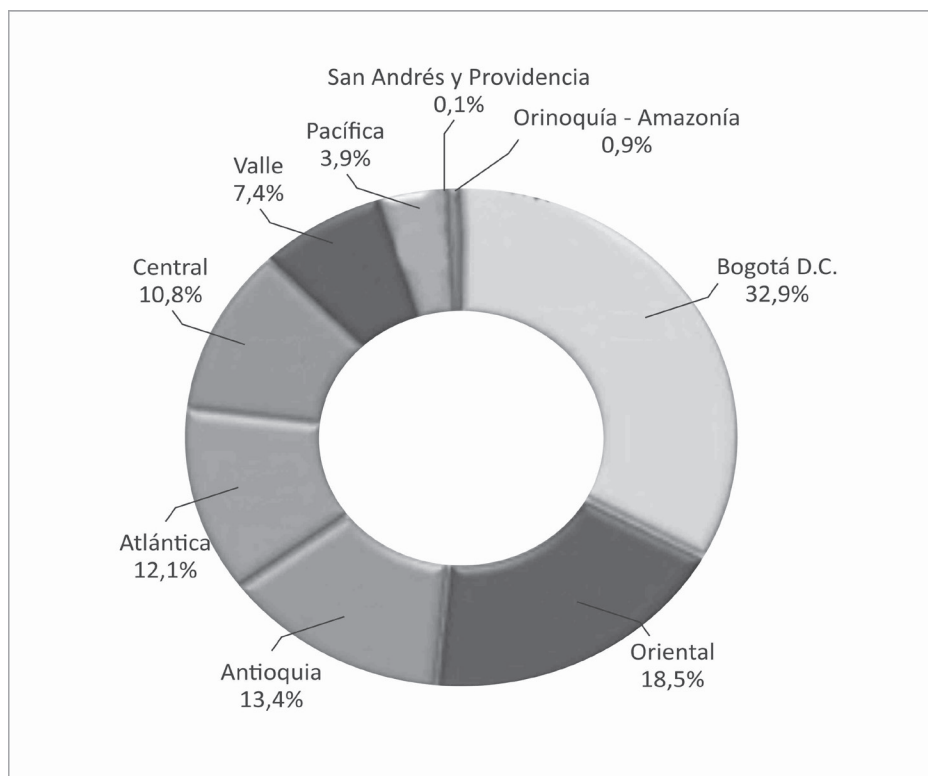
2011		Áreas	2014		Variación
Participación			Participación		
31,7%	95.018	Economía, administración, contaduría y afines	132.670	37,0%	39,6%
22,3%	66.998	Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines	83.824	23,4%	25,1%
16,9%	50.593	Ciencias sociales y humanas	54.849	13,3%	8,4%
13,1%	39.138	Ciencias de la educación	35.590	9,9%	-9,1%
7,9%	23.794	Ciencias de la salud	26.171	7,3%	10,0%
3,1%	9.337	Bellas artes	11.232	3,1%	20,3%
2,7%	8.032	Agronomía, veterinaria y afines	7.615	2,1%	-5,2%
1,6%	4.902	Matemáticas y ciencias naturales	6.069	1,7%	23,8%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional - Observatorio Laboral para la Educación. Perfil académico y condiciones de empleabilidad: graduados de educación superior

Desde la perspectiva del peso de las regiones, la mayor proporción de títulos se concentra en Bogotá con el 32,9 % para el año 2014; en segundo lugar, se ubica la región oriental, con 18,5 %; Antioquia, con 13,4 %; Atlántico, con el 12,1 %;

la región central, con el 10,8 %, y se destaca la región del Valle, con el 7,4 %, y la Región Pacífica, con el 3,9 % de los títulos otorgados. Por último, se ubican la Orinoquía y Amazonía (0,9 %) y San Andrés y Providencia (0,1 %). (figura 7.3).

Figura 3. Titulación por regiones 2014

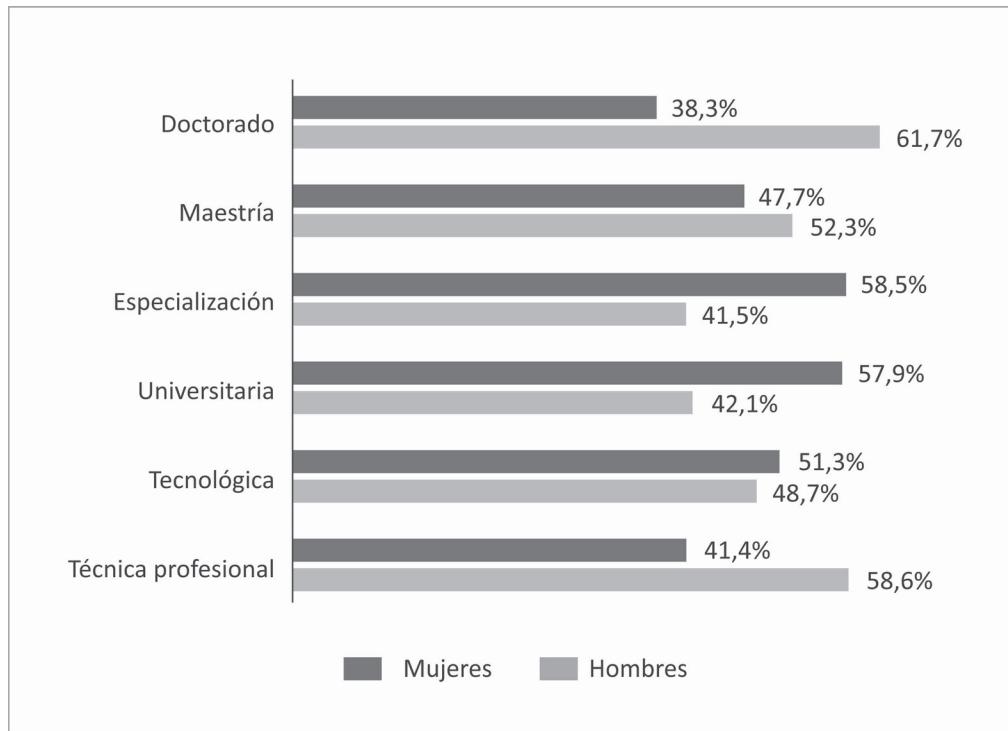


Fuente: Observatorio Laboral de Educación (2016).

En el nivel doctoral, son menos las mujeres que se gradúan en relación con el número de hombres que lo alcanza, según los datos para el periodo comprendido entre 2011 y 2014. Las mujeres constituyen el 38,3% de las doctoras, y los hombres el restante 61,7 %. En contraste, en términos globales, de todos los niveles de formación de

educación superior, las mujeres recibieron el 55 % de los títulos de educación superior, mientras que los hombres recibieron el 45 % restante. En total, a las mujeres se les han otorgado 1 355 919 títulos universitarios en el periodo, frente a 1 109 388 de títulos recibidos por los hombres (figura 4)

Figura 4. Titulaciones de educación superior por género y nivel de formación, 2011-2014



Fuente: Observatorio Laboral de Educación (2016).

Aunque la figura 2 abarca el periodo 2001-2012, lo que no lo hace comparable con los datos anteriores para el período 2011-2014, nos da una idea cercana a la realidad sobre el comportamiento de las estadísticas, relacionadas con la relativa desventaja de la población femenina con relación con los grados de doctoras, en las diversas áreas del conocimiento. Tal como se refleja en la figura 5, de graduados en Bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado por sexo 2001-2012, el número de mujeres doctoras es de 523, contra 923 del número de hombres.

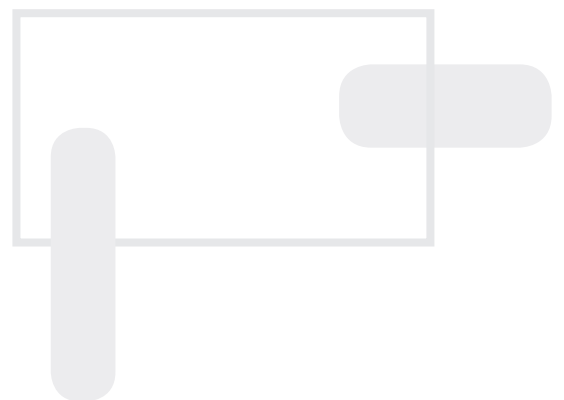
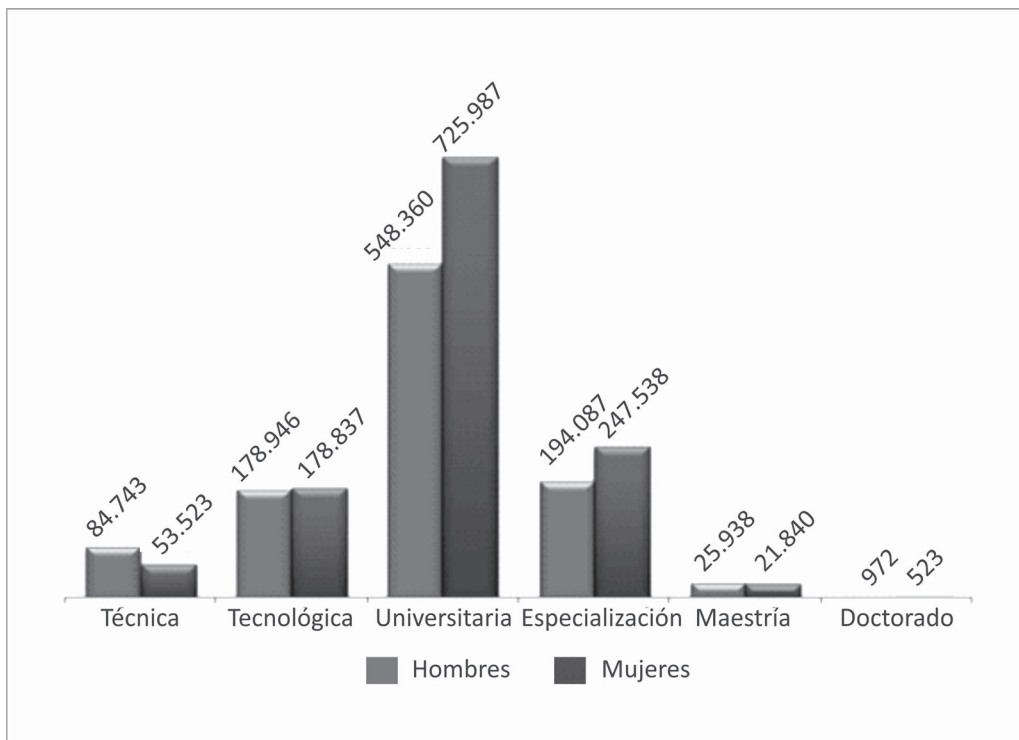


Figura 5. Distribución de los graduados por sexo 2001-2012



Fuente: Observatorio Laboral de Educación (2016).

Para comprender mejor la importancia de las regiones, en la Región Pacífico que incluye el Valle del Cauca como su departamento más dinámico en los aspectos económicos, demográficos, de fortaleza en la población cubierta por el sistema educativo formal, específicamente en educación superior, resalta el número de 179.725 mil graduados correspondientes al 8 % del total del país, para el año 2012.

Vale la pena reseñar el dato general del resto del país, que corresponde al 24 % con un total de graduados de 541 360, de los cuales se puede suponer que un pequeño porcentaje corresponde a los departamentos que constituyen la región del Pacífico (Cauca, Nariño entre otros). Esto aumenta un poco la cifra de graduados en la región, con lo que se llega al menos un 25 % del total, o sea una cuarta parte de los graduados de todo el país (figura 6).

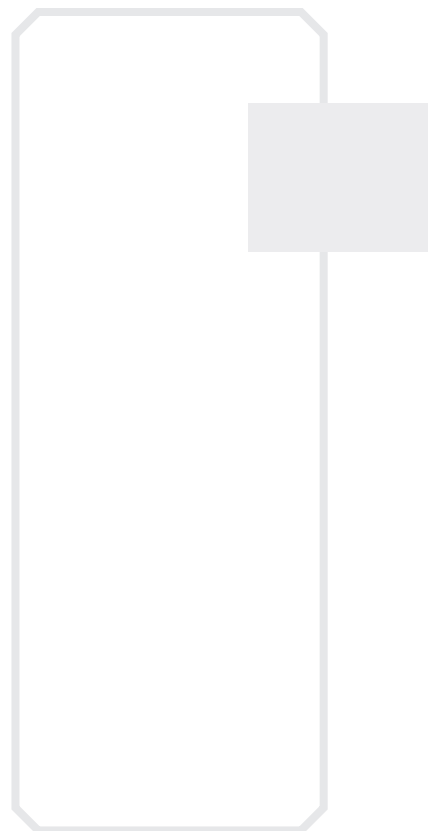
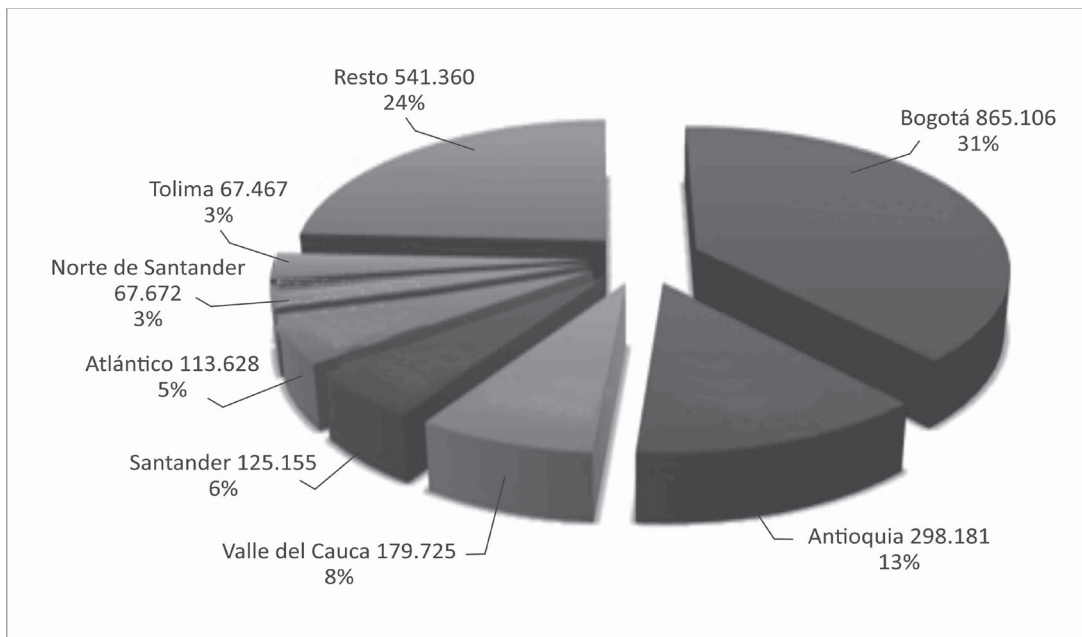


Figura 6. Distribución de los graduados de educación superior por departamento año 2012



Fuente: Observatorio Laboral de Educación (2016).

Los datos descritos permiten deducir:

1. La tendencia de graduados de maestros en el sector educativo.
2. El índice creciente de la graduación en la formación posgradual en maestrías del campo de la educación.
3. La precarización de la calidad laboral de los maestros y maestras, en relación con el presupuesto nacional de la financiación de la educación pública.
4. La urgencia de cualificación permanente de los maestros y maestras en los programas posgraduales de maestrías y doctorados en educación.
5. Las problemáticas educativas y sociales de violencia escolar, deserción escolar, embarazo precoz, educación intercultural, inclusión digital que deben ser campos de estudio problematizados de maestrías y doctorados en educación.
6. El crecimiento de ofertas de programas de doctorados desde el sector privado de las empresas educativas. Pero los grandes peligros del aumento de la mercantilización pueden llevar a los siguientes efectos:

- Más cobertura y menos calidad,
- Urgencia de obtener títulos de doctor(a) en corto tiempo sin poseer los saberes/discursos necesarios,
- Tesis que no logran impactar el campo de conocimiento, ni el campo social,
- Poca inversión en el desarrollo de los programas,
- Planta de docentes limitada frente a la demanda de doctorandos (as), y

Modelo de producción investigativa para docentes investigadores de los doctorados que no logran los tiempos necesarios para transformar los conocimientos e innovar local, regional, nacional e internacionalmente el campo de la pedagogía en este caso.

A nivel Internacional, se reporta la manera como los modelos educativos de doctorados, y específicamente en América Latina, han venido creciendo.

La evaluación de los doctorados en Educación en tres países (Brasil, México y Argentina) arrojaron tendencias ascendentes en los niveles de competencia internacional, del 7%; consolidados, el 28%; en desarrollo, 50%, y de reciente creación,

el 14 %, según datos reseñados por Sime-Poma (2013, p.437) para los tres países según estudios de las agencias nacionales de calificación. Los doctorados calificados “de excelencia” se distinguen porque logran posicionarse con visibilidad nacional e internacional, al contribuir con su producción a la legitimidad científica de la educación como área relevante y representar un proceso de flexibilización y alternativa a la hegemonía de los doctorados establecidos en las ciencias básicas.

Adicionalmente, para completar el paisaje de aportes de los doctorados en Educación, en el encuentro de la Red Iberoamericana de Formadores de Investigación en Posgrados en Educación, que se celebró en mayo del 2018 en Colombia (Cali), participaron investigadores de México de la Universidad de Guadalajara, a través de la Dra. Marta Vergara Fregoso; la PUCP del Perú, con la Dra. Carmen Díaz, y otros distinguidos investigadores de Colombia y España (Universidad de Oviedo). Las ponencias y memorias de este evento demuestran que los diagnósticos que se recogen por varios autores en este ítem son acertados: proliferación de programas; poco impacto en la transformación de los problemas del sistema-mundo y del país, especialmente en las poblaciones, indígenas, afro y mestizas que son tratadas en forma desigual con las oportunidades de acceso y financiamiento de la educación superior posgradual.

Importancia de los doctorados de región

En este contexto general de las incidencias del nivel educativo y su relación con las actividades económicas, comprendidas como los ingresos en cada región del país, podemos afirmar que los doctorados deben responder a su definición de impacto regional/territorial y ser pertinentes para la región. También deben estar en condiciones de formar el grupo humano para intervenir en los planes de ciencia, tecnología e innovación con propuestas y desarrollos desde lo educativo pertinentes, que apunten al desarrollo del capital humano regional.

Pueden incidir desde el trabajo de investigaciones doctorales a través de los énfasis, en las

problemáticas identificadas en la formación profesional, de docentes en la región.

Los doctorados se encuentran en capacidad de formular propuestas, planes, programas y proyectos de vinculación de la población urbana y rural, con acento en las poblaciones indígenas, afrodescendientes y mestizas, que se encuentran agobiadas por las complejas situaciones socioeconómicas, propias de las poblaciones vulnerables de bajos ingresos. Adicionalmente, los doctorados se hallan ante la posibilidad única de la validación de saberes propios, de conocimientos, hábitos, conductas sociales, posturas comunitarias surgidas de procesos comunitarios diversos para su socialización, generalización, incorporación a la batería de saberes educativos de las IES.

Los egresados se encuentran sensibilizados y capacitados para desarrollar las acciones conducentes a la incorporación a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y a la normatividad de las secretarías de Educación, las instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas, de los saberes propios, legítimos, indispensables para adelantar acciones de incidencia con las comunidades urbanas y rurales vulnerables.

Las comunidades indígenas, afro, populares urbanas y rurales, campesinas y obreras de la región requieren de una oferta educativa pertinente, a través de la educación formal e informal, tanto pública como privada, que apunte a dignificar sus condiciones sociales, personales, a fortalecer su identidad personal, individual, comunitaria, reconocer sus saberes, conocimientos, formas de vida, hábitos de trabajo y vínculos con el sector productivo. Su educación debe reconocer y valorar formas de organización comunitarias y colectivas que apunten a minimizar el encapsulamiento al que se encuentran sometidos los individuos, las familias, las comunidades por las formas de vida que tienden a predominar en las ciudades y campos de la región.

Este modelo diferencial debe valorar, potenciar y formalizar las expresiones individuales y comunitarias frente a las instituciones estatales, frente a los mecanismos e instrumentos de participación ciudadana, frente a la formación

para el trabajo, frente a la administración de los recursos colectivos, públicos, respecto de la educación (instituciones educativas, planes de desarrollo educativo), del desarrollo social y económico, local, municipal, departamental y regional.

En suma, debe buscar la concienciación e información pertinente sobre las posibilidades y limitaciones de la región para su inserción en el contexto nacional desde una perspectiva exitosa en lo cultural, en lo económico, en lo político y en lo social, en un contexto de construcción del posconflicto como una alternativa de largo aliento, para la construcción de una paz estable y duradera.

El tema de región se hace trascendental a la hora de formar doctores en educación, dada la proximidad de la Universidad San Buenaventura a la población y a sus necesidades.

Doctorados en Educación actuales

Los programas académicos de nivel de doctorado son fundamentales en el fortalecimiento de la investigación en la comunidad académica, pues corresponde a su más alto nivel de desarrollo. Su dinámica en el área de educación refleja la producción, ampliación y aplicación del conocimiento de las ciencias de la educación. En Colombia, según los registros del sistema SNIES para el año 2019, se ofrecen en todas las instituciones de educación superior públicas y privadas 470 programas de posgrado del área de ciencias de la educación, entre los cuales se encuentran activos 28 programas de doctorado en el área de conocimiento y núcleo básico en educación, que corresponden al 4 % de la oferta en este nivel. Estos programas son ofertados por 27 universidades del país (16 oficiales y 11 privadas). De todos ellos, dos programas de doctorado en Educación de universidades públicas tienen acreditación de alta calidad según las estadísticas del SNIES.

Existen, en esta oferta académica, dinámicas interinstitucionales e institucionales como iniciativa y estrategia investigativa. En relación con la Inter institucionalidad, algunos doctorados son

ofertados a través de redes universitarias como Rude Colombia y el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), en los cuáles se configuran equipos de trabajo de docentes-investigadores, articulando grupos de investigación y aunando esfuerzos de diversos recursos. De esta manera, la sinergia de las plataformas de cooperación propende por potencializar las fortalezas en el orden institucional, epistemológico, metodológico e instrumental, considerando el impacto positivo de los resultados de investigación. Es importante anotar que, según las estadísticas del SNIES, de los 18 programas de doctorado en Educación son ofertadas por 27 universidades públicas y privadas, así:

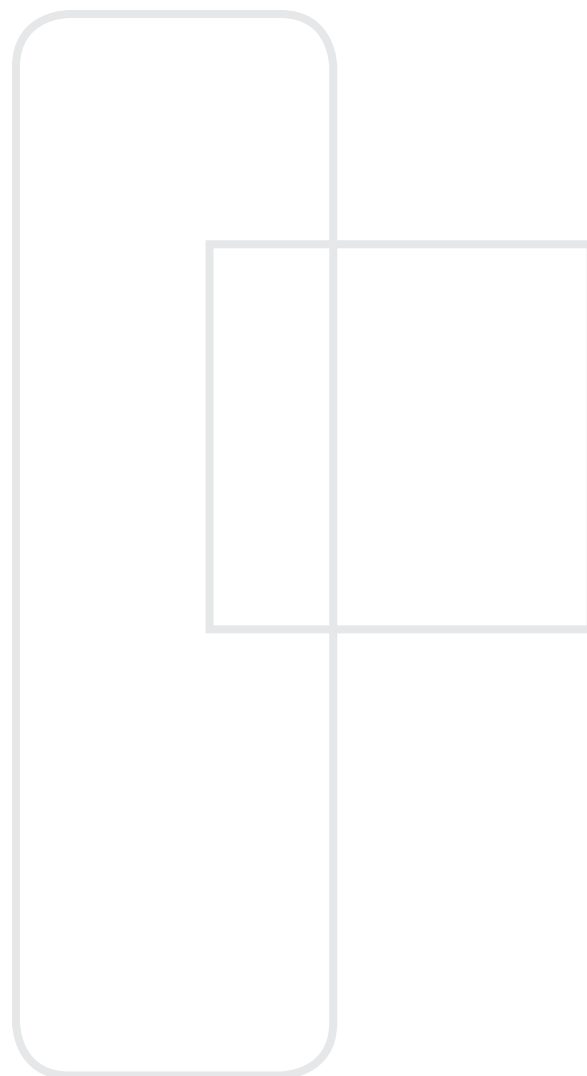


Tabla 3. Universidades con oferta doctoral en el área de educación

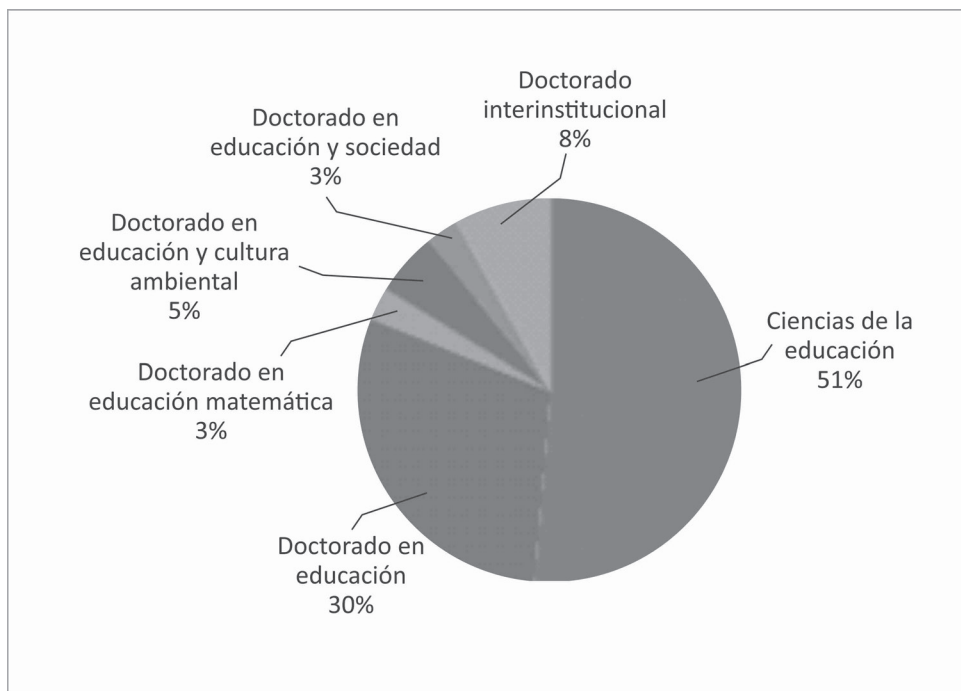
Ítem	Universidad	Carácter	Año de creación
1	Universidad de Los Andes	Privada	2012
2	Universidad de Antioquia	Oficial	1998
3	Universidad de San Buenaventura	Privada	2013
4	Universidad del Norte	Privada	2012
5	Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia - UPTC	Oficial	1998
6	Universidad del Cauca	Oficial	1998
7	Universidad Tecnológica de Pereira - UTP	Oficial	1998
8	Universidad del Atlántico	Oficial	1998
9	Universidad de Cartagena	Oficial	1998
10	Universidad de Nariño	Oficial	1998
11	Universidad del Tolima	Oficial	1998
12	Universidad del Quindío	Oficial	1998
13	Universidad del Magdalena – UniMagdalena	Oficial	1998
14	Universidad Simón Bolívar	Privada	2012
15	Universidad Santiago de Cali	Privada	2018
16	Universidad Antonio Nariño	Privada	2012
17	Universidad Sur Colombiana	Oficial	2014
18	Universidad de la Amazonia	Oficial	2014
19	Universidad Católica de Manizales	Privada	2015
20	Universidad de la Sabana	Privada	2015
21	Universidad Santo Tomas	Privada	2010
22	Universidad de la Salle	Privada	2011
23	Universidad de Caldas	Oficial	2014
24	Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	2017
25	Universidad Pedagógica Nacional	Oficial	2006
26	Universidad del Valle	Oficial	2006
27	Universidad Distrital-Francisco José De Caldas	Oficial	2006

Fuente: elaboración propia, con base en información del SNIES

En los doctorados del área de educación se establecen seis denominaciones: Ciencias de la Educación (51 %), Doctorado en Educación (30 %), Doctorado en Educación y Cultura Ambiental (5 %), Doctorado en Educación y Sociedad (3 %), Doctorado en Educación Matemática (3 %), Doctorado Interinstitucional en Educación (8 %) (Figura 7).

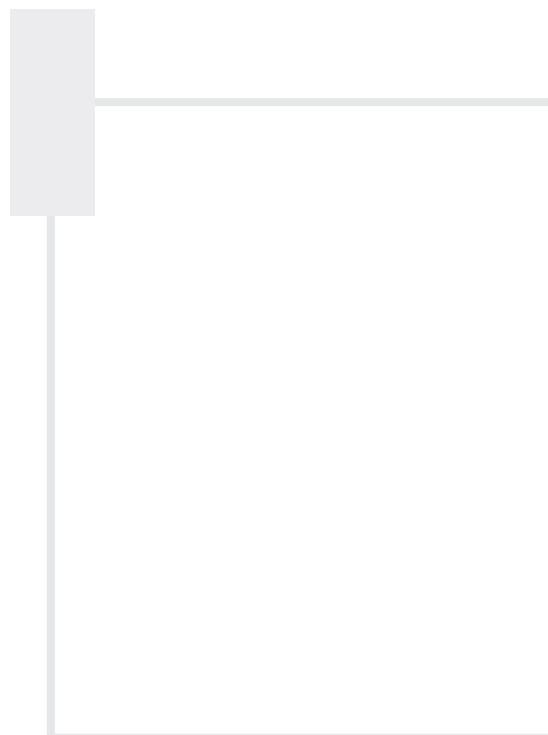


Figura 7. Denominación de los doctorados



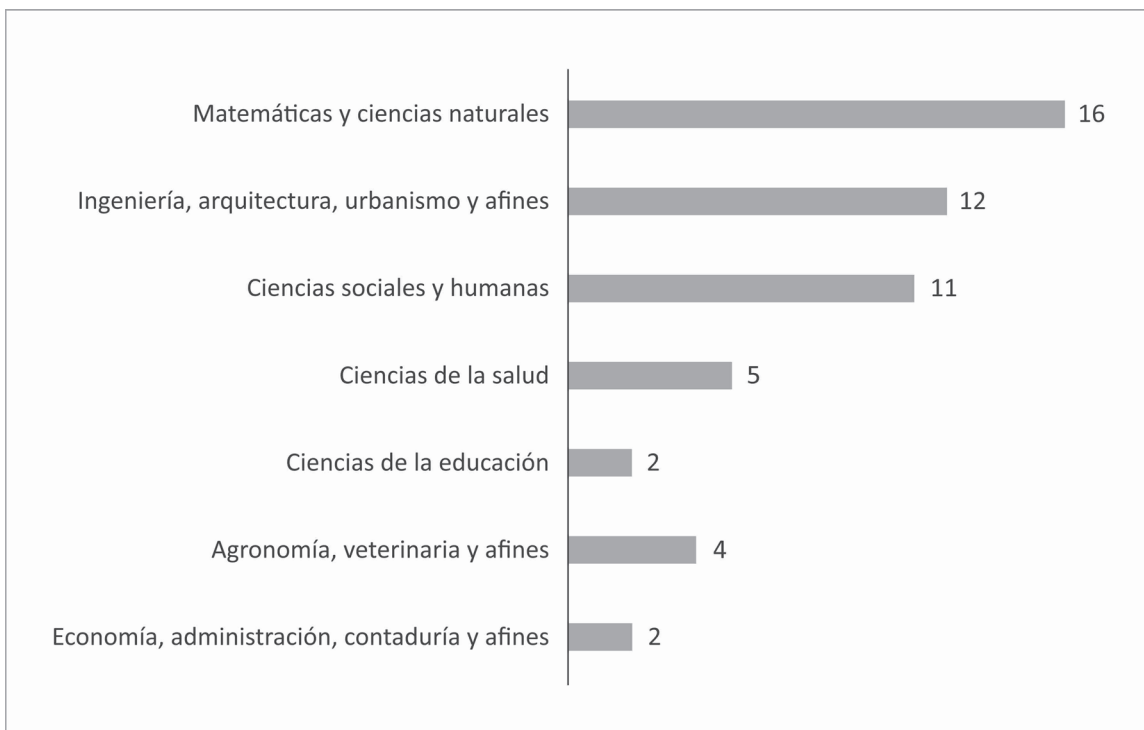
Fuente: elaboración propia, con base en información del SNIES

En cuanto a la acreditación en alta calidad de programas doctorales, actualmente, según el SNIES, existen en todas las áreas del conocimiento cincuenta y seis³ programas doctorales con registro de alta calidad pertenecientes a doce universidades. De estos programas, dos correspondientes al área de educación poseen registro de alta calidad. El DIE y el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, que representan el 3,6 % de los programas acreditados (figura 8).



3 Dentro de estos programas con registro de alta calidad, aparecen cinco en el área de ciencias de la educación, siendo uno de ellos el de la Universidad de Antioquia y los demás de instituciones conforman el Doctorado DIE.

Figura 8. Programas de doctorado con registro de alta calidad vigente por área de conocimiento



Fuente: elaboración propia, con base en información del SNIES.

Grupos de investigación en los doctorados en Educación

Talento, recursos y gobernabilidad son factores planteados como claves para el desarrollo de universidades de rango mundial (Salmi, 2009), fundamentado en el desarrollo de la investigación como contribución al progreso del conocimiento que redundará en beneficio social, por lo que contar con talentos como profesores y estudiantes investigadores hace parte de la conjugación de factores claves. En este sentido, el rol de las instituciones frente al liderazgo, la visión estratégica y la cultura de la excelencia hacen parte de la iniciativa que construye el camino hacia el mejoramiento y la calidad.

El elemento central en la dinámica del vínculo entre ciencia, competitividad y desarrollo está constituido por la formación del recurso humano, el cual es el punto de partida del crecimiento y la equidad, dentro de una clara concepción de que con una formación de alto nivel y calidad se logra producir y socializar el conocimiento. De

esta manera, se generan ventajas permanentes para un desarrollo sostenible en el largo plazo (Jaramillo, 2009).

Los grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación, según Colciencias (2018, p. 44), hacen referencia “al conjunto de personas que interactúan para investigar y generar productos de conocimiento en uno o varios temas, de acuerdo con un plan de trabajo de corto, mediano o largo plazo tendiente a la solución de un problema”.

Actualmente, en Colciencias, un grupo de investigación es reconocido como tal, siempre que demuestre continuamente resultados verificables, derivados de proyectos y de otras actividades procedentes de su plan de trabajo y que además cumpla con los requisitos mínimos para su reconocimiento. Los productos de los grupos son los resultados que estos obtienen en los procesos de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, y responden al plan de trabajo, las

líneas de investigación y los proyectos del grupo⁴. Para garantizar ello es importante tener en cuenta su historicidad, continuidad y aportes.

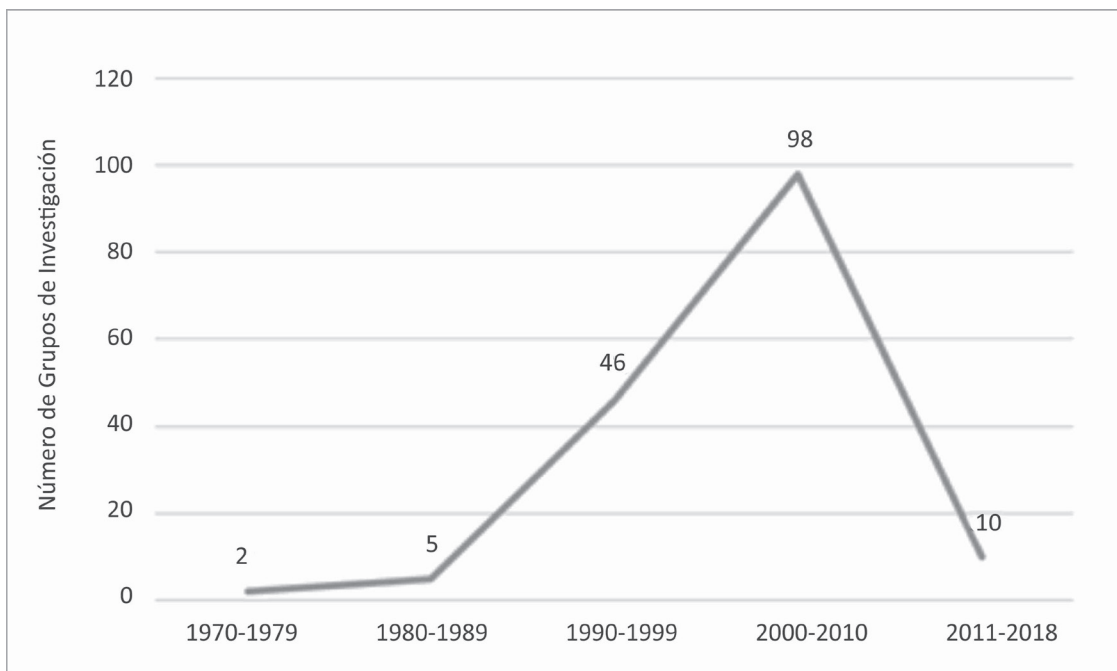
Los grupos de investigación de las universidades que soportan doctorados se conformaron en la década del 70. En 1974, se funda un primer grupo Investigaciones en Desarrollo Humano, de la Universidad del Norte. Posteriormente, en 1975, inició actividades investigativas el Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC), cuya fundación se oficializó en 1978. Este grupo ha posibilitado, desde la práctica de sus integrantes, verdaderos procesos de formación en el campo de la investigación, toda vez que ha trascendido la escolaridad formal, en términos de asignaturas y tiempos rigurosos de estructura curricular de un plan académico determinado. En su presentación este grupo afirma que entre sus mayores logros se encuentra

[...] el aporte a la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para pensar, desde una perspectiva histórica, las diferencias y las relaciones entre la educación, la pedagogía y la didáctica en nuestro país. El fruto de su producción investigativa ha hecho visible al maestro como sujeto de saber pedagógico y sujeto público, contribuyendo así al fortalecimiento de la formación de maestros, tanto en las Escuelas Normales Superiores como en las Facultades de Educación (Grupo de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia, s. f.).

Después de la creación del GHPPC, en la década de los ochenta nacieron tres grupos más. En la década de los noventa hay un cambio sustancial, aumentando a 98 grupos donde la creación de grupos en las IES que cuentan con doctorado en Educación, ha generado una dinámica que continúa en la primera década del 2000.

4 Para ser reconocido como un grupo de investigación, los grupos deben haber generado por lo menos el equivalente a un (1) producto resultado de actividades de nuevo conocimiento por cada año de existencia del grupo, durante los últimos cinco (5) años; se han definido como productos resultados de actividades de generación de nuevo conocimiento, artículos de investigación, tipo A1, A2, B, C y D, libros resultado de investigación, capítulos en libro resultado de investigación, productos tecnológicos patentados o en proceso de concesión de la patente variedades vegetales y variedades animales, obras o productos resultados de creación e investigación-creación en artes, arquitectura y diseño) (Colciencias, 2018).

Figura 9. Creación de los grupos de investigación en Colombia en el área de las Ciencias de la Educación en IES con Doctorado en Educación entre 1970 y 2018.



Fuente: elaboración propia, con base en información del Gruplac de Colciencias

Esta fuerte evolución en la década de los 90 y primera década del 2000 es coincidente con la evolución en el país de la Política de Ciencia, Tecnología e Innovación, y su relación con la formación de recursos humanos a nivel de posgrado, establecidas en cuatro periodos definidos por (Villaveces, 2003)⁵, teniendo en cuenta factores internos y externos que han sido analizados por Jaramillo (2009) así:

a) Primer periodo (anterior a 1968), que dio lugar a la creación de Colciencias con alta influencia exógena y la intervención de organismos internacionales (Naciones Unidas, Unesco, OEA, IDRC⁶).

b) Segundo periodo (entre 1968 y 1988), caracterizado por el esfuerzo por institucionalizar la investigación, la aparición de profesores de tiempo completo, la reestructuración de institutos, el impulso a la formación de recursos humanos en el exterior.

c) Un tercer periodo, que comprende finales de la década del 80 y toda la década de los 90, caracterizada por organización institucional, desarrollo de instrumentos y articulación de la ciencia y la tecnología con el desarrollo económico y social del país, desarrollo del marco normativo para la actividad de investigación y desarrollo tecnológico⁷, la institucionalización en 1995 del Sistema Nacional de Innovación (SIN) y

⁵ También se debe subrayar por otra parte, la incorporación de Colciencias como miembro invitado al Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), espacio para la definición de políticas públicas. Con relación a la especificidad y complementariedad de las políticas relacionadas con la formación de posgrado también hay que destacar de este periodo el préstamo del Banco Mundial, materializado en el Proyecto Acces (Jaramillo, 2009).

⁶ Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo

⁷ La Ley 29 de 1990 de fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico; el Decreto 1767 de 1990 o Estatuto de Ciencia y Tecnología; la creación de Colfuturo para financiamiento de becas crédito para maestrías y doctorados; la Ley 30 de 1992 por la cual regula la educación superior; la creación del Consejo Nacional de Acreditación, y la creación de la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías.

el desarrollo de instrumentos y modalidades para el financiamiento y la organización de la innovación tecnológica y los sistemas regionales de innovación; el establecimiento de los planes estratégicos para programas nacionales de ciencia y tecnología; y la creación en 1999 del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, al igual que la ejecución del crédito BID orientado a créditos beca para programas de formación de recursos humanos de alto nivel. De este último se destaca el Programa de Becas Crédito principalmente para estudios de doctorado en el exterior, el Programa de Movilidad e Intercambio de investigadores con el exterior, el programa de apoyo a infraestructura de doctorados nacionales, y el financiamiento a sus estudiantes y el programa de jóvenes investigadores;

Un cuarto periodo (2000-2009), sin varianzas o cambios radicales frente a los periodos anteriores, se caracteriza por profundizar y articular los actores del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, y fortalecer el Sistema Nacional de Innovación y la infraestructura nacional de ciencia y tecnología, la continuidad de políticas para “maximizar” los logros y resultados. Introduce nuevos aspectos e instrumentos como el financiamiento a centros de excelencia para fomentar la articulación y colaboración entre diversos grupos de investigación y la interdisciplinariedad, el fomento y la institucionalización de grupos de investigación y desarrollo tecnológico mediante el uso de la Plataforma ScienTI y sus respectivas convocatorias de medición, así como también el fomento a las revistas y a la publicación científica.

Con la intencionalidad de ejercer mayores controles sobre el sistema de educación superior en Colombia, se promulgó la Ley 1286 de 2009, mediante la cual se transformó el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). La motivación de dicha norma está relacionada tanto con la definición de las instancias e instrumentos administrativos y financieros, por medio de los cuales se promueve la destinación de recursos públicos y privados, como por el fortalecimiento de la incidencia del SNCTI en el entorno social

y económico, regional e internacional, para desarrollar los sectores productivo, económico, social y ambiental de Colombia. Con esto se orienta la formación de ciudadanos integrales, creativos, críticos, proactivos e innovadores, capaces de tomar decisiones trascendentales que promuevan el emprendimiento y la creación de empresas y que influyan constructivamente en el desarrollo económico, cultural y social.

Según los resultados preliminares de la medición en la Convocatoria 833 de 2018, los 161 grupos que desarrollan investigación en los doctorados en Educación se encuentran actualmente clasificados por Colciencias en las siguientes categorías (figura 10): el 24 % (38 grupos) se encuentran clasificados en categoría A1; en categoría A, el 37 % (59 grupos); en categoría B, 22 % (35 grupos); en categoría C, el 17 % (29 grupos).

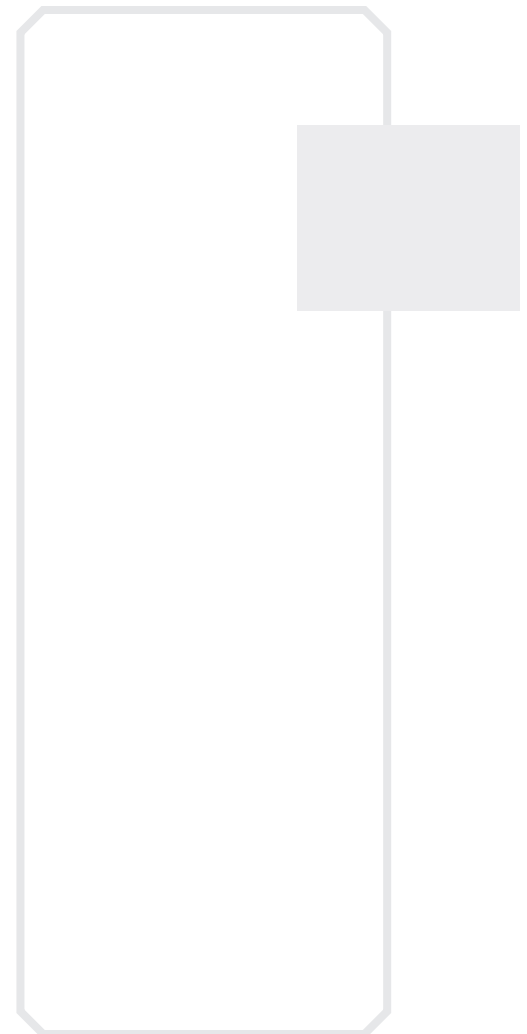
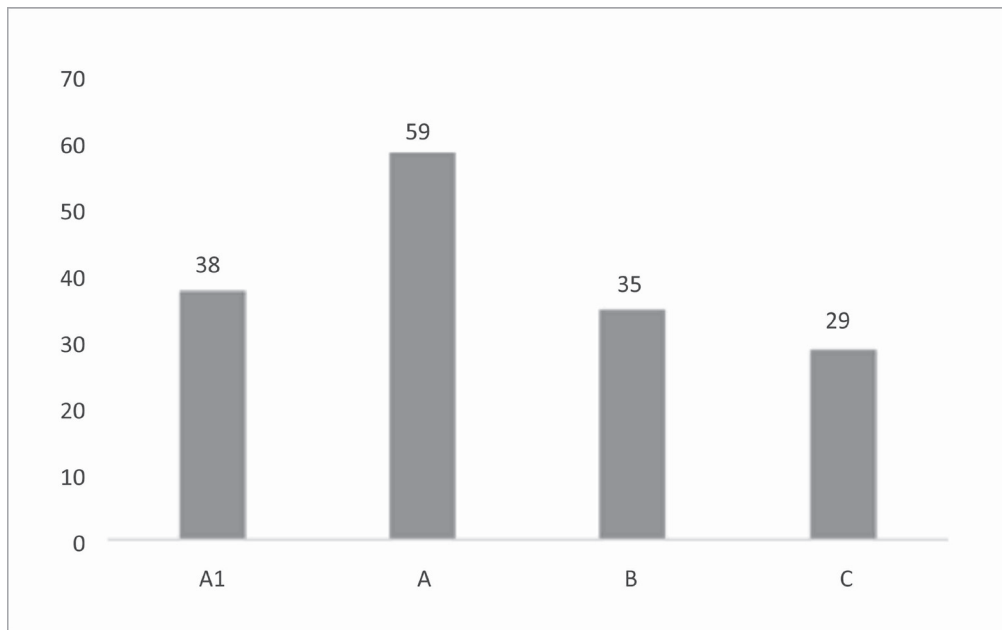


Figura 10. Clasificación de Colciencias a los Grupos de Investigación que soportan doctorados en Educación



Fuente: elaboración propia, con base en información de GrupLAC, Colciencias, 2019

Las universidades con grupos que se encuentran clasificados en categoría A1 y que aportan a los doctorados en Educación son: Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Fundación Universitaria del Norte, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Santiago de Cali, Universidad de San Buenaventura, Universidad del Cauca, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Atlántico, Universidad de Simón Bolívar, Universidad de Cartagena, Universidad del Tolima, Universidad del Magdalena, Universidad de Boyacá, Universidad Antonio Nariño, Universidad de Cundinamarca, Universidad de Santo Tomás, Universidad Católica de Manizales, Universidad de La Salle, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La mayoría de estos grupos de investigación plantean un propósito común generalizado de mejorar la calidad de la educación, bajo la perspectiva de las temáticas socioeducativas del país, mediante la transformación de los escenarios educativos en los diferentes niveles, con el fin de transformar y mejorar del entorno social en el

marco de la sociedad del conocimiento y de la información.

El pensamiento crítico, ético y creativo, así como la interdisciplinariedad, la autonomía intelectual y el trabajo en red son algunos de los principales valores y principios sobre los cuales los grupos sustentan su quehacer académico. Estos son rasgos característicos y deseables de la ciencia y la tecnología actual, que permiten potenciar la capacidad colectiva en la producción y aplicación del conocimiento, debido a que los doctorados deben responder al fortalecimiento de las bases de la capacidad nacional para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento.

Si bien los grupos trabajan una multiplicidad de asuntos, es claro que muchos de ellos tienen miradas sobre problemas o aspectos que son similares. En este sentido, cabe preguntarse por un escenario tan prolífero de doctorados y teniendo en cuenta que solo el 33 % de los grupos trabajan interinstitucionalmente si el conocimiento que se produce sin aunar esfuerzos puede llevar a que se realicen las mismas investigaciones en distintas instituciones. Es oportuno también preguntarse cuál es la pertinencia social de

realizar investigaciones en marcos institucionales aislados.

Es decir, si es una comunidad que privilegia el conocimiento para la construcción de sentido, además que pretende impactar los problemas del país, ¿por qué solo un 33 % logra establecer nexos a través de redes? Efectivamente, los doctorados no llevan mucho tiempo en el país, lo que implica que aún se encuentran en construcción las lógicas que subyacen en ellos. Quizás es necesario formular para los nuevos doctorados dinámicas que permitan subvertir el aislamiento para recomponer la estructura.

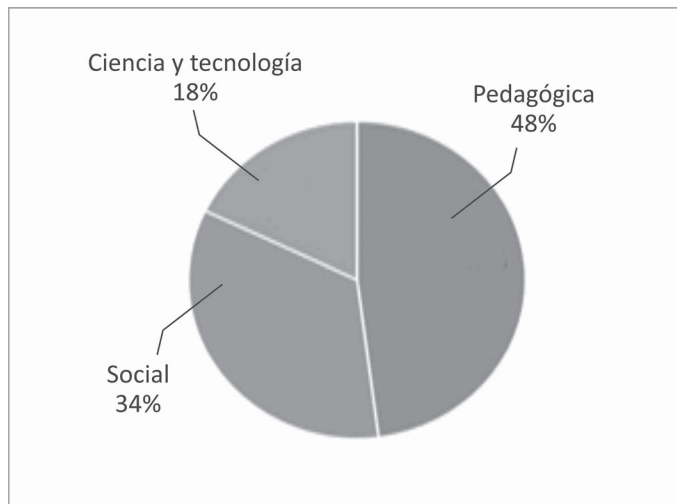
Líneas de investigación o énfasis en los doctorados

En los 161 grupos de investigación que respaldan a los programas de doctorados en Educación en

Colombia se observan 716 líneas de investigación registradas en Colciencias, conforme lo planteado por Vélez de la Calle *et al.* (2014), se observó que los énfasis de los doctorados giran en torno a tres perspectivas: pedagógica, social, y de ciencia y tecnología.

Asimismo, de acuerdo con las líneas de investigación declaradas por los grupos en la Plataforma Scienti Colciencias, a septiembre de 2019, se abordan entre 2 y hasta 17 líneas de investigación por grupo, distribuidas como se muestra en la figura 11, acogiendo la propuesta de Vélez de la Calle *et al.* (2014), respecto de las perspectivas genéricas y específicas en algunas de ellas:

Figura 11. Perspectivas de las líneas de investigación declaradas por los grupos de investigación de los doctorados en Educación



Fuente: elaboración propia, con base en información del Gruplac de Colciencias.

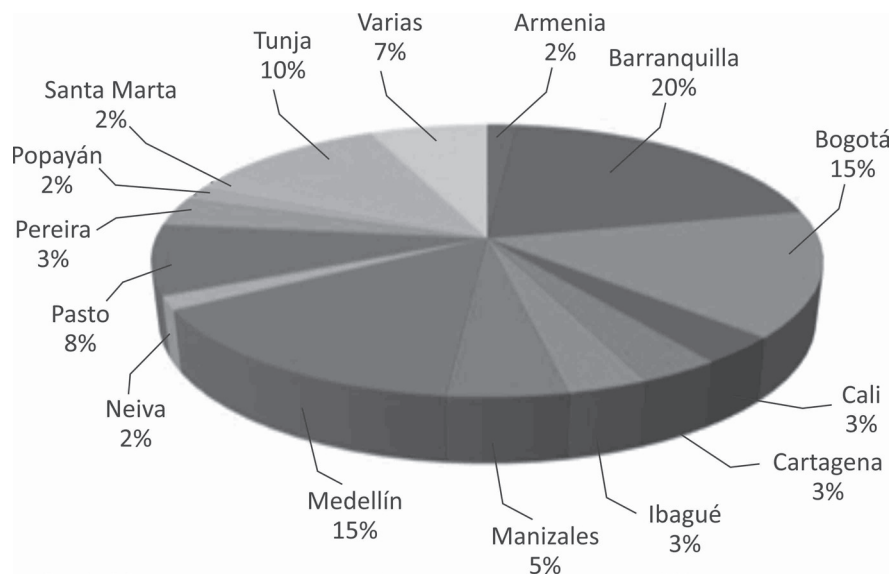
La conformación en cantidad de participantes en los grupos es bastante diversa así como su categorización; en efecto, el tener más de un grupo fortaleciendo las líneas y enfoques epistemológicos es deseable. Esto se puede observar en los resultados obtenidos por los grupos del DIE, el cual se encuentra soportado por 13 grupos de investigación de los cuales, según

los resultados preliminares de la convocatoria 833 de 2018, el 40 % se encuentra clasificado en categoría A1; 46 % en categoría A, y el 14 % en B. Asimismo, el Doctorado en Educación de Rude Colombia se encuentra respaldado por 33 grupos de investigación, de los cuales el 30 % se encuentra en categoría A1; el 40 %, en categoría A, y el 30 % se distribuye la mitad en B y la mitad en C.

La procedencia de los grupos de investigación, vista desde una perspectiva nacional (figura 7.12), muestra que el 20 % de los grupos son de Barranquilla, Bogotá y Medellín participan con el 15 % y Tunja, con el 10 %. Ciudades como Cali

(3 %) están a la par con Cartagena e Ibagué, y por encima se encuentran Pasto (8 %) y Manizales (5 %). Los grupos que trabajan en cooperación entre varias universidades son el 7 % del total.

Figura 12. Procedencia de los grupos que soportan la investigación en los doctorados en Educación



Fuente: elaboración propia, con base en información del SNIES.

Asimismo, las líneas de investigación declaradas son heterogéneas y se focalizan en múltiples puntos de la educación en general; en este sentido, investigan sobre: cibercultura, bilingüismo, cultura, cognición, matemáticas, didáctica, contextos educativos, enseñanza-aprendizaje, interculturalidad, ciudadanía, conflicto, convivencia, pedagogía, infancia, currículo, inclusión, educación superior, políticas públicas, educativas y culturales, patrimonio, epistemología, TIC, pensamiento sistémico, formación, modelos de enseñanza, metacognición, educación ambiental, educación virtual, historia de la educación, calidad, etnoeducación, evaluación, lenguaje, derechos humanos, paz, subjetividades, estética, cuerpo, desarrollo humano, diversidad, vulnerabilidad, inclusión, educación popular, estética, recreación, intersubjetividad, desarrollo comunitario, sociolingüística, competencias, formación ciudadana, informática, gestión del conocimiento, lectura y escritura, iconología, poder y educación, gestión educativa, entre otras. Todas estas líneas coinciden con las tres

perspectivas propuestas por Vélez de la Calle *et al.* (2014).

Bajo estas líneas se ampara un gran marco de reflexiones críticas del contexto educativo; análisis del discurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estudios de los procesos cognitivos; reflexiones sobre la didáctica de las ciencias, la enseñanza aprendizaje, la evaluación, el currículo; investigaciones sobre el desarrollo profesoral, estudios sobre el mejoramiento de la capacidad argumentativa de los estudiantes; análisis de problemáticas contemporáneas como violencia e inclusión; comprensión de las diferencias que subsisten en contextos culturales particulares etnoeducativos; historia de los procesos educativos; estudio de la incursión de las TIC, entre otros.

En el ámbito de la pedagogía, casi todos los grupos tienen producción, por eso aparece como una primera tendencia. Es importante anotar que los grupos que investigan en TIC se han incrementado;

por lo tanto, se anota como una tendencia reciente abordada por los grupos. Le siguen aspectos de la cultura, la política y la ciudadanía, la enseñanza-aprendizaje, la enseñanza de las matemáticas, la formación de docentes, la historia de la educación y la investigación como principales temáticas.

Como intermedios se anotan tres aspectos tradicionales de la educación: didáctica, evaluación y currículo. Los que menos se producen están relacionados con calidad de la educación, género, educación ambiental, educación bilingüe, gestión del conocimiento, educación superior, pensamiento cristiano, subjetividad, concepción de las ciencias, doctorados. Temáticas como género, educación ambiental, interculturalidad y educación indígena pueden estar determinadas por corrientes actuales de pensamiento, lo que implica que pueden ser abordajes nuevos que podrían constatarse en una comparación de estudios.

En prospectiva cabría preguntarse sobre las tesis doctorales después de la implementación de la Ley 1286 de 2009, es decir, preguntarse si las tendencias investigativas formuladas por el proyecto de Regiones Investigativas 2000-2010 Fase I, ha cambiado fundamentalmente. A través de las estadísticas parecería que sí cuando se vinculan las TIC como un elemento transversal, nuevo y diferenciador; esto ha impactado los grupos de investigación y su producción de 2011 a 2018. Otro aspecto para considerar es si este impacto ha desplazado temáticas, o si hay nuevas consideraciones que se estén formulando en los grupos (interculturalidad) y cómo se vienen desarrollando.

Lo que revelaban las tesis en el estudio de Regiones Investigativas 2000-2010 Fase I es que el tema de las TIC era de poca importancia en tanto se tomaba como una subcategoría; sin embargo, a 2018 se evidencia un desarrollo bastante notorio de la declaración en líneas de investigación esta área, superior a las otras. Asimismo, en los grupos se evidencia el trabajo colaborativo o interinstitucional.

Esto implica un cambio importante, en tanto es un área que entra a formar parte de las pretensiones

investigativas contemporáneas. Habría que contrastar este asunto con la reciente producción en tesis doctorales al respecto; es decir, este aumento substancial en líneas debe dar como resultado un mayor impacto en este tema. Sin embargo, al ser tan recientes es posible que la lectura deba hacerse a futuro para determinar el impacto, dado que la Ley 1286 de 2009, mediante la cual se transformó el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en el SNTCT, lleva 8 años.

Aportes de ciencia y tecnología a las líneas de los doctorados

En el año 2008, el Gobierno Nacional de Colombia propuso a través de Colciencias la Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación (Colombia Construye y Siembra Futuro. Política Nacional de Fomento a la investigación y la innovación, por Colciencias, (2008). basada en la política de ciencia, tecnología e innovación, que procura un desarrollo integral en lo social, lo económico, lo político y lo cultural.

Actores del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SCVyT) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CNCyT), por medio del diseño de diferentes espacios de interacción y programas de formación, foros nacionales y regionales, los cuales aportaron a la formación de la política y planeación enfocada en la Visión Colombia 2019 y planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010.

La Política de Investigación e Innovación para el desarrollo se hizo con el planteamiento de dos grandes objetivos. Uno parte del enfoque de la Visión Colombia 2019 y el Plan de Desarrollo 2006-2010, que busca entre otras la disminución de los indicadores de violencia, pobreza, desigualdad, así como la insuficiencia en la cobertura de salud y educación. Otro tiene un enfoque sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que enmarcan lo mencionado anteriormente con el compromiso de Colombia hacia la comunidad internacional (UNDP, 2015).

La innovación, al ser comprendida como la incorporación de conocimiento y cambios significativos a procesos productivos y sociales,

se hace determinante para la competitividad y el crecimiento, asumiendo que la mejora constante está en la acumulación de capacidades.

La definición de *innovación* basada en el *Manual de Oslo* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] y Eurostat, 2006), incorpora como pieza clave el conocimiento, del cual se desprenden factores como la *competitividad*, el *crecimiento* y el *desarrollo* en diferentes niveles, que son dependientes de los cuatro (4) tipos de innovación: producto, proceso, *marketing* y organización. Entre tanto, permite dar cobertura a todas las actividades de carácter tecnológico, organizativo, financiero, científico y comercial, en las cuales se puede encontrar nuevo conocimiento o la combinación de conocimientos existentes.

La generación de conocimiento se hace plataforma y consecuencia de los procesos de I+D (Investigación y desarrollo) realizados desde la academia y el sector productivo, con lo cual se generan nuevos conceptos y métodos, y se plantean, a su vez, nuevas preguntas sobre conocimientos existentes; así, se permite el reconocimiento de los entornos y contextos, impactados en consecuencia con los nuevos desarrollos.

Para el Foro Económico Mundial (FEM), la mejor alianza es la establecida por la colaboración al interior de la academia en Colombia en América Latina. Por eso, Colciencias, desde los años 90, apalanca el desarrollo de proyectos de carácter colaborativo. Así mismo, el MEN apoya desde el año 2007 los comités Universidad-Empresa-Estado.

La red de apoyo a programas nacionales de Doctorado, por parte de Colciencias, ha establecido el apoyo financiero a través de convocatorias para la adquisición de tecnología, bibliografía especializada y vinculación a redes (Colciencias, 2008). Teniendo en cuenta que la formación a nivel de doctorado fue apalancada dentro del SNCTI, se debe acotar que la oferta y la demanda de sus especialidades está en relación directa con las políticas públicas del país y la región. Como lo mencionan (Vélez de la Calle, y otros, 2014), la enseñanza a lo largo del proceso

educativo impacta el nivel máximo (doctorados), pues se piensa en las racionalidades investigativas y tiene como reto proyectar los impactos que en la vida socioambiental de este planeta se generan.

En el artículo 8, parágrafo 7, de la Ley 1286 de 2009, “se promulga la impronta de la formación del recurso humano, para el desarrollo Promover la formación del recurso humano para desarrollar las labores de ciencia, tecnología e innovación, en especial en maestrías y doctorados, en aquellos sectores estratégicos para la transformación y el desarrollo social, medio ambiental y económico del país, en cumplimiento del ordenamiento constitucional vigente. Esto con la base del naciente Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI)”.

En el año 2014, Colciencias abrió la convocatoria para programas de ciencia, tecnología e innovación en ciencias sociales, humanas y en educación, como resultado de la puesta en marcha, desde el año 2011, de la estrategia de formulación e implementación de programas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación en temáticas propuestas por redes de conocimiento en las áreas anteriormente mencionadas. La convocatoria hace particular hincapié en el interés de abordar problemáticas desde metodologías interdisciplinarias, transdisciplinarias y redes que permitan involucrar actores del SNCTI hacia la convergencia de enfoques teóricos y que presenten en sus resultados relevancia científica, tecnológica, económica, social y competitiva. Como requisito indispensable para la participación en esta convocatoria se destacan: la conformación de alianzas estratégicas, estar adscrito a un grupo de investigación, desarrollo tecnológico e innovación reconocido en el marco de la convocatoria de Colciencias 640 de 2013. Informe proceso y resultados convocatoria 640 de 2013. (Colciencias, 2013)

Las líneas temáticas priorizadas en esta convocatoria fueron agrupadas en dos secciones:

1. Líneas temáticas del programa nacional de ciencia, tecnología e innovación en áreas de ciencias sociales:

- Política, estado y relaciones de poder
- Procesos espaciales, dinámicas sociales y poblacionales
- Buen gobierno, lucha contra la corrupción y descentralización

2. Líneas temáticas del programa de ciencia y tecnología e innovación en educación

- Sistema educativo: gestión, participación, descentralización y financiación
- Educación, paz y equidad
- La formación y el ejercicio docente en contexto
- Educación, innovación y emprendimiento

Según los registros del sistema SNIES a 2018, de los 348 programas de doctorado en Educación históricamente registrados en el país, se tiene certeza de 60 programas ofertados ya bien sea por una institución o por redes de universidades. De acuerdo con las perspectivas genéricas mencionadas en ciencia y tecnología arroja un 22,58 % de participación.

Se encuentran dos rasgos característicos en el desarrollo de proyectos desde la perspectiva de la C&T, el primero reconocido como “investigación, desarrollo e innovación”, y el segundo clasificado como “extensión y responsabilidad social CTi”. Con estos, dentro de los grupos de investigación de los Doctorados en educación pueden abordarse varias líneas y perspectivas.

Análisis de tendencias y tensiones en investigación en los doctorados

A partir de la revisión de la historia de la conformación de los grupos de investigación de los doctorados en educación en nuestro país, su análisis contextual, aspectos metodológicos y la forma de interrelación de los grupos a nivel individual, institucional, nacional e internacional, se pueden encontrar tres aspectos para reflexionar. El primero tiene que ver con los elementos problemáticos que se generan de las ofertas, recursos y posibilidad de posicionamiento laboral y económico que ofrece el tener un título de doctorado. El segundo tiene que ver con el reconocimiento de algunas necesidades sentidas de lo que se espera aporte socialmente

un doctorado. El tercero vincula una serie de preguntas de reflexión-tensión sobre el impacto de estos en su entorno especialmente en la mejora de los procesos asociados a la educación.

A *primera vista*, los problemas que presentan los doctorados de educación no difieren en mayor medida de los problemas que presentan los doctorados en otras disciplinas, ya que estos radican, según lo encontrado, en la poca capacidad de docentes de los que dispone el país para coordinar, ejecutar, seguir, proponer y motivar los procesos investigativos de las facultades/ programas que se incluyeron dentro del propósito de aumentar significativamente la cantidad de doctores de nuestro país comparados con otros países de Latinoamérica.

Esta escasez del recurso humano capacitado con los más altos niveles educativos establece un claro desbalance en la tarea de consolidar procesos de investigación y, por consiguiente, de fomentar la producción y publicación de productos. La razón es que terminan siendo los mismos doctores los que sostienen la propuesta educativa de los diferentes programas de doctorado y reducen así la mirada heterogénea de un fenómeno ya que es el mismo sujeto en los diferentes contextos quien dirige la reflexión y el análisis.

Por otro lado, esta situación de recurso humano termina generando sobrecostos a los programas, por la necesidad de traer de otros países personal idóneo con el fin de ampliar el panorama conceptual y refrescar las discusiones al interior del programa. Por ende, estos sobrecostos de las universidades en su funcionamiento se reflejan en aumento de las matrículas para los interesados en doctorarse, con lo que se reduce aún más las posibilidades de acceso y cobertura de estos programas en la comunidad educativa, y se deja en vilo la propuesta de incremento de docentes con este nivel de formación.

Aquí ha de referenciarse también la reducción que se ha tenido por parte de entidades gubernamentales en los procesos de financiación para estudios de doctorado, al hacer cada día más altos los estándares de solicitud y menos plazas para repartir. Esto es algo que puede verse en

las universidades públicas y distritales, pero es casi inexistente en las universidades privadas. En últimas, los docentes que buscan la cualificación se convierten en los principales y a veces únicos responsables de su proceso formativo, siendo esta una política que adoptó el país pero que transfiere en su responsabilidad de cumplimiento a los individuos.

No obstante, en algunas universidades privadas aún está el “apoyo” de estudio para su personal, sin embargo, los costos personales, familiares y profesionales pueden ser en la mayoría de los casos, más altos que los mismos valores de matrícula que asume la universidad donde el docente labora, ya que no se cuenta con tiempos asignados de exclusividad, descarga de actividades, pero contradictoriamente, sí hay cronogramas estipulados y todo un seguimiento a los resultados que representa en los índices necesarios para procesos de certificación universitaria.

Esta dificultad descrita anteriormente, que pareciera tener solamente un panorama económico, dista mucho de ello, ya que esta falta de dedicación de los estudiantes a estos procesos de formación e investigación (razón de ser de los doctorados) no permite el desarrollo de una comunidad que construye en red y deja, como se pudo apreciar en la investigación realizada para la construcción de este documento, pocos grupos de investigación, en algunos casos solo uno, respaldando el funcionamiento del doctorado. Esta circunstancia impide promover espacios de interacción en red con otros grupos, situación que fácilmente puede explicarse por la baja cantidad de doctores y la poca dedicación real de los doctorandos.

Esto, a su vez, se refleja en la calidad y cantidad de la producción de los grupos y las bajas clasificaciones de estos ante Colciencias, pues se encuentran doctorados que se sustentan con grupos que no alcanzan ni siquiera la categoría A. No es de extrañar que, bajo esta dinámica, solo 10 grupos de los analizados se encuentren conformados por redes de universidades nacionales y sean muy pocos los grupos que mencionen conexiones con redes de conocimiento o grupos internacionales o integrantes de la comunidad académica

internacional. Esto devela el trabajo individual de dichos grupos y la gran posibilidad de caer en círculos cerrados de discusión o dogmatismos, por la ausencia de una verdadera interacción académica pluricultural.

Adviértase además, que en Colombia la mayoría de los estudiantes de doctorado son docentes universitarios y del nivel de magisterio de la básica y la media que buscan cualificarse para superar en gran medida propuestas salariales dignas, así como abrir posibilidades laborales en otros espacios. Además se demanda cada día un perfil más elaborado en la comunidad educativa, sube el estándar de contratación, y se desentiende al Estado del compromiso de formación de alto nivel. Estas dinámicas han creado un obstáculo para incorporar un recurso humano con otro perfil al sector académico y científico, especialmente del sector privado, lo que dificulta la articulación entre ciencia, tecnología e innovación, razón principal de los doctorados a nivel mundial.

Un segundo punto encontrado en la investigación, tiene que ver con las necesidades que se requieren de los doctorados, especialmente los de educación. En este punto se evidencia claramente la importancia de poder formar grupos realmente significativos de investigadores con interacción reales en las redes del conocimiento nacional e internacional. Gracias a ellas se pueden promover discusiones que generen tensión y formas diversas de ver las problemáticas que movilizan los doctorandos, de modo que se salga de esquemas únicos de discusión, y se logre nueva producción de conocimiento y teorías explicativas de fenómenos, alternativas metodológicas creativas e innovadoras y tal vez la resolución de problemas que median en la educación.

Por la misma vía, es indispensable que las temáticas de investigación de los doctorados permitan el fortalecimiento de la educación, no solo desde las prácticas cotidianas en el aula, sino que incluya una participación en la construcción de políticas educativas nacionales, es decir que el doctorado y sus producciones impacten en el contexto y promueva el desarrollo de nuestro país. Se apuesta por una educación de calidad, con tiempo real en calendario para pensarse las

tensiones que genera el campo del saber y con una financiación realista que incluya no solo el pago de la matrícula sino el tiempo requerido para pensar, diseñar e implementar una propuesta de doctorado que sí aporte, y no que solo cumpla con los requerimientos para su realización.

A manera de cierre del ejercicio reflexivo de indagación y análisis sobre los grupos de doctorado en educación de nuestro país, aparecen algunos retos o desafíos que ponen en la mesa algunas cuestiones; la primera sobre si es posible hacer el ejercicio de comparación de calidad de las propuestas surgidas en Colombia con las propuestas doctorales de otros países acercándonos de manera inicial a Centro, Sur y Norteamérica, y posteriormente Europa; la segunda, si tenemos lo requerido dentro de los doctorados en aspectos como número de grupos de investigación, investigadores de dedicación exclusiva a los grupos, producción intelectual individual, producción grupal, interacción con redes nacionales e internaciones de conocimiento; la tercera, si concurren transformaciones en el escenario educativo o en el campo de la educación de nuestro país a partir de la constitución de los doctorados. Finalmente, ¿influyen los doctorados de educación significativamente, en el mejoramiento de la propuesta educativa de nuestro país? Si podemos dar respuesta a estas cuestiones de manera positiva eso significaría que vamos por buen camino, de lo contrario es necesario detenerse, observar el panorama, replantear la mirada e iniciar el cambio, pues aún estamos a tiempo de hacerlo.

Incluimos una bibliografía de profundización para los interesados en profundizar en algunos de los aspectos mencionados teniendo como referencia los países de Latinoamérica y del Caribe.

Bibliografía de profundización

- Arévalo V, A., Fernández Ll, B., Hidalgo K, F., Lepe S, Y., Miranda J, C., Núñez R, M., y Reyes J, L. (2018). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 223-242. <https://10.4067/S0718-07052016000500013>
- Krauskopf M. (1999). Los doctorados en Chile: perfil y capacidad científica de los programas en ciencias acreditados en Chile. *Estudios Públicos*, 76, 360-408.
- Mancoksky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Raes*, 1(1). <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado.pdf>
- Moreno, M., Jiménez, J. y Ortiz, V. (2011). *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. CUCSH-UdeG
- Sime-Poma, L. (2013). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y Educadores*, 16(3), 433-451. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830003>
- Soto Arango, D. E. (2009). Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 152-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912021009>
- Valenzuela-Morales, C. (2014). Evaluación de programas de doctorado transnacionales: una experiencia en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12). <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2014.12.110>

Referencias

- Carvajal, M. (2019). El campo de investigación de los doctorados en educación en Colombia. *Revista entorno*, Universidad Tecnológica de El Salvador, www.utec.edu.sv, junio 2019, número 67: 177-188, ISSN: 2218-3345
- Chaparro, F. (2008). Evolución de la Acreditación de Alta Calidad en Colombia (1998-2008). <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186348.html>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2015). *Boletín Estadístico*. vol. 68. http://www.cna.gov.co/1741/articles-322100_Boletin_marzo_2015.pdf
- Colciencias (2008) Colombia Construye y Siembra Futuro. Política Nacional de Fomento a la investigación y la innovación. https://legadoweb.minciencias.gov.co/centro_recursos/colombia-construye-y-siembra-futuro-pol-tica-nacional-de-fomento-la-investigaci-n-y-innovación y para el reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación. 2013. Informe proceso y resultados convocatoria 640 de 2013. https://legadoweb.minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/informe_proceso_y_resultados_convocatoria_640_de_2013.pdf
- Colciencias. (2018). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación, y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación año 2018*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/4._anexo_1._documento_conceptual_del_modelo_de_reconocimiento_y_medicion_de_grupos_de_investigacion_2018.pdf
- Gobierno de Colombia. (1990). *Decreto 1767. Estatuto de Ciencia y Tecnología*. Diario Oficial n.º 39 497. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1346999>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1286*. Diario Oficial n.º 47 241. <https://www.>

- colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley_1286_20_09.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1990). *Ley 29 de 1990*. Diario Oficial 39 205. <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-29-1990.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30. Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial n.º 40 700 http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. (s. f.). *Presentación*. Sistema de Información de la Investigación Hermes de la Universidad Nacional. <http://www.hermes.unal.edu.co/pages/Consultas/Grupo.jsf?idGrupo=1119>
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 131-155. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132009000200008
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Ocde (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. 336 P.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Observatorio laboral para la educación. Perfil académico y condiciones de empleabilidad: graduados de educación superior (2001 – 2014). 29 p. https://ole.mineduacion.gov.co/1769/articles-380196_recurso_1.pdf
- Observatorio Laboral para la Educación. (2016). Características de los graduados en Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/Sistemas-de-Informacion-en-Ed-Superior-especializados/212301:Observatorio-Laboral-para-la-Educacion#>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Eurostat. (2006). *Manual de Oslo*. 3ª. edición. Grupo Tragsa. http://ctie.economia.cl/wp-content/uploads/2017/07/Manual_de_Oslo-05.pdf
- Salmi, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. El bibliotecólogo.
- Sime-Poma, L. (2013). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y Educadores*, 16(3), 433-451. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830003>
- UNDP (2015) Objetivos DE Desarrollo del Milenio. Informe 2015. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/undp-co-odsinformedoc-2015.pdf>
- Vélez de la Calle C. P., Peña, A. y Saldaña, R. (2014). *Sujeto, pedagogía e investigación en los doctorados en educación en Colombia. Una aproximación diagnóstica*. Universidad de San Buenaventura - Cali.
- Vélez de la Calle, C., Osorio, M., Marín, J., Rodríguez, M., Flórez, J.C., Henao, C. Peña, A. Saldaña, R. (2015) *Aportes de los doctorados en educación en ciencia, tecnología y sociedad (2000-2010): investigación interinstitucional*. Editorial Bonaventuriana, 2015, 117 p.
- Peña, A., Vélez, C., Marín, J., Flórez, J., Osorio, M., Rodríguez, M. y Saldaña, R. (2015). *Aportes de los doctorados de educación en ciencia, tecnología y sociedad, desde la de sus investigaciones doctorales científicas y formativas, 2000-2010*. Editorial Bonaventuriana.
- Vélez de la Calle, C. (2014). *Sujeto, pedagogía e investigación en los doctorados en educación en Colombia. Una aproximación diagnóstica*. Universidad de San Buenaventura – Cali.
- Vélez de la Calle C., Marín, D., Gonzáles, R., Garzón, O., Rodríguez, E. (2018). *Maestrías y doctorados en educación. Políticas, discursos, imaginarios y prácticas de calidad*. Editorial Bonaventuriana.
- Vélez de la Calle C., Montoya, L., Viáfara, H. (2013). *Las políticas públicas en educación superior en Colombia (1992-2010)*. Editorial Bonaventuriana.
- Villaveces, J. L. (2003). *70 años de Ciencia y Tecnología en Colombia* [documento de trabajo]. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.



Capítulo

Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Centro*

Edna Patricia López– Cinde^a

Ginna Constanza Méndez – Cinde^b

Carlos Enrique Cogollo – Cinde^c

Alberto Mera-Clavijo – Universidad Pedagógica Nacional^d

Sandra Milena Téllez – Universidad Pedagógica Nacional^e

Jorge Enrique Ramírez – Universidad Pedagógica Nacional^f

Angie Linda Benavides – Universidad Pedagógica Nacional^g

Guillermo Londoño-Orozco – Universidad de la Salle^h

Ruth Milena Páez-Martínez – Universidad de la Salleⁱ

Sandra Hellen Pacheco-Guzmán – Universidad de la Salle^j

Jorge Alexander Ortiz – Universidad Externado de Colombia^k

Gina Alejandra Caicedo – Universidad Externado de Colombia^l

Teresa Arbeláez-Cardona – Universidad de San Buenaventura^m

Wilmer Hernando Silva – Universidad de San Buenaventuraⁿ

* Para citar este capítulo: López, E. P., Méndez, G. C., Cogollo, C. E., Mera-Clavijo, A., Téllez, S. M., Ramírez, J. E., Benavides, A. L., Londoño-Orozco, G., Páez-Martínez, R. M., Pacheco, S. E., Ortiz, J. A., Caicedo, G. A., Arbeláez-Cardona, T., y Silva, W. H. (2020). Regiones investigativas en Educación y Pedagogía: Zona Centro. En H. F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas y L. A. Arroyave-Montoya (coords. Inv.), Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 (pp. 303-318). Centro Editorial Cinde.

^a Cinde. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Directora de Formación Avanzada de Talento Humano de la Fundación Cinde, profesora Departamento de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: elopez@cinde.org.co

^b Cinde. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigadora Fundación Cinde. Correo electrónico: gmendez@cinde.org.co

^c Cinde. Magíster en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Investigador Maestría en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional-Cinde. Correo electrónico: ccogollo@cinde.org.co

^d Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Planeación Urbana y Regional, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor Departamento de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: amera@pedagogica.edu.co

^e Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora Departamento de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: smtellezr@pedagogica.edu.co

^f Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Departamento de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jeramirez@pedagogica.edu.co

^g Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Profesora Departamento de Posgrado Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: albenavides@pedagogica.edu.co

^h Universidad de La Salle. Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Correo electrónico: glondono@lasalle.edu.co

ⁱ Universidad de La Salle. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigadora Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Correo electrónico: rmpaez@unisalle.edu.co

^j Universidad de La Salle. Candidata a doctora en Gerencia y Política Educativa, Universidad de Baja California. Coordinadora Colegio Codema IED-Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: shpacheco@educacionbogota.edu.co

^k Universidad Externado de Colombia. Doctor en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica. Docente investigador Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: jorge.ortiz@uexternado.edu.co

^l Universidad Externado de Colombia. Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Docente investigadora Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: gina.caicedo@uexternado.edu.co

^m Universidad de San Buenaventura. Doctora en Humanidades: Humanismo y Persona, Universidad de San Buenaventura. Docente Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, directora de la Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura-Bogotá. Correo electrónico: tarbelaez@usbbog.edu.co

ⁿ Universidad de San Buenaventura. Doctor del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura-Bogotá. Correo electrónico: wisilca@gmail.com

El presente capítulo es el resultado del proceso de revisión del trabajo en cinco universidades de Bogotá, en el contexto de la investigación sobre regiones investigativas en educación y pedagogía, presentamos los resultados correspondientes a la Zona Centro en relación con las concepciones y miradas de la educación y la pedagogía entre los años 2010 y 2018. Dicha mirada se obtuvo a partir de la revisión de los trabajos de grado de las maestrías en Docencia de la Universidad de La Salle; Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-Cinde; Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura; Educación de la Universidad

Externado de Colombia, y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El ejercicio analítico incluyó diversos campos discursivos, desde la perspectiva metodológica del proyecto nacional, lo que permitió el abordaje de distintas miradas y relaciones de acercamiento y lejanía en torno a la educación y la pedagogía, como regiones principales de las maestrías estudiadas, que por sus características dieron visibilidad y protagonismo a otra región correspondiente a la didáctica y a dos ríos que atraviesan dichas regiones: la evaluación y el currículo (ilustración 1).

Ilustración 1. Geografía de las regiones identificadas y elementos transversales



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/lazo-de-saar-mettlach-orscholz-3410864/>

Abordar las regiones de Educación y Pedagogía en este territorio hizo visible un amplio interés en el campo de la didáctica, dada la atención a procesos formativos desde la implementación de estrategias y alternativas para suscitar posibilidades en torno a mejores procesos de aprendizaje. Si bien la comprensión y el lugar de la didáctica, su estatus epistemológico y su posición frente a la discusión sobre el lugar, la relación, la dependencia o la interdependencia frente a la educación y la pedagogía es un terreno de amplia reflexión, se optó, más allá de una postura particular de la zona

debido a la amplitud de dicho terreno, por darle un lugar como región gracias a su presencia y preponderancia en un amplio número de trabajos de investigación del territorio.

Como consecuencia de lo expuesto y al comprender el territorio como el “espacio que acoge y por tanto donde se desarrolla la vida social, la actividad económica, la organización política, las construcciones de subjetividades, localizadas y globales” (Ramírez, Sánchez, Chica y Ávila, 2012, p. 53), el territorio para esta investigación lo

conforma el conjunto de universidades de la Zona Centro que hicieron parte de este estudio y las regiones dentro de este territorio corresponden a la educación, la pedagogía y la didáctica, abordadas desde las producciones de trabajos de investigación en las maestrías de las cinco universidades participantes, las cuales existen desde múltiples lecturas y están naturalmente *ancladas y ordenadas en un territorio*. Igualmente, al comprender los ríos como *tópicos sobre los cuales se cambia el uso sin cambiar el significado o elementos que atraviesan los grandes pliegues de una región*, asumimos la evaluación y el currículo como ríos que atraviesan la educación, la pedagogía y la didáctica.

En la base de este proyecto que se concreta con el desarrollo del territorio regional de la Zona Centro y en el nacional con el proyecto de cobertura de todo el país, se destacan aspectos característicos que dan cuenta de los tópicos y movimientos sobre

los que se desenvuelve un campo de producción de trabajo de las diversas maestrías. La investigación en las regiones Educación, Pedagogía y Didáctica se ve interpelada en los diferentes procesos de investigación por unas preocupaciones recurrentes; allí se observan intereses particulares de las maestrías, las cuales están en estrecha relación con horizontes y apuestas curriculares de cada una de ellas.

En este territorio se analizaron 577 trabajos de grado correspondientes al desarrollo de investigaciones llevadas a cabo entre los años 2010 y 2018. De los 577 trabajos desarrollados en el conjunto de las universidades, 143 corresponden a la Universidad de La Salle, con un 25% de participación; 134 a la Universidad de San Buenaventura con un el 23,23%; 100 a la Universidad Pedagógica Nacional con un 17,3%; 100 a la Universidad Externado de Colombia con un 17,3%, y 100 a la UPN-Cinde con un 17,3 (tabla 1).

Tabla 1. Universidades y trabajos de grado de maestría, Zona Centro

Territorios	Nº de tesis	Educación (%)	Pedagogía (%)	Didáctica (%)	Otras (%)
Universidad de La Salle	143	23	29	41	7
Universidad de San Buenaventura	134	52	38	8	2
UPN	100	44	37	13	6
UPN-Cinde	100	29	26	8	37
Universidad Externado	100	47	18	25	10
Total	577	38,64	29,98	20,10	11,26

Cada uno de los territorios es singular, es decir, las maestrías de las universidades relacionadas, tuvieron particularidades y énfasis propios que permitieron colegir nuevas regiones con sus tópicos y pliegues característicos, varios de los cuales encauzan y se encuentran en el gran territorio de la Zona Centro, lo que permite reunir en ello aspectos comunes.

Región Educación

La Región Educación, que se hizo presente con el 38,64% de la zona, se destacó como una región pertinente, más que como región central. Es

decir, no se comportó como una región abordada de manera directa y profunda, en perspectiva conceptual o a partir de sus propios alcances y posibilidades. Así, temas relacionados con la historia de la educación o con los procesos de la educación o con los problemas de la educación, no son planteados de manera directa y si lo son, se hace de manera relacional, vinculados más a temas propios de la pedagogía, la didáctica, la evaluación o el currículo. Un tópico relacional en cuyo paisaje es posible visualizar un entramado con otras regiones o ríos, llegándose a comportar con pronunciamientos que le permiten a su vez reconocerse como región, sin el cual las otras no

podrían darse por sí solas. Se trata de referencias colaterales a la educación sobre las que es posible

reconocer características y aspectos por los que la región es transitada.

Ilustración 2. Pliegues de referencia a la Región Educación



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/gaishorn-cuerno-%C3%A1spera-monta%C3%B1a-1837789/>

Recorrer la región permitió ubicar algunos pliegues que, por sus relieves, es decir, por sus montañas, dan visibilidad al territorio: en primer lugar, acercamientos a la educación en relación con las construcciones, la transformación social y las subjetividades, es decir, es una región caracterizada por miradas centradas en el lugar de la educación frente al escenario social, su transformación y el de los sujetos allí inmersos. En segundo lugar, se tiene un pliegue como la gestión en educación, cuyos pronunciamientos en ocasiones dan luz o permiten sombra a otros aspectos que conectan con esta región. Un tercer pliegue lo constituyen las prácticas en educación, desde la mirada de la educación como sistema o institución y no en referencia a prácticas pedagógicas propias de la Región Pedagogía. El cuarto y el quinto son las

políticas educativas y la calidad de la educación que, más que pliegues, asoman como conceptos transeúntes, de baja relevancia, que transitan por diversos lugares, sin que prevalezca una concepción particular frente a ellos.

Con respecto al pliegue Construcción, transformación social y subjetividades, es posible reconocer miradas, concepciones y acercamientos a la educación como un proceso integral y permanente de construcción social, que se configura como una acción crítica, personal y social. Tal mirada implica vislumbrar un carácter emancipador y socio-crítico de la educación, encaminado con ciertos énfasis hacia la construcción de la vida ciudadana, por lo que conlleva la articulación de tres tópicos fundantes

que emanan de las manifestaciones de este pliegue: derechos humanos, participación y contexto social.

Lo anterior permite vislumbrar, en un importante número de trabajos investigativos, que en la región se subraya un común denominador con respecto a una visión de la educación como sistema relacionado, más que con parámetros establecidos, con la necesidad de un desarrollo social y humano que aborde la realidad, su transformación y las posibilidades de aportar al desarrollo social y cultural, para el cultivo de los valores y de lo humano. Esto es, dentro de una mirada crítica, el interés por dimensiones preponderantemente sociales y axiológicas, por lo que es común encontrar referencias a la educación cívica, democrática, liberal, humanista y ciudadana, de ahí la preocupación por la ciudadanía, la inclusión y el desarrollo humano. Asimismo, en diversos trabajos relacionados con ciudadanía es posible advertir tres perspectivas: la primera referida a la construcción de ciudadanos como finalidad de la educación, la segunda relacionada con el ejercicio de la participación y la democracia en diferentes niveles y ámbitos, y la última referida al desarrollo de competencias ciudadanas que fomenten la autonomía.

En estas miradas es posible reconocer acercamientos a una concepción de la educación como acción de una generación a otra, como medio para la formación y para el aprendizaje, como proceso multidimensional para la formación integral del ser humano, como factor de desarrollo de la sociedad, como proceso para la formación en valores, como sistema y como un bien espiritual junto con la cultura. En cercanía a ello, desde el énfasis en un territorio particular, se presenta la idea de la educación como fenómeno constitutivo de la cultura desde la antropología.

Esta visión de la educación como sistema social que forma y transforma pasa a ser un elemento preponderante en la configuración de subjetividades. Se abordan las diferentes dimensiones del ser humano en función de la formación integral, la construcción del sujeto, su desarrollo emocional y el reconocimiento de sí mismo, los otros y el entorno. De igual manera,

las subjetividades pueden configurarse desde diferentes referentes bien sea la virtualidad, la sexualidad, la memoria, la publicidad o la historia.

Esta caracterización de la educación en las tesis de maestría que hacen presente el tema en la zona, ubica a la vez cierto modo de columpio entre la Región Educación y Pedagogía en cuanto que aspectos característicos de la una se hacen presentes en la otra, haciendo que se prolonguen los pliegues o se conformen algunos nuevos, desde las laderas de esta elevación entre subjetividades sociales y subjetividades políticas.

Frente al pliegue Gestión en educación son varias las presencias aunque escasos los desarrollos. La idea de gestión se centra particularmente en aspectos relacionados con la gestión del conocimiento, la organización escolar y el agenciamiento social y comunitario. Alrededor de ello toma fuerza el abordaje de la educación como un sistema y específicamente como sistema escolar, sin referencias muy amplias. Parte de la estructura de funcionamiento de este sistema se expresa a través de procesos de gestión, unos de orden más académico como la gestión del conocimiento y otros más de orden operativo como la organización escolar.

En medio de este miramiento se repliegan la participación, el agenciamiento social y comunitario, la organización y la relación familia-escuela-comunidad. Estos repliegues a manera de placas relievan la construcción colectiva, la organización y el empoderamiento de las comunidades en aras de sus procesos de transformación; placas mixtas, compuestas por el desarrollo educativo para el agenciamiento (empoderamiento) social y comunitario. Este aspecto en algunos casos se reconoce como puente con el pliegue anterior, por su particularidad con la transformación social y la configuración de subjetividades.

En cuanto al pliegue Prácticas en educación, se señaló que la mirada se corresponde con esta perspectiva de sistema más que con la de prácticas pedagógicas propias de la Región Pedagogía. Se trata de procesos educativos que pasan por la orientación y el tipo de educación sobre la

que se trabaja en el ámbito de sus incidencias, acontecimientos y tradiciones y que se manifiestan desde diversos tópicos: Educación para la paz y la democracia, que es el tópico de mayor relevancia, y los de Educación rural, popular, comunitaria, inicial, inclusiva y en perspectiva de género.

Así, este tópico aparece relacionado con procesos educativos, lo que permite establecer qué prácticas y procesos educativos constituyen un tópico relacional que, además, fluctúa y transita en los distintos paisajes. Alrededor de este pliegue circulan conceptos transeúntes, que aparecen como umbrales, es decir, entre un paisaje y otro, designando experiencias, rutinas, quehaceres, incidencias, acontecimientos, tradiciones, entre los accidentes geográficos más representativos — especialmente tipologías de la educación—, en los paisajes mencionados.

Los conceptos transeúntes de políticas educativas, como llanura dentro de la región y calidad de la educación a manera de meseta, asoman escasamente y sus referenciaciones son marginales. Se presenta en tres de las cinco maestrías que fueron abordadas en la zona. En cuanto a Políticas educativas, aparece varias veces indicado el término, pero no se presenta como tema central de las tesis. Las referencias que se identifican son planteadas desde diferentes lugares sin que prevalezca alguno en particular; pero la presencia del término implica que tiene un lugar y espacio de interés. Sobresale el enfoque de derechos y se ubican referencias particulares: una vinculada a políticas en relación con la formación por competencias y una concepción de la política educativa como “ciencia política en su aplicación al caso concreto de la educación”.

Frente a la Calidad de la educación es necesario señalar que el concepto de calidad, por ser polisémico, no se reconoce a través de una vertiente específica. Se contemplan algunas especificidades en las que las investigaciones de los maestrantes pasan por referencias en torno a la evaluación o la gestión educativa en perspectiva de aseguramiento de la calidad de la educación; se encuentran indicaciones en términos de eficiencia, eficacia y pertinencia; igualmente estudios que exponen una perspectiva que intenta comprender

y explicar el fenómeno desde una perspectiva de acciones de mejora. También se sugiere una idea de calidad como apuesta específica desde la acción docente o a través de la implementación de modelos. Esto último muestra una mirada desde el ámbito del quehacer pedagógico y educativo en aras de pensar en procesos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, con atención a los procesos de enseñanza.

Región Pedagogía

La Región Pedagogía en la Zona Centro representa el 29,98% de referencias en las tesis de dicha zona. Las montañas o pliegues de gran relieve que constituyen la región corresponden al aprendizaje, la formación, las prácticas pedagógicas y los modelos, enfoques o corrientes pedagógicas (ilustración 3). La manera como se presenta esta región es diversa y debido a como es referenciada en diversas tesis, no es posible ubicar una única línea o concepción de la pedagogía, máxime las complejas discusiones alrededor de su estatus epistemológico y, por lo mismo, su referencia desde la educación y la didáctica, regiones con las cuales no pocas veces se reconoce un vaivén a manera de columpio.

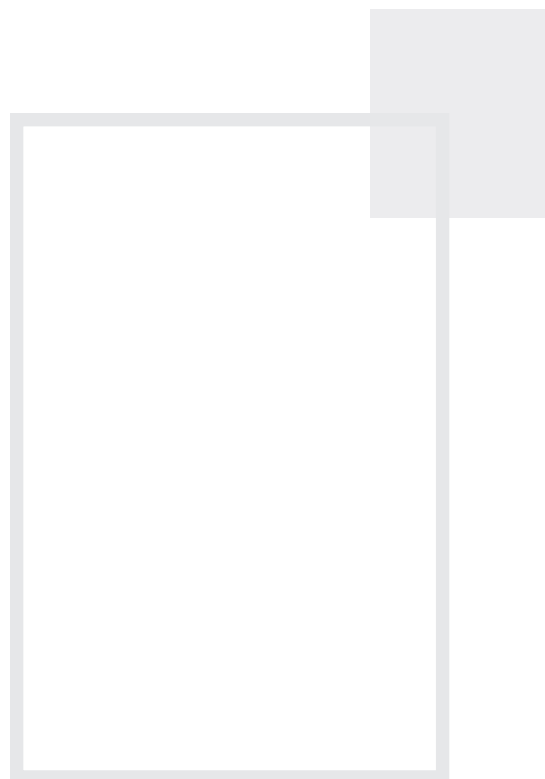


Ilustración 3. Pliegues y elevación en la región pedagogía



Fuente: <https://pixabay.com/es/photos/pakist%C3%A1n-naturaleza-paisaje-monta%C3%B1a-4305430/>

El pliegue Aprendizaje transita claramente dentro de la región y se destaca como una preocupación pedagógica que se vincula como uno de los intereses particulares de mayor atención que conecta con los diversos intereses en la enseñanza. En ese sentido, el aprendizaje se constituye en un tópico relacional entre las regiones Pedagogía y Didáctica mediante vínculo enseñanza-aprendizaje y que es referenciado de diversas formas a manera de accidentes geográficos: Aprendizaje en general; Características del aprendizaje; Desarrollo del aprendizaje; Aprendizaje activo, autónomo, colaborativo, intencional, interactivo, significativo, cooperativo; Aprendizaje basado en problemas y entornos virtuales de aprendizaje.

Como tópico relacional el aprendizaje se aborda también a partir de diferentes aspectos que conectan con él de alguna manera: Aprendizaje situado por medio de reglas; Aprendizaje social en la educación propia, social en el desarrollo de la ciudadanía y la participación; Aprendizaje situado

en contextos particulares, caso desde la pedagogía urbana; Aprendizaje del afecto. También hacen presencia ideas sobre un aprendizaje orientado a promover la ciudadanía, la paz y el desarrollo de competencias o en relación con la lectura, la escritura y la educación artística.

El tópico local que supone la educación virtual en el territorio, permite destacar una ondulación o pliegue de alguna relevancia en relación con los entornos virtuales de aprendizaje cuyas ondulaciones son: ambientes virtuales de aprendizaje, comunicación digital, comunidades de práctica y estrategias de comunicación.

Así, el pliegue del aprendizaje surge y se conecta como tópico central y a la vez relacional en diversos escenarios con una característica común: referencias al término aprendizaje, a procesos, o como tipos o aspectos de variantes diversas sobre este. Alrededor de ello asoma la región como una de las preocupaciones centrales que logra

vincularse relacionamente con la educación y la didáctica a manera de columpio, pero que cobra mayor arraigo en la Región Pedagogía. Poco se desarrolla el concepto y se asume en torno a los temas o particularidades con los que hace presencia el término. Lo más cercano refiere el aprendizaje en relación con la enseñanza, con los procesos metacognitivos y con el desarrollo de competencias.

El pliegue Formación, que estuvo presente en cuatro de las cinco universidades, se configura también como un tópico relacional, que a modo de columpio y concepto transeúnte se desplaza entre las regiones de educación, pedagogía y didáctica. Los tópicos o accidentes geográficos que componen este pliegue son: Formación ciudadana (tópico o pliegue de mayor relevancia), Proceso de formación, Formación del carácter, Formación humanista, Formación integral y Formación del capital humano. Es posible reconocer acercamientos a algunas comprensiones de la formación como principio del proceso de aprendizaje o como base para la educación del carácter de la persona o de su dimensión socioantropológica.

En su conjunto, la formación se configura en la Región Pedagogía como un continuo de procesos o como preocupación de lo que ha de ser la educación de los sujetos en múltiples perspectivas o dimensiones. Una de las que más se destaca es la formación ciudadana, orientada a fortalecer el tejido social, la intersubjetividad o la vida comunitaria, por lo que se hace alusión al mejoramiento de los procesos de socialización y convivencia para el manejo adecuado de los conflictos, y se privilegian acciones como la inclusión, la educación cívica y comunitaria y la capacidad de ver a los otros en el mismo plano de familiaridad o fraternidad.

Otras maneras en las que hace presencia este pliegue es mediante la referencia a la formación de capital humano, a la formación en la profesión docente, a la formación política de jóvenes, lo ético-político o sociopolítico de los sujetos y los lenguajes a partir de la historia. Se trata pues de una montaña cuyos pliegues, pese a distinciones y picos particulares, recoge todo un acervo desde lo

educativo y especialmente desde lo pedagógico, en relación con los sujetos y su contexto, permitiendo vislumbrar aspectos de innovación curricular desde la perspectiva de innovación educativa.

En cuanto al pliegue Prácticas pedagógicas, es posible reconocer —en cuatro de las cinco universidades— una presencia importante, dada la fuerza que en estudios, investigaciones, apuestas teóricas y metodológicas cobran como base para desarrollos tanto pedagógicos como didácticos. Así, las prácticas se comportan como columpio y tópico relacional en ambas regiones. Son amplias las visiones, pero logra destacarse una mirada de la práctica pedagógica referida al quehacer docente en el aula escolar, aunque ampliada a pliegues muy importantes como Práctica reflexiva (tópico de mayor relevancia), Práctica pedagógica, Práctica profesional y Práctica de saber.

La comprensión de la práctica pedagógica referencia en gran medida al sujeto docente y, por ende, a su acción y gestión en la escuela, particularmente en los espacios de aula. Centrarlo en el docente pronuncia cierto valor subjetivo, lo cual no va en la vía de un protagonismo central, sino de la centralidad y sentido de su quehacer en el orden humano, político y profesional, además de su carácter pedagógico y didáctico. Esta acción cobra relevancia cuando asume un carácter reflexivo, como un ejercicio consciente, deliberado y participativo, aspecto presente en varias tesis con fuerza, haciendo que esta perspectiva reflexiva del educador sea un ingrediente importante para el desarrollo de sus apuestas de enseñanza, su potenciación y transformación. Así, acción-reflexión se cristalizan como dos componentes de la práctica que, de alguna manera, están presentes en la mayoría de referencias directa o indirectamente. Desde esta mirada, la pedagogía tiene que ver con sacar fuera lo propio de cada sujeto, potenciar lo dado en sí para responder a las necesidades y requerimientos que en cada ámbito de la experiencia docente van surgiendo.

Alrededor de este énfasis es posible reconocer diversas formas en las que se hace visible este pliegue: además de ser recurrente el término prácticas pedagógicas a nivel general, aparece la

perspectiva profesional y docente de esta, todo ello rodeado de un conjunto de características: la práctica como ejercicio complejo; como acción que integra realidades y sujetos; como práctica de saber; como proceso de construcción más allá de una mera actividad; como componente importante del currículo; como praxis social; como procedimiento de acción e interacción; como alternativa para concretar apuestas desde el enfoque crítico; como noción metodológica.

La práctica, de esta manera, tiene un valor importante para acercarse al mundo de la escuela, de la pedagogía y de la docencia, gracias a las diversas formas en que es caracterizada y a sus posibilidades como ejercicio de reflexión, construcción y proyección del sentido de la acción docente. La pedagogía de esta manera encuentra un lugar para hacer presencia y potenciarse desde el lugar de las prácticas y, al ser un tópico relacional, su alcance atraviesa con fuerza el mundo de la didáctica y de alguna manera el de la educación.

Los Modelos, enfoques o corrientes pedagógicas representan, en el conjunto de las tesis en las que se hace referencia ello, un pliegue importante. Dada la diversidad y discusión alrededor de lo que se comprende por enfoque, modelo, escuela o corriente, su presencia en la Región Pedagogía permite reconocerlos también como umbrales, pues su presencia y no siempre clara diferenciación hace que el interés por contar con un referente o arraigo que sustente una apuesta o concepción pedagógica llegue a ser nombrada de maneras distintas. Constituyen por tanto un umbral, en la medida en que no se identifican esfuerzos en los planos por establecer diferenciaciones entre ellos. Los tópicos más representativos en los que hacen presencia se dan en referencia a Modelo pedagógico en general, Modelo o pedagogía crítica, Perspectiva constructivista, Pedagogía de la memoria, Pedagogía urbana y Pedagogía del cuidado.

En su conjunto no se encuentran procesos exhaustivos en torno a estos pliegues, sino que son referidos como base o soporte para propuestas relacionadas con pedagogía y consecuentemente con la docencia o la didáctica. No hay una fuerza característica alrededor de ellos, pero tampoco pasan inadvertidos por su valor como referente

de las diversas regiones. No hay una línea fuerte en particular en el conjunto de apuestas sobre enfoques, modelos o corrientes pedagógicas, pero identifica con una relevancia media lo que tiene que ver con la pedagogía crítica y algunas otras relevancias con enfoques muy particulares.

En la relevancia media sobresale entonces la pedagogía crítica como un tópico para la transformación contextual, como práctica formativa que tiene como sedimento o bases la reflexividad y postura o perspectiva crítica, y como horizonte para la deconstrucción y el cambio de aquello que resulta ajeno a los contextos. La fuerza de las pedagogías críticas se caracteriza por cierto interés en las perspectivas críticas latinoamericanas y en algunos casos en la educación popular. En ello se reconocen apuestas político-pedagógicas en procesos de formación comunitaria, prácticas de resistencia y prácticas de transformación frente a políticas, procesos, educaciones, etc., hegemónicos.

En una institución en particular se presenta con fuerza la pedagogía de la memoria, a partir de la cual se trabajan variedad de temáticas relacionadas con la violencia política, la reconstrucción de la historia en el conflicto armado, las historias de vida, los testimonios, la formación ético-política, todo ello a la base de narrativas testimoniales. La pedagogía urbana se manifiesta desde el interés por explicar la relación de la educación con el medio urbano y ciertos enfoques pedagógicos se orientan desde la perspectiva de la persona, su cuidado y sus emociones.

Región Didáctica

Si se incluye la didáctica como parte de la pedagogía, como es claro desde diversos planteamientos teóricos y epistemológicos, se tendría una elevación o gran gran montaña que sobresale dentro de los principales intereses y preocupaciones de las maestrías trabajadas en la Zona Centro. Es esta una gran región desde lo pedagógico con una gran montaña desde lo didáctico, perspectiva posible, pero que, dado el alcance y la relevancia dentro del territorio de la Zona Centro, logra reconocerse como una región significativa según apuestas de la mayoría de maestrías (ilustración 4).



Fuente: <https://pixabay.com/photos/lake-mountain-nature-3368220/>

Así, la Región Didáctica en el territorio representa el 20,10% de referencias en las tesis, es decir, una quinta parte del conjunto de la zona, con una particularidad: en una institución (Universidad de La Salle) aparece como la región de mayor fuerza y en otra (maestría de la UPN-Cinde), no aparece referenciada dados los horizontes formativos de la maestría. Las montañas o pliegues de gran relieve que constituyen la Región Didáctica corresponden a la enseñanza, las didácticas específicas o especiales, el sujeto en la didáctica y las estrategias didácticas

El pliegue Enseñanza es preponderante, dado el lugar que tiene como concepto, término o realidad dentro de la didáctica. Aparece como actividad compleja aplicada al campo de la pedagogía, como acción que se articula a la didáctica y como decisiones del profesor en la búsqueda de opciones para generar aprendizaje. Las preocupaciones por la enseñanza son amplias, lo que permite a este

pliegue conformarse por accidentes geográficos o tópicos como Creatividad y Procesos de enseñanza-aprendizaje, los de mayor relevancia; junto a ellos, en menor escala: Mejoramiento de la enseñanza, Motivación, Mediación y Transposición didáctica.

Se destacan algunos aspectos de la enseñanza relacionados con la creatividad, tomada como base para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; con una mirada flexible en contravía de procesos rígidos; con una perspectiva que facilita los procesos de desarrollo de niveles inferiores o superiores del aprendizaje y la enseñanza como profesión. Al lado de estos aspectos y comprensiones (por el interés de una cohorte en el tema de la educación artística), logra aparecer como una leve ondulación la referencia a la enseñanza creativa, orientada a provocar, crear, inquietar, motivar y favorecer la implicación y la transformación de la enseñanza.

En otros contextos surgen accidentes geográficos que ubican la enseñanza desde una mirada normativa, como forma de visibilizar al niño como sujeto histórico, como parte de la gestión educativa y como perspectiva permeada por enfoques eurocentristas. Expresiones como aprehender, asimilar, adaptación, constituye también ligeras ondulaciones en relación con este pliegue por un lado y, por el otro, como pequeños riachuelos que se entrecruzan con la enseñanza aparecen las prácticas docentes, los procesos de acompañamiento, la alteridad y la intersubjetividad, todos ellos en una caracterización del valor de la mediación y las posibilidades de la relación docente-estudiante en los procesos de enseñanza.

El pliegue referente a Didácticas específicas y didácticas especiales, es un pliegue con cierto nivel de importancia en tres de las cinco universidades de la zona, ya que en dos de ellas (UPN-Cinde y Universidad de San Buenaventura) no hay referencia directa a este tópico en particular. Los accidentes geográficos de este pliegue lo constituyen las siguientes didácticas específicas o especiales: didáctica de las matemáticas, didáctica de la lectura y la escritura, didáctica de las ciencias sociales, didáctica de la educación superior, didáctica de la educación física y didáctica del inglés. Las referencias a estos tipos de didáctica no permiten señalar la presencia fuerte de alguna en particular, aunque en una de las instituciones aparece con relevancia la didáctica de la lectura y la escritura, y en otra la enseñanza en el campo de la educación física.

En cercanía a las didácticas de la lectura y la escritura y de la educación física, hay referencias importantes a la didáctica de las matemáticas que, en dos tesis, es concebida como una “ciencia de diseño” (Wittman, 1995) y como “una disciplina científica” (Font, 2002). En esencia, también se considera la didáctica de las ciencias sociales como “disciplina que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias sociales”. Asimismo, más que un tipo de didáctica, es considerada una didáctica especial en relación con didácticas de la educación superior, contemplada por dos trabajos como núcleo disciplinar reconocido dentro de la didáctica y en

otro como una didáctica específica de otras etapas educativas, a saber, educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

En este terreno tres aspectos son importantes en cuanto a las didácticas específicas: el tema de la transposición didáctica, el de la adaptación del conocimiento y el de su lugar como alternativa de respuesta a los problemas de enseñanza-aprendizaje. Esto, en la vía de la preocupación por el lugar de la didáctica en general en relación con las especificidades de la formación disciplinar o su abordaje en campos específicos del conocimiento. Tales discusiones no se hacen muy presentes, pero la pertinencia de didácticas específicas sí hace presencia en diversos trabajos de tesis que abordan el tema.

Uno de los centros nucleares de la didáctica se encuentra en la enseñanza, acción o perspectiva propia del maestro, que da un lugar importante a su quehacer educativo. De allí la aparición de otro pliegue pertinente e importante, presente en las tres instituciones que ubicaron la Región Didáctica, como es el Sujeto en la didáctica, pliegue con ciertas pronunciaciones relacionadas con el maestro en cuanto a su labor de enseñar y como sujeto activo frente a las prácticas. Este pliegue está conformado por accidentes geográficos o tópicos tales como Práctica e identidad docente, Profesión docente, Conocimiento profesional del profesor, Formación docente, Saber disciplinar y práctica docente, Práctica pedagógica y Práctica reflexiva (tópicos relacionales con las regiones Educación y Pedagogía, pero referidas al sujeto de la enseñanza). Estos aspectos ubican al profesor en sus roles, sus prácticas, su formación y su desarrollo profesional en perspectiva de comprensiones y alternativas para una mejor enseñanza, lo que se relaciona a su vez con los estilos de enseñanza del maestro y el interés por ofrecer alternativas frente a los problemas de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que el sujeto de la didáctica y de las prácticas pedagógicas y reflexivas conforma un columpio a manera de vaivén entre la Región Pedagogía y la de Didáctica, dada la centralidad en las perspectivas de acción y reflexión del docente frente a los procesos de enseñanza. Junto con ello se rescata la idea de interacción, relación

con el estudiante o mediación, asumida no como mera actividad o acción instrumental sino como conjunto de habilidades del sujeto maestro, a partir de las cuales sirve de puente entre el conocimiento y el estudiante. En esto cobra fuerza la idea de facilitador del aprendizaje.

En los territorios particulares que abordaron directamente el tema didáctico en la Zona Centro, se hace presente un conjunto de accidentes geográficos o tópicos que dan relevancia al pliegue Estrategias didácticas: estrategias de enseñanza, estilos de enseñanza, métodos, procedimientos, actividades y recursos. En un número significativo de trabajos, este tema se reconoce como fuente de preocupación y tanto la formación de maestría y sus procesos investigativos son abordados por los interesados con la intencionalidad —entre otras tantas— de abordar, descubrir o ahondar en posibilidades de intervención en los procesos de enseñanza. De allí, la ampliación y búsqueda de estrategias de enseñanza que favorezcan de manera oportuna procesos de aprendizaje de los estudiantes de diversos niveles educativos, especialmente de la educación básica y media.

Como accidentes de este pliegue se reconocen en particular variantes relacionadas con los estilos de enseñanza, la interacción virtual, la investigación como estrategia y los recursos TIC. Asimismo, se reconoce la presencia de estrategias desde tres lugares puntuales: la estrategia didáctica en el saber disciplinar, la transposición didáctica de dicho saber y los estudios que se fundamentan en el reconocimiento de los sujetos y sus saberes previos. Por otro lado, parte del abordaje de las diversas estrategias pedagógicas tiene un vínculo con el conocimiento profesional del profesor, el pensamiento desde su acción, para maestros en formación, desde las facultades éticas presentes en la sociedad y como forma de acercamiento a contextos populares. Finalmente, se tiene alusiones importantes a los recursos educativos, específicamente en la revisión o propuesta de materiales con este carácter desde diversos medios o apoyados en mediaciones tecnológicas.

El encontrar en la Región Didáctica dos pliegues con picos importantes relacionados con el

concepto de estrategia y el señalamiento de esta a prácticas pedagógicas específicas, permite reconocer que esta región es abordada no desde consideraciones epistemológicas sobre la concepción misma de didáctica y su lugar frente a la educación, la pedagogía o el currículo, sino desde su concreción a través del desarrollo de estrategias que favorezcan los procesos de enseñanza. Se destaca un énfasis particular por los métodos, procedimientos y actividades que desarrolla el profesor con el fin de generar procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Por último, en la región se presentan unos giros sutiles con referencia al campo de la pedagogía. Tal es el caso del lugar de las prácticas, de las aplicaciones de ciertos modelos, del sentido y el alcance de la estrategia “pedagógica”. Por ejemplo, las reflexiones de carácter pedagógico que conducen a las prácticas de enseñanza intencionadas para el mejoramiento de los aprendizajes; la manera como son abordados los accidentes geográficos del aprendizaje y la formación; las perspectivas de concreción de ciertos modelos (*v. gr.* aprendizaje basado en problemas), son accidentes que oscilan y que giran sutilmente entre las regiones Pedagogía y Didáctica.

Evaluación y currículo: ríos que atraviesan las regiones Educación, Pedagogía y Didáctica

En el recorrido por las regiones Educación, Pedagogía y Didáctica fue posible ubicar unos pequeños ríos que las atravesaban alrededor de sus pliegues y tópicos, a manera de accidentes que alimentan y acompañan la conformación de tales regiones. Estos son la evaluación y el currículo.

El río de la evaluación atraviesa de forma diversa los pequeños territorios de las instituciones, en unos con más caudal que en otros. En general, este río tiene una dinámica fluvial mayor que la de currículo, pero ambos riegan de alguna manera las regiones, acorde a los intereses de los diversos territorios de la zona. En el marco de un territorio particular (Universidad Externado), la evaluación se configura como vertiente principal

expresada de manera sistemática y rigurosa para su mejoramiento.

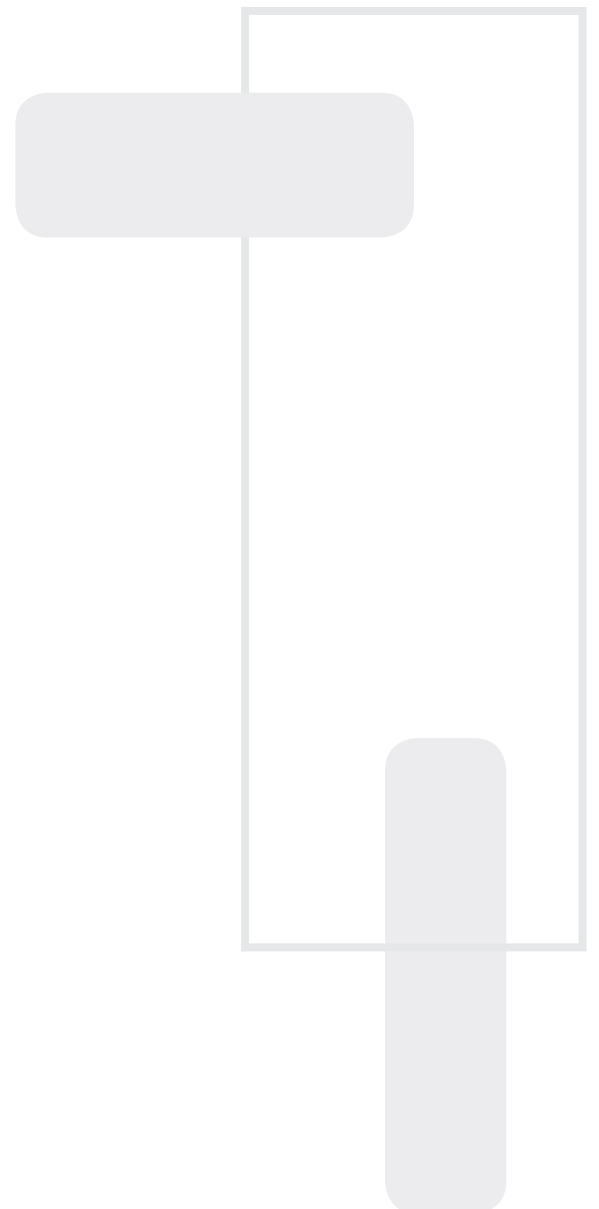
Los caudales que componen el río de evaluación son: la evaluación formativa, la evaluación del aprendizaje, la evaluación docente y de las prácticas pedagógicas. En educación, su caudal se reconoce por la idea de un proceso continuo y permanente, la evaluación docente y la evaluación administrativa; en didáctica, por la evaluación del aprendizaje y, en pedagogía, por la evaluación de las prácticas.

Estos recorridos por los territorios y sus regiones permiten reconocer algunas maneras en las que se manifiestan sus caudales. Por un lado, es posible ubicar concepciones de la evaluación educativa como un amplio espectro de la educación en general, como acción propia de la enseñanza y del aprendizaje y como un proceso continuo y permanente que permite valorar y establecer relaciones entre los aspectos administrativos, las prácticas pedagógicas y los ideales plasmados en la carta de navegación de una institución educativa. Por otro lado, se expresan intereses por la evaluación formativa desde una visión más integral y menos instrumental de esta; por la evaluación como práctica pedagógica, incorporada al campo de la didáctica; por el conflicto entre formación en valores y su evaluación, y por abordar los momentos de implementación, desarrollo y finalización.

El río del currículo, por su parte, logra ubicarse a manera de pequeños riachuelos que atraviesan y alimentan las regiones. Lo anterior no significa el desconocimiento o valor del currículo como campo esencial de lo educativo sino que, en el desarrollo de las tesis de maestría del territorio, no alcanza a comportarse como un núcleo central de interés, indagación o investigación.

Los caudales que componen el río de currículo son: en educación, en relación con los lineamientos y las competencias; en pedagogía, en relación con la formación ciudadana y la praxis educativa desde la perspectiva relación teoría-práctica, y en didáctica, referidos a perspectivas éticas y al reconocimiento de los sujetos.

Su recorrido por territorios particulares y sus regiones permite hacer manifiestos algunos de sus caudales: el currículo como una perspectiva para la formación ciudadana desde el enfoque crítico; como una referencia entroncada en el marco de lineamientos curriculares (para áreas específicas); como objeto de una mirada y comprensión crítica de la realidad, así como una alternativa educativa que se construye en comunidad como fruto de un proceso de concertación entre integrantes de una comunidad educativa teniendo en cuenta sus propósitos y su contexto. Desde esta última mirada, refiere a un proceso participativo tanto para la construcción de conocimiento, como para resolver problemáticas cotidianas que afecten a la sociedad.



Referencias

- Font, V. (2002) *Una organización de los programas de investigación en didáctica de las matemáticas*. Colombia, Universidad de los Andes: Revista EMA, Vol. 7, No. 2.
- Ospina, H. y Murcia, N. Ed. (2012) *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y Universidad de Manizales.
- Wittmann, E. CH. (1995) *Educational Studies in Mathematics*. Springer Link.

10

Capítulo

Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Eje Cafetero*

Héctor Fabio Ospina, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^a

Martha Cecilia Arbeláez, Universidad Tecnológica de Pereira^b

Luz Amparo Arroyave-Montoya, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^c

María Camila Ospina-Alvarado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^d

Clara Lucía Lanza, Universidad Tecnológica de Pereira^e

Martha Lucía Garzón-Osorio, Universidad Tecnológica de Pereira^f

Patricia Jiménez-Guzmán, Universidad de Manizales^g

Karen Hasleidy Machado-Mena, Universidad Tecnológica de Pereira^h

Luz Stella Montoya, Universidad Tecnológica de Pereiraⁱ

Carlos Eduardo García-López, Universidad de Manizales^j

Elizabeth Gallego, Universidad Católica de Pereira^k

Sara Victoria Alvarado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^l

Claudia Liliana Sánchez-Sánchez, Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde^m

* Para citar este capítulo: Ospina, H. F., Arbeláez, M.C., Arroyave-Montoya, L.A., Ospina-Alvarado, M.C., Lanza, C. L., Garzón-Osorio, M. L., Jiménez, P., Machado-Mena, K. H., Montoya, L. S., García-López, C. E., Gallego, E., Alvarado, S.V., Sánchez-Sánchez, C. L., Lalinde-Sánchez, J. D., Cárdenas-Bañol, I. J., Gutiérrez-García, N., Carmona-Toro, P. A., Higuera, J. A., Orrego, J. F., Toro-Zapata, J. W., Patiño, J., Loaiza, J. A., Salazar, M. (2020). Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Eje Cafetero. En H. F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (coords. Inv.), Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 (pp. 319-337). Centro Editorial Cinde.

^a Doctor en Educación, Nova University-Cinde. Miembro Fundador Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Colombia. Correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

^b Doctora en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona. Directora Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: marthace@utp.edu.co

^c Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: larroyavemon@yahoo.com

^d Doctora en Estudios de Medios y Comunicación Taos Institute-Free University of Brussels. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Coordinadora nacional Investigaciones Cinde. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

^e Magíster En Educación, Universidad de la Sabana. Profesora Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: clalulanz@utp.edu.co

^f Magíster en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: malucia@utp.edu.co

^g Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Directora Maestría en educación desde la diversidad, Instituto pedagógico, Universidad de Manizales. Correo electrónico: pjimenez@umanizales.edu.co

^h Maestrante en Educación. Docente Universidad Tecnológica de Pereira: correo electrónico: khmm@utp.edu.co

ⁱ Magister en Pedagogías activas y desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde, Profesora Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: uzes@utp.edu.co

^j Doctor formación en diversidad, Universidad de Manizales. Director Instituto Pedagógico, Universidad de Manizales. Correo electrónico: cegarcial@umanizales.edu.co

^k Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: elizagallego@gmail.com

^l Doctora en Educación, Nova University-Cinde. Profesora-Investigadora y Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com

^m Magister Educación y desarrollo Humano - Univesidad de Manizales- Cinde. Investigador independiente. Correo electrónico: lilosan24@gmail.com

Juan David Lalinde-Sánchez, Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cindeⁿ

Irma Janeth Cárdenas-Bañol, Maestría en Educación de la Universidad de Manizales^ñ

Nataly Gutiérrez-García, Maestría en Educación de la Universidad de Manizales^o

Paola Andrea Carmona-Toro, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^p

Jhon Armando Higuera, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^q

Jhon Fredy Orrego, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^r

Jhon Wilmar Toro-Zapata, Universidad Católica de Pereira^s

Jhoana Patiño, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^t

Julián Andrés Loaiza, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^u

Mónica Salazar, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde^v

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de la Zona Eje Cafetero, derivados de la información recopilada a través de los cinco instrumentos construidos para la investigación, con el objetivo de identificar y caracterizar las tendencias, enfoques, intereses y vocaciones de la investigación en educación y pedagogía. Dichos instrumentos fueron: Riep 1 (Corpus documental), Riep 2 (Opción metodológica), Riep 3 (Fuentes), Riep 4 (Conceptualizaciones sobre Educación y Pedagogía) y Riep 5 (Hallazgos).

Para la investigación se invitó a las diversas universidades del Eje Cafetero que tuvieran posgrados en el campo de la educación. Con aquellas que aceptaron la invitación se conformó la zona, constituida por tres universidades, dos de carácter privado (Universidad de Manizales-Cinde y Universidad Católica de Pereira) y una de carácter público (Universidad Tecnológica de Pereira), las cuales participaron con los siguientes programas:

ⁿ Magister en Educación y Desarrollo Humano - Universidad de Manizales – Cinde. Investigador independiente. Correo electrónico: judlalindesa@unal.edu.co

^ñ Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales. Docente I:E Santa Juana de Lestonnac Dosquebradas. Correo electrónico: janethcaba15@gmail.com

^o Magister en Educación desde la Diversidad - Universidad de Manizales. Docente - Gimnasio Campestre la Consolata Manizales. Correo electrónico: natygg2006@gmail.com

^p Candidata Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora-Investigadora Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: paola.carmonato@amigo.edu.co

^q Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Profesor Colegio de Cristo. Correo electrónico: jahc0508@gmail.com.

^r Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas en convenio con Rudecolombia. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Correo electrónico: jhonfredyon@gmail.com

^s Doctor en Educación Universidad Cuauhtémoc (México). Coordinador de la especialización y maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano Universidad Católica de Pereira. Correo electrónico: pedagogia.dh@ucp.edu.co

^t Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde Correo electrónico: alexaebano@gmail.com

^u Doctor en ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Docente-Investigador Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde Correo electrónico: jloaiza@cinde.org.co

^v Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde Correo electrónico: msalazarc@cinde.org.co

Con esta clasificación se hace alusión a los estudios que presentan una combinación de las fuentes anteriores: personas y documentos; personas e instituciones; instituciones y documentos; instituciones, personas y documentos.

Con esta clasificación se hace alusión a los estudios que presentan una combinación amplia de roles. Así, por ejemplo, pueden incluir entre sus fuentes a estudiantes, egresados, docente, familia, funcionario público, entre otras opciones.

- Universidad de Manizales-Cinde con dos maestrías y un doctorado: 184 tesis, que constituyeron el 58,4%.
- Universidad Católica de Pereira con una maestría: 31 tesis que constituyeron el 9,8%.
- Universidad Tecnológica de Pereira con una maestría: 100 tesis, que constituyeron el 31,7%.

Para el logro del objetivo propuesto: “Comprender regiones y tendencias investigativas en educación y pedagogía entre los años 2010 y 2017 en la Zona Eje Cafetero”, cada institución, con un grupo de investigadores, recolectó la información y realizó el análisis de cada uno de los instrumentos usados, para luego contrastarlos analíticamente entre sí. Cada instrumento tuvo unas lógicas de organización y análisis, derivadas de su propósito y de la información que iba emergiendo, para interpretar la geografía de la zona. En este sentido, por ejemplo, en el Riep 1 se hace un estudio bibliométrico, desde el cual se analizan de forma matemática los autores de las tesis y su rol, las referencias bibliográficas y palabras clave utilizadas.

En cada uno de los siguientes Riep (2, 3, 4, 5) se realiza una estadística descriptiva de las tesis, relacionando los tópicos globales y locales presentes al interior de las regiones Educación y Pedagogía. Posterior a ello, se lleva a cabo un análisis cualitativo de la información, resultado de la codificación y categorización hecha desde los instrumentos mencionados. Como resultado de estos procedimientos ocurre, por ejemplo, que en el Riep 4 (Conceptualizaciones sobre educación y pedagogía) se consolidan e interpretan dos regiones, Educación y Pedagogía; mientras que en el Riep 5 (Hallazgos) emerge una tercera opción, denominada Otras Regiones, para dar cuenta de aquellos tópicos globales y locales que no podían ser ubicados en las regiones inicialmente propuestas.

En este orden de ideas, el capítulo incluye, en primer lugar, el análisis de la información que permite dar cuenta de los resultados de cada uno de los instrumentos, para lo cual, en algunos casos, se hace uso de las metáforas inspiradas en la perspectiva de Serres. En segundo lugar, se presenta la contrastación entre los instrumentos, a lo que

se denominó Inter Riep, para dibujar la totalidad de la geografía, de tal manera que se diera cuenta de los cierres, aperturas, relevancias y opacidades, y líneas de continuidad en la investigación sobre educación y pedagogía. Finalmente, se desglosan las conclusiones y propuestas que emergen de un propósito compartido: mejorar la calidad de los procesos educativos de la zona, en todos los niveles y contextos.

Riep 1: Corpus de la Zona Eje Cafetero

En la zona fueron analizadas 315 tesis de maestría y doctorado, desarrolladas entre 2010 y 2017, por 686 tesis acompañados por 323 asesores, que han empleado 18.009 autores de referencia. Del análisis bibliométrico de las bibliografías, autores y palabras clave de estas tesis se deriva que los principales temas abordados y que muestran relevancias son: *enseñanza de las matemáticas, aprendizaje de lenguas extranjeras, socioconstructivismo, escuelas, inclusión, secuencia didáctica, concepciones y comprensión lectora*. Por otra parte, las principales opacidades en términos temáticos son el arte y la autoformación.

El autor con mayor número de referencias a nivel documental o bibliográfico es Paulo Freire, desde quien se sustenta la educación popular y el pensamiento crítico latinoamericano, como clave de lectura fundamental para la educación y la pedagogía. Además de los elementos señalados en relación con la zona, se identificaron algunas particularidades en función de cada institución educativa.

Por su parte, la Universidad de Manizales-Cinde cuenta con 184 tesis de maestría y doctorado analizadas, con 386 autores, que tienen 185 asesores (127 hombres, 56 mujeres y 2 cotutores), quienes emplean 10.938 autores de referencia y 1068 palabras clave. Los grupos y líneas de investigación de maestría y doctorado son: Grupo educación y pedagogía: saberes imaginarios e intersubjetividades, con las líneas de investigación Desarrollo cognitivo-emotivo en niños, niñas y jóvenes en escenarios sociales; Crianza, familia y desarrollo, y Educación y pedagogía; Grupo jóvenes, culturas y poderes, cuya línea adopta

el mismo nombre del grupo; Grupo perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, con las líneas Socialización política y construcción de subjetividades e Infancias, juventudes y ejercicio de la ciudadanía; Grupo didáctica del lenguaje inicial, desarrollo de la literacidad en la primera infancia, alfabetización inicial, procesos de argumentación infantil, didáctica del lenguaje en la formación docente, con la línea Educación y pedagogía.

Los proyectos a los que se articulan las tesis de maestría y doctorado en la Universidad de Manizales-Cinde son: una metodología alternativa para la enseñanza y el aprendizaje del concepto de límite; concepciones, creencias y prácticas de la gestión escolar; concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca; el desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas; prácticas pedagógicas y huellas vitales; sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano; maestros e intelectuales en la educación colombiana y, finalmente, didácticas alternativas: una posibilidad a la diversidad en el aula.

Las referencias con mayor relevancia son Freire, Díaz y López; mientras que las opacidades son: Calvo-Muñoz, Vidal e Ibáñez. Por otra parte, las principales temáticas abordadas son enseñanza de las matemáticas, aprendizaje de lenguas extranjeras y maestría en educación. Aquellas que constituyen una opacidad son pedagogía, desarrollo urbano y estrategias pedagógicas.

La Universidad Tecnológica de Pereira, por su parte, para el periodo de estudio selecciona 100 tesis de maestría finalizadas con 151 autores, 106 asesores (61 mujeres y 45 hombres), 6193 autores de referencia y 449 palabras clave. Los grupos de investigación y las líneas de las tesis de maestría son: Grupo de Investigación Educación y Tecnología, con las líneas Didáctica del lenguaje (27 tesis), Uso educativo de las TIC (13 tesis), Didáctica de las ciencias naturales (10 tesis), Educación inclusiva y didácticas flexibles (6 tesis), Didáctica de las matemáticas (6 tesis) y

Concepciones de práctica pedagógica (4 tesis); Grupo de Investigación Educación y Desarrollo humano con las líneas Didáctica de las ciencias sociales (32 tesis) y Salud (1 tesis), y el Grupo de Investigación Educación y Pedagogía, con la línea Didáctica de las artes (1 tesis).

Las referencias con mayor relevancia son Coll, Pérez y García; las de menor son Hymes, Morin y Crespo. Frente a las temáticas, las más recurrentes son secuencia didáctica, concepciones y comprensión lectora; las menos recurrentes son arte y autoformación docente.

Finalmente, la Universidad Católica de Pereira para el periodo de estudio tiene 31 tesis de maestría concluidas con 64 autores, 32 asesores (27 hombres y 5 mujeres), 878 autores de referencia y 169 palabras clave. Las tesis de maestría hacen parte del grupo o línea de Educación, comunicación y cultura, y se vinculan a dos macroproyectos: Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables; Lenguajes de los poderes y Homogeneizaciones/diversidades y las exclusiones/inclusiones en los sistemas Educativos Superior en Argentina, España, México, Chile y Colombia: Diálogos de saberes (2014-2019).

Las referencias con mayor relevancia son Freire, Gonzáles y Fernández; mientras que las de menor relevancia son Gil-Cantero, Pineda, Delors y Nussbaum. Las temáticas principales son socioconstructivismo, escuelas e inclusión; las secundarias son niñez, profesores y familia.

Riep 2: Alcances y metodología

El Riep está conformado por cuatro tópicos globales: objetivos y alcances, paradigmas y enfoques, técnicas e instrumentos, y autores utilizados en el desarrollo de la metodología.

En relación con el tópico Objetivos (nombrados por los cartógrafos como objetivos, pretensiones o propósitos), emerge un pico centrado en aquellos que apuntan a la comprensión e interpretación de los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar los fenómenos estudiados, asunto que muestra una tendencia hacia la investigación

de los significados, motivaciones, experiencias y expectativas de las acciones humanas o interacciones con las diferentes realidades.

Siguiendo el recorrido, aparece una meseta representada en los objetivos analíticos y explicativos, que develan el interés de los investigadores por analizar la realidad y por establecer las relaciones internas en los fenómenos objeto de estudio, con el fin de encontrar soluciones que permitan un cambio sustancial en las prácticas pedagógicas y en la educación del país.

Luego se vislumbra una colina configurada por objetivos descriptivos que pretenden especificar propiedades y características importantes de la realidad estudiada, en relación con los temas de educación y pedagogía. Asimismo, se observan tres llanuras representadas por los objetivos de tipo propositivo, exploratorio y correlacional. Estos marcan un nacimiento en el cual se evidencia que no solo las ciencias naturales realizan investigaciones cuantitativas, sino que las ciencias sociales también se valen de estos estudios para abordar las realidades humanas.

Finalmente, emergen dos opacidades con los objetivos de tipo reflexivo y experimental, pues solo aparecen en unos pocos casos propuestos dentro de los proyectos de investigación. En suma, es claro que la relevancia está marcada por la comprensión de las realidades en los diferentes niveles académicos, tal como lo evidenciará el análisis a las fuentes de la investigación (Riep 3).

En cuanto al tópico Paradigmas y enfoques, en concordancia con los objetivos, la mayor relevancia o pico es la investigación cualitativa, seguida de dos mesetas, una más elevada que la otra, que apuestan por la investigación cuantitativa y mixta, respectivamente.

Cada aproximación, desde los enfoques, permite adentrarse en las discusiones que quieren hacer los posgrados participantes del estudio sobre los sentidos que subyacen en las prácticas escolares y que, involucrando directamente estudiantes, maestros, comunidad en general, hacen transversal la reflexión en el campo curricular. En

este marco cobra importancia el factor humano que se encuentra en constante formación y transformación, aspecto que le da sentido a la interpretación de los fenómenos y contextos, desde una perspectiva hermenéutica.

A partir de los datos analizados se puede inferir que la Zona Eje Cafetero moviliza la apuesta por un paradigma cualitativo que pretende describir, interpretar y comprender las situaciones que atañen a las regiones Educación y Pedagogía, postura que parece ir en contravía de otras apuestas sobre la necesidad de “tecnologizar” los procesos y hacerlos cada vez más cuantitativos. Desde esta perspectiva, se encuentra un marcado interés por conservar la humanidad que subyace al interior de cada propuesta investigativa, la cual se enmarca en una necesidad del investigador para comprenderse y comprender lo que sucede en el contexto educativo, para con ello transformarlo y transformarse.

En el caso del tópico de Técnicas e instrumentos se encuentra una ambigüedad en la interpretación de los conceptos instrumento y técnica, pues en repetidas ocasiones en los apartados metodológicos de las tesis analizadas se confunde una técnica con un instrumento y viceversa; o bien se confunden técnicas e instrumentos con el diseño o las técnicas usadas para el análisis de la información.

Ahora bien, independientemente de su nominación, como técnica o instrumento, estos conforman tres grandes picos representados en la entrevista, la observación y el cuestionario, seguidos de una cadena de mesetas conformadas por el análisis documental, los diarios de campo, las rejillas, las imágenes, las videograbaciones, las encuestas y los grupos focales. Por otro lado, emerge lo que podría constituir una cadena de colinas, conformadas por las producciones escritas y dibujos, la autobiografía, las guías de observación y las narrativas. Finalmente, se tiene una extensa llanura conformada por talleres, autoinforme, didactobiografía, historias de vida, evocación del recuerdo, test, experiencias, rúbricas, fichas, libros de texto, matriz de registro y cartografía. Adicionalmente, aparecen de manera esporádica técnicas o instrumentos que se constituyen en

opacidades; es el caso del análisis de juicio, carta asociativa, historietas, medición de canales cognitivos, prácticas, corpobiografías, taller artístico, mapa parlante, foro, diálogo de saberes, cuadernos, registros de evidencias, entre otros.

Este panorama indica el diverso número de técnicas e instrumentos utilizados para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, la entrevista y la observación siguen siendo privilegiadas a la hora de recolectar información, lo cual se puede explicar a partir de los propósitos, enfoques y paradigmas que enmarcan la investigación, pues son instrumentos y técnicas que permiten dar voz a los actores en sus contextos naturales y evidenciar cómo se convierten en gestores de sus propias prácticas de cambio.

En cuanto al tópico Autores, aquellos utilizados para el desarrollo de la metodología, se eleva un pico con Hernández, Fernández y Baptista (2010, 2014), quizás porque su texto de referencia explica de manera detallada el proceso de la investigación y aporta elementos procedimentales para investigadores noveles. Al relieve geográfico se adiciona una cadena de colinas representadas en autores como Creswell y Plano Clark (2007), Martínez (2006), Coll (1990, 2001), Gardner (1997), Geertz (2003), Stake (1999), Strauss y Corbin (2002), Tamayo (2009), Flick (2004), Alvarado *et al.* (2008), Bauman (2001), Díaz (2014), Foucault (1992), Gadamer (1993), Serres (1994), Van Dijk (1980), Yin (1994), Cerda (1991), Sandoval (1996), entre otros; y una vasta llanura constituida por autores como González (1997), Fernández *et al.* (2002), Rodríguez (2011), Castro (2010), Denzin (2013), Morín (2003), Ricoeur (1999), Valles (2000), Zabala (2007), entre otros tantos.

La cantidad y diversidad de autores devela las capacidades que tienen los estudiantes de posgrado de utilizar en sus investigaciones diferentes perspectivas y posturas metodológicas, las cuales a su vez dan cuenta de la diversidad de caminos que pueden ser recorridos y que, indiscutiblemente, conducen al encuentro de nuevas formas de comprender y explicar la educación y la pedagogía.

Riep 3: Fuentes de la investigación en educación y pedagogía Zona Eje Cafetero

En el análisis del Riep en la Zona Eje Cafetero se encuentran básicamente cuatro tipos de fuentes: personas, documentos, instituciones y mixtas. Ahora bien, con respecto a la focalización de estas, son develadas cuatro precisiones:

1. Son las Fuentes personas (93,3% de las tesis) con y desde quienes se recorren y construyen los senderos de la investigación en educación y pedagogía. Sobre esto, es necesario concretar que dichas personas se insertan desde los roles sociales que desempeñan como los actores de la institución escolar: estudiantes, profesores, padres de familia, egresados, de tal suerte que, si bien son pocos los estudios con la fuente instituciones, dichos actores no pueden desligarse del marco institucional que concreta las problemáticas, necesidades, desafíos y apuestas de la investigación en educación y pedagogía.
2. En cuanto a las Fuentes mixtas¹ (2,8% de las tesis), estas combinan con mayor relevancia personas (estudiantes, profesores, padres de familia y directivos) y documentos (planes de aula, proyectos pedagógicos y PEI), y en menor medida incluyen a las instituciones. Dichos estudios se desarrollan principalmente en la zona urbana y el sector oficial.
3. Con respecto a las Fuentes documentos (2,5% de las tesis) son exiguas las investigaciones reportadas en este campo, las cuales giran en torno al estudio del texto escolar y el estado del arte, específicamente en la Universidad de Manizales y la Universidad Tecnológica de Pereira.
4. En relación con la Fuente instituciones (1,2% de las tesis) la investigación se ha realizado principalmente en la Universidad de Manizales y, en menor medida, en la Universidad Tecnológica de Pereira. Dichas instituciones han sido, por lo general, centros de desarrollo

1 Con esta clasificación se hace alusión a los estudios que presentan una combinación de las fuentes anteriores: personas y documentos; personas e instituciones; instituciones y documentos; instituciones, personas y documentos.

infantil y universidades, de tal suerte que son minoritarios los colegios y escuelas; también el sector oficial y la zona urbana emergen como los focos de la investigación en este sentido.

En concordancia con las precisiones planteadas, en términos de zona, las Personas configuran la fuente principal de la investigación en educación y pedagogía; mientras que la Fuente mixta aparece como la opacidad, por cuanto la cantidad de estudios que la acogen no representan un número significativo en todas las universidades participantes.

Asimismo, los datos reportados permiten inferir que las investigaciones usualmente se desplazan por un único tipo de fuente, en el cual también se mueven en mayor medida por un único tipo de actor: por ejemplo, cuando se trata de personas los estudios acogen principalmente un único rol y, en el caso de instituciones, acogen el mismo nivel.

Al ser Personas la principal fuente de la investigación, es pertinente ahondar en su caracterización, concretamente desde los roles en que son convocadas en los estudios en educación y pedagogía. En general, puede decirse que las personas son analizadas desde el rol y el contexto en el cual lo desempeñan. Con respecto al contexto, todas ellas están instaladas en la institución escolar formal, oficial y urbana, en los niveles de educación básica y el pregrado universitario. En cuanto al rol, los estudios se realizan principalmente con estudiantes (44,8%), en quienes recae la mayor parte de la investigación; seguido de profesores (23,5%), estudiantes y profesores (10,5%) y, en menor medida, con más de un actor (7,9%)² u otros actores (4,4%). Cabe destacar la presencia de otros roles de interés particular para las universidades, entre ellos egresados, jóvenes y familia.

En los casos de las investigaciones realizadas con estudiantes, estos son caracterizados en mayor medida como jóvenes y/o adolescentes (13,6%) y niñas y niños (12,7%), quienes en su mayoría

pertencen al sector oficial (16,2%) y la zona urbana (13,9%); en los niveles de básica primaria (8%) en el caso de las niñas y niños, y básica secundaria (4,4%) y universidad pregrado (4,4%) cuando se trata de jóvenes y/o adolescentes. De manera que las opacidades están dadas en el sector privado (1,5%), en la zona rural (3,1%), y en preescolar, media y secundaria. No obstante, la persistencia de las opciones “Sin información” y “Otro” en el instrumento (Riep 3) no permite determinar esto último con mayor exactitud.

En relación con las investigaciones que acuden a los Profesores (23,5%) como las fuentes de la información, se les particulariza de acuerdo con el área de enseñanza (lenguaje y comunicación, educación física, ciencias del deporte y la recreación, informática y tecnología, ciencias naturales, contabilidad, etnoeducación, ciencias sociales, artística, matemáticas, filosofía, ética) y el nivel académico en el que llevan a cabo su quehacer educativo y pedagógico, en mayor medida básica primaria, y básica primaria y secundaria (ambas en una misma investigación). Estos profesores, por lo general, pertenecen al sector oficial (13,6%). Sin embargo, la persistencia de la opción “Sin información” no permite determinar en qué tipo de sector está puesta la mirada de la investigación. Así pues, las opacidades están en los niveles básica secundaria, media, preescolar y universidad pregrado, estos últimos porque las pocas investigaciones consultadas se reportaron únicamente en la Universidad de Manizales.

Riep 4: Análisis conceptual de educación y pedagogía

Para el análisis de la aproximación conceptual de las regiones Educación y Pedagogía fueron procesados un total de 479 datos o frecuencias (F) que emergen de los tópicos globales de las 315 tesis analizadas, observándose que la investigación en la zona ha estado construyendo una tradición conceptual principalmente ligada a la Región Pedagogía (65,76%), y en menor medida a la Región Educación (34,23%).

En cuanto a la Región Pedagogía, emerge un total de 14 tópicos globales, con el mayor pico en

² Con esta clasificación se hace alusión a los estudios que presentan una combinación amplia de roles. Así, por ejemplo, pueden incluir entre sus fuentes a estudiantes, egresados, docente, familia, funcionario público, entre otras opciones.

conceptos relacionados con Didáctica/enseñanza (34,08%). La didáctica se comprende como un campo del saber en construcción, que explica la interactividad que se gesta entre el profesor, el estudiante y los contenidos que se enseñan y que se aprenden en áreas como el lenguaje, las ciencias sociales y ciencias naturales, y con menor prevalencia en áreas como matemáticas, tecnología y artes. Las didácticas de estos saberes específicos se definen desde variados enfoques y diversos autores, entre los que pueden enunciarse a Chevallard (1985, 1991), Zambrano (2005), Litwin (2008), Tamayo (2009), Coll (1990, 2001), Coll, Mauri y Onrubia (2008), Camps (2003), Moreno y Daza (2010), Comenio (1998), Gardner (1997), León (1997), Cassany (1990), entre otros.

Con menor nivel de relevancia emerge el tópico global Práctica pedagógica (21,54%), concepto que se nombra y define de diversas maneras: práctica pedagógica, docente, educativa y reflexiva. Algunas de las perspectivas a las que se acude para entenderla se concretan desde aportes teóricos de Zabala (2007), Carr y Kemmis (1998), Lanza (2007) Perrenoud (2007) y Schön (2002). Es de resaltar que se enfatiza en el ejercicio de reflexividad en términos de la transformación de los sujetos, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las instituciones y del contexto donde tiene lugar dicho proceso.

Con menor relevancia surge el tópico global Aprendizaje (10,29%), concepto que se inscribe en el marco de las didácticas específicas y se asume tanto desde una perspectiva constructivista como cognitiva. Asimismo, emerge el tópico global Enfoque pedagógico (9,97%), noción que busca comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las perspectivas socioconstructivistas (Vygotsky, 1979) y sociocríticas (Freire, 1970, 2004). Ambas miradas permean de manera transversal todas las situaciones inherentes a las regiones Educación y Pedagogía.

Por otra parte, se devela de manera tímida y apenas perceptible el tópico global Maestro (6,11%), desde el cual las comprensiones están focalizadas en los aspectos conceptuales y procedimentales relacionados con el acto de enseñar, en su dimensión humana y de sujeto que

busca la transformación de realidades. En esta misma línea emerge el concepto Uso pedagógico de las TIC (5,79%), entendidas como herramientas de mediación para la construcción de saberes, en el marco de las didácticas específicas y las prácticas pedagógicas de los maestros.

Ahora bien, en la Zona Eje Cafetero las maneras de entender y particularizar la educación son tan diversas como las perspectivas teóricas desde las cuales se le define. Al respecto, es clara la predominancia de apuestas conceptuales que pretenden direccionarla, acompañándola con adjetivos que concretan o esclarecen sus intencionalidades y, en general, destacan del mundo amplio de dicha región una parcela o campo semántico concreto, acorde a las pretensiones de la investigación.

En este marco de ideas pueden concretarse tres cuestiones. La primera, se evidencia la presencia reiterativa de una Educación para la formación de sujetos sociales (24,4%), desde la cual la construcción teórica enfatiza el desarrollo de habilidades que posicionen al individuo como un ciudadano con un fuerte compromiso social, preparado para responder a las exigencias y cambios de la actual sociedad (Sen, 1999; Bauman, 2001; Canals, 2012; Casas, Bosch y González, 2005; Benejam, 1997, Tedesco; 2004).

La segunda, es marcado el desarrollo teórico sobre Educación inclusiva (14,3%) desde los aportes de Ainscow (2012), Ainscow y Miles (2008), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Blanco (2006, 2011), Echeita (2008), Unesco (2008), Melero (2011), entre otros, quienes, desde posturas similares, la asumen como un asunto de derechos humanos, con un enfoque en la diversidad que le permita a todos los estudiantes el derecho a educarse juntos y en igualdad, independiente de las diferencias en términos de condiciones personales, sociales, étnicas, demográficas, culturales, orientaciones de género, ideologías, condiciones físicas, entre otras. Desde estas posturas hay una fuerte reclamación por un profesor en capacidad de atender en el aula y en la sociedad, desde currículos respetuosos y comprensivos de la diversidad.

La tercera, son incipientes los aportes teóricos sobre Educación propia y Gestión educativa, los cuales parecen escaparse de las intencionalidades de la investigación durante los años objetos de este estudio.

Riep 5: Hallazgos

En la zona, la Región Pedagogía emerge como el pico de mayor relevancia con el 56,0% de las recurrencias. Le sigue como montaña la Región Educación con el 38,5% del total de frecuencias reportadas, y por último la llanura, considerada a su vez como opacidad, es Otras Regiones con un 5,5% de recurrencias.

De manera concreta, la geografía en la Región Pedagogía se compone de colinas, representadas en los tópicos globales Didáctica/enseñanza (19,3%) y Prácticas pedagógicas (14,5%); de mesetas compuestas por los tópicos globales Concepciones (5,1%), Uso educativo/pedagógico de las TIC (4,4%), Cognición (4%), Aprendizaje (3,5%) y Profesores (2,4%), y de llanuras integradas por tópicos globales como Competencias (1,4%), Estudiantes (0,7%) y Comunicación educativa (0,3%).

Por otra parte, el relieve geográfico de la Región Educación se compone del tópico global de mayor recurrencia y que aparece como una colina, esto es, Educación para la paz y la democracia (10,1%). También pueden observarse algunas mesetas integradas por los tópicos Educación inclusiva (7,3%), Escuela (5,9%) y Evaluación (4,1%), y algunas llanuras representadas por tópicos como Pensamiento crítico (1,9%), Poder (1,3%), Políticas educativas (1,3%), Formación (1,3%), Proyecto educativo (0,9%), Sentido de la educación (0,6%), Educación propia (0,6%), Gestión educativa (0,6%), Educación ética y moral (0,6%), Cultura juvenil/cultura estudiantil (0,3%) y Pensamiento social (0,3%).

Finalmente, el paisaje geográfico de Otras Regiones devela que el tópico global con mayor recurrencia es Desarrollo humano (3,1%), y que los demás tópicos globales se constituyen como opacidades: Familia (1,2%), Salud (0,3%), Alteridad (0,3%), Resistencia cotidiana (0,3%) y Género (0,3%).

Los hallazgos de la Región Pedagogía dan cuenta específicamente del interés de la zona por los procesos de enseñanza, enmarcados en la didáctica, las prácticas pedagógicas y las concepciones de maestros sobre dichas prácticas o de los estudiantes sobre algún saber o contenido escolar o universitario. Desde este interés, presentan las transformaciones que las propuestas de enseñanza generan en las prácticas de enseñanza de los maestros y en los procesos de aprendizaje de estudiantes.

Ahora bien, las propuestas didácticas tienen denominaciones diversas y van desde secuencias didácticas, unidades didácticas, aprendizaje basado en proyectos (ABP), argumentación en el aula, lúdica, entre otras, dependiendo de la disciplina a la cual están ligadas. No obstante, en la mayoría de los casos su pretensión es contraponerse o ir más allá de las propuestas de enseñanza “tradicionales”, de tal manera que demuestran su potencialidad, no solo para mejorar los procesos de aprendizaje de los contenidos, lograr aprendizajes profundos, desarrollar la argumentación, transformar las concepciones, desarrollar del pensamiento analítico y crítico, sino también para el desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y sociales en los estudiantes y en los profesores.

En este sentido, el actor principal no es solo el estudiante sino también el profesor, quien ya sea por la reflexión realizada durante el desarrollo de la propuesta didáctica porque esta fue el eje central de la investigación, realiza cuestionamientos y, en la mayoría de los casos, refiere transformaciones en su quehacer. Dichas transformaciones se evidencian en la valoración de los saberes iniciales de los estudiantes, sus avances y potencialidades; el tener en cuenta y retomar sus contextos y, además, en incorporar la motivación y las emociones que conforman la integralidad del ser humano en los procesos de enseñanza. Lo anterior permite que el profesor pueda avanzar, en palabras de Perrenoud (2007), hacia prácticas no solo más reflexivas, sino también más inclusivas.

Asimismo, dentro de los hallazgos se evidencian perspectivas —especialmente socioconstructivistas— de la enseñanza y el aprendizaje, que dan

relevancia a la identificación de las concepciones de estudiantes y profesores, así como a los cambios en el aprendizaje, que traen a su vez otros cambios en el aula, y que la convierten en un escenario de participación democrática, desde la cual los estudiantes son valorados en sus realizaciones y en sus potencialidades, permitiéndoles perder el miedo a expresarse y a argumentar, asunto que hace posible el desarrollo de procesos de autonomía, autorregulación frente el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia emocional. En este marco, el aprendizaje adquiere connotaciones que lo diferencian del aprendizaje memorístico: aprendizaje profundo, comprensivo, significativo; todos ellos llevan al desarrollo del pensamiento crítico y la literacidad.

Por otra parte y como asunto complementario a la transformación de las prácticas de enseñanza, emerge el Uso pedagógico y educativo de las TIC, como posibilidad no solo de complementariedad frente las actividades presenciales, sino como diseños potentes para lograr la interactividad y la construcción del conocimiento, particularmente en el marco de propuestas socioconstructivistas.

Ahora bien, la potencialidad del contexto áulico como marco para los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituye a la vez en opacidad, pues presenta una visión limitada no solo de los actores (enseñantes y aprendices) sino también en su visión de seres humanos y sujetos sociales, que pueden enseñar y aprender en otros escenarios. Así, los hallazgos muestran una transpolación de los resultados del aula abierta a otros contextos como la vida cotidiana y social, sin hacer la discusión sobre la complejidad o diferencias de contextos sociales más amplios que el aula y la institución educativa.

Con respecto a la Región Educación se puede afirmar que el tópico global Educación para la paz y la democracia, con el mayor número de recurrencias de esta región, tiene relación con la enseñanza y lo que acontece en el aula de clase; pero también se relaciona con Otras Regiones en tópicos globales como Desarrollo humano, Familia, Alteridad, Resistencia cotidiana y Género.

El segundo nivel de importancia, dentro de la Región Educación, se encuentra en la Educación

inclusiva, en relación con grupos poblacionales específicos (discapacidad, talentos excepcionales, étnico-culturales y género). Esta mirada implica trascender el paradigma del déficit y de la carencia a una visión en acción que incluya la riqueza de las múltiples diversidades. Con Otras Regiones la educación inclusiva establece conexión en tópicos como el Desarrollo humano, Alteridad, Resistencia cotidiana y Género, entre otros.

En cuanto a Otras Regiones, el tópico global que aparece con mayor relevancia es el de Familia. En este, la crianza desempeña un papel central, influenciada por aspectos externos como las representaciones sociales y la comunicación que se establece en la familia y la escuela, y por aspectos individuales como emociones, sentimientos y expectativas personales. Las prácticas de crianza se vislumbran entonces como un elemento que impacta de distintas formas el desarrollo de los niños y niñas, específicamente en su componente social, y que, aunque la responsabilidad recae especialmente en las familias, se identifica también el rol del profesor en la promoción de habilidades sociales y para la vida en los niños y niñas.

En suma, esta región se va configurando como una opacidad y a la vez como una región con tópicos emergentes en la zona, en la que aparecen de manera incipiente tópicos como Salud, Cognición, Desarrollo moral, Resistencia cotidiana, Alteridad y Género, los cuales no siempre tienen cabida exclusiva en el mundo áulico y que invitan a trabajar desde las instituciones educativas, pero también desde contextos socioculturales más amplios.

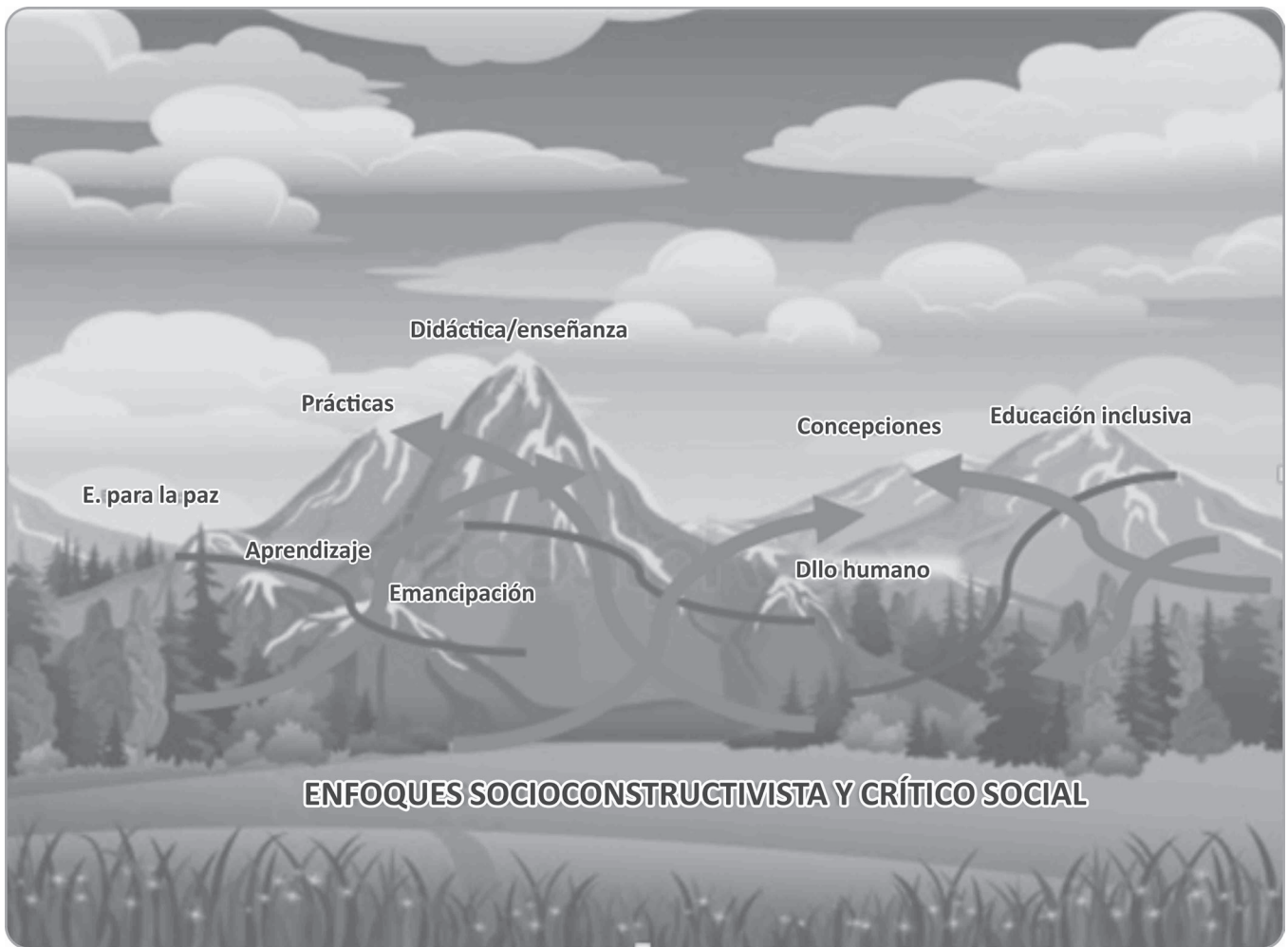
Conclusiones

La composición de los hallazgos se configuró como una cordillera, con montañas, mesetas, llanuras, caminos y recorridos con seres humanos que cumplen, para las investigaciones analizadas, unos roles sociales claramente delimitados. Si bien las regiones se separaron metodológicamente no son separables en la práctica, de tal manera que algunas tesis hicieron parte de más de una región. Por ello, en la presentación de las conclusiones una montaña se superpone a otra, una nace en la base de la otra, los fundamentos son similares

para las tres, los caminos las atraviesan, los seres humanos transitan por ellas con diversas intencionalidades. Esta geografía permitió dar cuenta de las relevancias y opacidades de la zona, con el propósito de identificar y caracterizar las tendencias, enfoques, intereses y vocaciones en la investigación de las tres universidades y los cinco programas de posgrado participantes en el estudio.

A continuación se presentan las principales conclusiones que emergen del análisis de la información, configurando una geografía propia del Eje Cafetero (figura 1).

Figura 1. Enfoques socioconstructivista y crítico social



- La base de la cordillera, el terreno que cimentó las tres regiones, está constituida por los enfoques pedagógicos socioconstructivista y crítico social. El primero, se fundamenta en la perspectiva vigotskyana que resalta la interacción social como un elemento para el desarrollo individual de las capacidades psicológicas humanas. El segundo, el enfoque crítico social, se asume desde la postura de

Freire, la cual se relaciona con la formación de un ser humano libre, autónomo, crítico y que se encuentra permeado por la subjetividad del mundo que lo rodea, del cual hace parte activa para su proceso de transformación.

- Las montañas y mesetas tuvieron diferentes tamaños y composiciones, las más relevantes fueron las que componen la Región Pedagógica,

que denotan la vocación, el interés y la experiencia de la zona por dos tópicos globales: Didáctica/enseñanza y Práctica. La segunda, la práctica, da cuenta del quehacer del profesor, y son diversas las formas como se nombra y se define (pedagógica, docente, educativa, reflexiva y de aula), todas ellas en relación con la enseñanza en la educación formal. Podría decirse que la práctica está estrechamente relacionada con una intervención didáctica, con el propósito de contribuir al aprendizaje de los estudiantes y al cambio en el quehacer del profesor. Esta relación se hace evidente en la medida en que se reflexiona sobre los cambios, las emociones que surgen, las actitudes que se asumen, los conocimientos que se aplican, es decir, con la posibilidad de racionalizar la práctica, criticarla, revisarla y objetivarla, para fundamentar las razones del actuar. Es así como se reclama un cambio de las prácticas pedagógicas y del mismo sistema educativo, de tal forma que estos respondan a las necesidades de la comunidad educativa.

- En orden de relevancia aparecen dos montañas con menor altura: una de la Región Educación, Educación inclusiva, la cual se presenta principalmente como una crítica a las prácticas tradicionales que desconocen la diversidad en sus múltiples manifestaciones, más aún en la actualidad cuando la población escolar crece permanentemente y con ello su heterogeneidad. En estos escenarios, a pesar de los discursos, aún se viven en gran medida situaciones de discriminación y exclusión a ciertos colectivos. La otra montaña, Concepciones, perteneciente a la Región Pedagogía, se enmarca en la necesidad de identificar el pensamiento de los maestros, comprender sus puntos de vista en profundidad y las implicaciones que estos tienen en sus actuaciones.

Ahora bien, estas dos montañas se relacionan por su interés en conocer las concepciones del maestro frente a la educación inclusiva, encontrando en los hallazgos los obstáculos para su comprensión e implementación, entre ellos, la estigmatización de la diferencia, la desatención a las particularidades de los

estudiantes y la dificultad del maestro para adaptarse al cambio propuesto en las políticas nacionales y en los requerimientos de la sociedad, para enfrentar la educación de un sujeto diverso.

- Con menor prevalencia emergen como meseta Formación de sujetos sociales y Educación para la paz, que dan cuenta de dos tópicos locales relevantes: Subjetividad política y ciudadanía y Ciudadanía y conciencia crítica. Lo anterior obedece a la influencia que ejerce el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, y el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el abordaje de estos tópicos desde diversas perspectivas, y el reconocimiento que actualmente tienen tanto a nivel nacional como latinoamericano, como fruto de este trabajo. Asimismo, los estudios son desarrollados en escenarios educativos, tanto de tipo formal como informal, espacios en los que se construyen sujetos críticos y participativos que desde sus decisiones pueden aportar a la construcción de la democracia y la paz. La otra meseta es Aprendizaje, centrado en los estilos y estrategias de aprendizaje, para los cuales las tres universidades realizan aportes en uno u otro sentido. De igual manera, se evidencian algunas reflexiones en torno a las relaciones entre Aprendizaje y Modelos pedagógicos, Desarrollo de habilidades metacognitivas y Autocontrol del aprendizaje.
- La Región Otras Regiones se constituye en pequeñas colinas, conformadas esencialmente por el tópico Desarrollo humano, el cual se asocia a la educación y a los procesos formativos como medios en los que es posible la convivencia con la diversidad y la expresión de sentidos y significados sobre la vida cotidiana a partir del juego y la lúdica, de otros lenguajes alternativos como el grafiti y el rap, y del cuidado de sí desde los hábitos y las rutinas. Se evidencian resultados que se enmarcan en propuestas de desarrollo humano centradas en procesos de estabilidad educativa y laboral, mientras que

otros acogen el concepto como posibilidad de transformación social a partir de reflexiones y apuestas colectivas alrededor de las prácticas pedagógicas, la investigación y la innovación en educación.

- Lo que se ha denominado propuestas metodológicas son caminos que atraviesan todas las regiones; el más amplio en términos de prevalencia está constituido por propuestas metodológicas de enfoques cualitativos que permiten describir, comprender e interpretar los contextos y propuestas en educación y pedagogía. Estos enfoques son coherentes con objetivos de corte interpretativo en la búsqueda de significados, motivaciones y expectativas de los actores investigadores, como apuesta para continuar humanizando la investigación. En menor medida, pero también marcando rutas en toda la geografía de las regiones, están los caminos constituidos por enfoques cuantitativos, con objetivos analíticos que buscan relaciones internas entre los fenómenos, ya sea causales o correlacionales.

Las técnicas o instrumentos (llamados así indistintamente) utilizados para transitar estos caminos son privilegiadamente la entrevista y la observación, por su versatilidad para recoger datos, seguidos de los diversos tipos de cuestionarios. En menor medida aparecen el diario de campo y el análisis documental.

- Quienes transitan por estos caminos, atravesando las montañas, mesetas y llanuras, son los seres humanos, personas que desempeñan un rol en el contexto educativo. En este caso, el rol que prima es el de estudiante, ya sea jóvenes, adolescentes, niños y niñas, del sector oficial y de la zona urbana; en segundo lugar están los adultos, que cumplen roles como profesores y directivos. Por último, los egresados, los jóvenes que no tienen el rol de estudiantes y las familias, se configuran como las opacidades.
- El territorio que enmarca la cordillera es la institución educativa y dentro de ella el aula, que se configura como el

escenario privilegiado para poner en juego las propuestas investigativas; allí se indaga por las concepciones de docentes y estudiantes, las intervenciones didácticas, las transformaciones en las prácticas y en los aprendizajes, el desarrollo cognitivo y emocional, entre otros. Adicionalmente, es el espacio en el cual se gesta la posibilidad de llevar a cabo acciones, movilizaciones políticas y democráticas, participación libre y autónoma para formar a los estudiantes como sujetos sociales para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía, desde ambientes de participación y convivencia, y para el desarrollo de la conciencia crítica.

- Ahora bien, cada una de las regiones también está configurada por opacidades que a su vez implican un reto para la zona. En este sentido, si bien Pedagogía está conformada por las montañas más altas del relieve geográfico, las cuales denotan un marcado interés por los tópicos Didácticas/enseñanza, Prácticas y Aprendizajes escolares, el reconocimiento por los procesos de convivencia y participación, con prelación en la básica primaria, en el sector urbano, y las instituciones educativas públicas, se deja de lado la indagación en el ámbito de lo privado, en las instituciones escolares rurales y en otros escenarios no formales e informales que también son potenciales escenarios educativos.
- En cuanto a la Región Educación, si bien el propósito está en describir y comprender la educación como práctica social, en la que se ponen a prueba e interpretan procesos de formación para la paz y la democracia, buscando desde la escuela la participación y la formación ciudadana, es poca la exploración de otros escenarios en los que se puedan concretar las mismas intencionalidades.
- Desde Otras Regiones puede entenderse como opacidad y posiblemente como un asunto emergente en la investigación la preocupación por el Desarrollo humano, pensado desde los actores, sus relaciones en un medio que posibilita la convivencia en la diversidad y la expresión del sentido de la

vida cotidiana. Por tanto, los datos denotan la necesidad de diálogo con lo social, lo familiar y otras redes que pudieran aportar a lo educativo y al posicionamiento del ser humano como sujeto activo en los procesos de formación individuales y colectivos.

- En este contexto de prevalencias y opacidades, quedan tres retos por escalar: el primero, el sostenimiento de la Región Pedagogía como el pico de montaña que se enmarca en la Zona Eje Cafetero desde lo convencional, en la defensa de lo humano; el segundo, apalancar la Región Educación para que fortalezca lo privado y lo rural, de tal manera que se pueda avanzar en la construcción democrática, para que pase de meseta a montaña; y en tercer lugar, blindar el desarrollo humano para que integre a las dos regiones y pueda ayudar a develar el misterio de lo humano, que se quiere intervenir desde el doctorado y las maestrías participantes en el estudio, para con esto fortalecer los procesos investigativos interinstitucionales.

Desafíos

- Se hace necesario abordar otros territorios (familia, comunidad, universidad) que vinculen diferentes actores a los procesos de formación para lograr verdaderos espacios de transformación social.
- Se vislumbra como tarea primordial enriquecer la mirada de la pedagogía (desde enfoques posestructuralistas, populares latinoamericanos y decoloniales latinoamericanos), que permitan trascender a una orientación más comunitaria, participativa y pertinente con respecto a los desafíos de los contextos educativos y sociales actuales, además de tejer nuevas apuestas investigativas que propendan por la transformación dichos contextos.
- Se requiere, por tanto, incursionar en otros enfoques, posestructuralistas, populares latinoamericanos y decoloniales latinoamericanos, que contribuyan a pensar

en las diversidades educativas interculturales de poblaciones étnicas, grupos populares, grupos de trabajadores y diversidades de género, que cuestionan las relaciones patriarcales. Nociones estas en las que la pedagogía de la actualidad, que nace en la escuela, refleja el encierro del niño, el disciplinamiento, la normalización de la vida. Se trata de una concepción de conquista universal y de colonización del pensamiento, homogénea, blanca, heterosexual, de clase dominante, centrada en la enseñanza y en el profesor, en la transmisión del pensamiento del conocimiento y la filosofía occidental, que pretende educar a todos de la misma manera, con la clase, con el libro de texto, de espaldas a la historia y a las historias regionales que develan y descubren dominaciones; la negación de otros territorios y de los diferentes a quienes considera extraños, con una mirada antropocentrista que niega posibilidades a la naturaleza, que pone en crisis la vida en el planeta. Frente a esta pedagogía moderna de la unicidad se plantea una pedagógica latinoamericana, pluripedagogía, pluridiversa, pluritópica.

- Se hace indispensable incorporar nuevos estudios que desde la educación y la pedagogía respondan a las demandas de la niñez y la juventud en la era digital, de manera que los lenguajes escolares respondan a los lenguajes comunicativos de estas nuevas generaciones.

Propuestas

- Desde este acercamiento investigativo se pueden realizar acciones importantes de transformación escolar y contribuir a las políticas educativas de la zona y del país. Dada esta fortaleza investigativa se podría apostar a la investigación a nivel de los programas de posgrado, interesados en realizar contribuciones a la educación y a la pedagogía de la Zona Eje Cafetero y del país, en las cuales dialoguen y se apoyen las líneas de investigación existentes en las maestrías y los doctorados.
- Desde las opacidades investigativas en los hallazgos de educación y pedagogía,

es importante que la Zona Eje Cafetero fortalezca la investigación en cada una de las instituciones y en el diálogo interprogramas, además de generar propuestas de investigación orientadas desde el interés pedagógico o a nivel de los tópicos globales: Currículo, Proyecto educativo, Educación propia, Gestión educativa, Educación para el emprendimiento, Profesores, Estudiantes, Comunicación educativa, Desarrollo humano, Relaciones familia-escuela y Formación a las familias.

- Con menor frecuencia en los estudios de la zona y con una deuda urgente, en materia de políticas de investigación y acuerdos interinstitucionales para futuros programas de posgrado, aparecen las investigaciones referentes a las educaciones y a las pedagogías latinoamericanas, populares, decoloniales, comunitarias, rurales, urbanas, sindicales, políticas, culturales, sociales, históricas, de género, interculturales, intergeneracionales, comunicacionales en red, de organizaciones y movilizaciones de colectivos sociales, etc., pertinentes de cara al momento histórico en el que se han fragmentado los tejidos relacionales y se han mantenido prácticas de patriarcado y dominación en los territorios de Colombia, América Latina y el Caribe.



Referencias

- Ainscow, M. (2012). Making schools more inclusive: lessons from international research. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Bauman, Z. (2001) *La sociedad individualizada*. Cátedra.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). Horsori.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2011). De la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje. *Compartir Palabra Maestra*. <http://www.palabramaestra.org/notitotal.php?idn=94&idt=4>
- Camps, A. (comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender escribir*. Grao.
- Canals, R. (2012). El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana. En N. de-Alba-Fernández, F. García-Pérez y A. Santisteban Fernández (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 245-256, vol. I). Díada.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Casas, M. Bosh, D. y González, N. (2005) Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4), 39-52.
- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31-54.
- Cerda, H. (1991). Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. En H. Cerda, *Los elementos de la investigación* (pp. 235-339). El Búho.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: de diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll Salvador y C. Monereo i Font (coords.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). Morata.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Denzin, N. (2013). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz, S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: Presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7-23.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Fernández, S. F., Sánchez, M. C., Córdoba, A., Cordero, J. M. y Largo, A. C. (2002). *Estadística descriptiva*. ESIC.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva y Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra.
- Foucault, M. (1992). *La microfísica del poder*. Piqueta.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós Ibérica.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (pp. 17-40). Gedisa.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Pueblo y Educación.
- Hernández, S.R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, S.R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Lanza, C. L. (2007). *Núcleo de práctica*. Departamento de Psicopedagogía, Universidad Tecnológica de Pereira.
- León, D. I. (1997). *La didáctica de las disciplinas en la educación básica*. Universidad Externado de Colombia.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Melero, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Moreno, J. y Daza, E. (2010). El pensamiento del profesor de ciencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(39), 549-568.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Arrecife.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, (8).
- Sandoval, C. A. (1996). *La investigación cualitativa*. Icfes.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Cátedra.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tamayo, O. (2009). *Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Universidad de Caldas.
- Tedesco, J. (2004). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Unesco. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento de referencia*. Unesco.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yin, K. R. (1994). *Case study research*. Sage.
- Zabala, A. (2007). *Práctica educativa*. Graó.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.

10

Capítulo

Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Norte*

Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas – Universidad Francisco de Paula Santander^a

Karen Daniela Trillos – Universidad Francisco de Paula Santander^b

Mack Jonathan Ruiz-Alquichire – Universidad Francisco de Paula Santander^c

Presentación

.....

Salgamos pues del camino recto: cuando queremos cambiar de dirección, en una autopista, salimos por un intercambiador.

Serres (1995, p. 29)

¿Cómo mapear las regiones en Educación y Pedagogía en un territorio de frontera? ¿Cómo deshacer el dobladillo oculto para apreciar su paisaje variopinto? Estas y otras cuestiones iluminan, a manera de *flash*, la fotografía de un territorio ubicado en la zona nororiental de Colombia, sobre la línea (invisible) de la frontera con Venezuela, donde el intercambiador de la historia y de los hechos se abre a manera de un crisol de identidades culturales, diluidas e híbridas; un lugar donde el gentilicio venezolano o colombiano solo constituye una especie de mote para distinguir la procedencia, porque las confluencias son asombrosas y el “intercambiador desemboca en lo universal”, tal como señala Serres (1995) en su *Atlas*.

En el trébol de opciones investigativas, la Zona Norte toma como referente 100 trabajos de grado

de la Maestría en Práctica Pedagógica, programa acreditado de alta calidad que oferta la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, institución de carácter oficial que alberga 15.000 estudiantes. Norte de Santander es un departamento de 1.200.000 de habitantes donde el 50% de su gente habita su capital, Cúcuta, dando vida al mestizaje de lo que Bolívar soñó como “la Gran Colombia” y cuyos cimientos se sembraron en el mítico templo de Villa del Rosario. En este columpio la geografía y la historia parecieran preservar su origen: los logros y los dolores de la patria se gozan o se padecen de la misma manera que los avatares del país hermano; 3000 niños y niñas venezolanos reciben diariamente clases en nuestras escuelas y un número considerable de maestros colombianos realizan sus maestrías y doctorados en las universidades de Venezuela. ¿Cómo recorrer esta autopista en la que las mezclas constitu-

* Para citar este capítulo: Urbina-Cárdenas, J. E., Trillos, K. D. y Ruiz-Alquichire, M. J. (2020). Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Norte. En H. F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (coords. Inv.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 339-351). Centro editorial Cinde.

^a Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesor titular Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Correo electrónico: jesusurbina@ufps.edu.co

^b Trabajadora Social. Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Correo electrónico: daniexs11@hotmail.com

^c Trabajador Social. Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Correo electrónico: trasomack@gmail.com

¿yen la esencia? ¿Cómo desdoblar los pliegues que emergen de la interrelación entre los niños de allá que se educan acá y de sus maestros, que siendo de acá se forman allá? ¿Cómo no perderse en los meandros de esta frontera cuando en cada recodo se erigen amores, tratados, batallas, degustaciones, danzas y miles de trochas para evadir las murallas de la intolerancia política?

Según Serres (1995), si se quiere ir a la izquierda se debe girar a la derecha, con lo cual el maestro del Arlequín sugiere una provocación epistémica: si se intenta comprender esta región (en educación y pedagogía) de mezclas y avatares históricos, es preciso dejar que lo diferente ilumine lo semejante, que lo aparentemente lejano deje ver lo cercano. De ahí la necesidad de ubicar la Maestría en Práctica Pedagógica no como un programa lineal, cuyo diseño curricular se articula entre el propósito de formación, las líneas de investigación, el contenido del plan de estudios y el cuerpo académico que lo hace posible, sino más bien intentar su lectura en sentido distinto: otear y mapear el horizonte donde nace e irradia la intención del currículo y esculcar los abreviados matices. En palabras de Urbina (2017), entre estas ondulaciones emerge el pequeño gesto, la insinuación, la ilógica que se mezcla con la lógica, lo que puede mostrar la irregularidad del paisaje, sus altos y sus bajos, las montañas que desafían las nubes y las mesetas y llanuras que también desafían el plano topológico.

En esas circunstancias hay que fijar el catalejo en la procedencia de la maestría, imaginada para atender con urgencia la formación de los docentes universitarios sin formación pedagógica, así como a aquellos profesionales que llegan a la escuela sin un ideario pedagógico. De nuevo la accidentalidad, la incertidumbre: una urgencia gesta el programa. Los que acuden presurosos a inscribirse son ingenieros, contadores, químicos, administradores, médicos, publicistas, enfermeros. Y lo que exigen es un curso acelerado de pedagogía, no de filosofía de la educación, sino de aquella que entiende la pedagogía como la acción instrumental de la enseñanza. El resultado palpable: el 65% de tesis cuyos tópicos globales son Didáctica/enseñanza, Uso educativo o pedagógico de las TIC, Competencias y Práctica pedagógica. Los que se

creen realistas no tienen pudor en considerar las mejoras salariales como el principal aliciente. En el dobladillo oculto, dice Serres (1995, p.31), se esconde más lujo y belleza que la cara evidente. Veamos la pintura que dibuja las estadísticas en las siguientes recurrencias.

Hallazgos significativos

Por medio de un ejercicio reflexivo y creativo a partir de la información que sugiere la perspectiva topológica de Serres, emerge la gran elevación que tiene la Zona Norte hacia la Región Pedagógica, siendo esta la de mayor énfasis y producción del conocimiento. Esta prominencia es explicada desde los propios rasgos que caracterizan la maestría, ya que su eje académico es sustentado por la pedagogía, de donde se han construido las líneas de investigación y los grupos académicos que integran los docentes investigadores del programa. Si el foco curricular está puesto en las prácticas docentes desde la misma denominación del programa, los picos y las ondulaciones, sus contrastes naturales, se mezclan con la perspectiva del intercambiador vial, de modo que permite ver el plano desde diversos ángulos. Y en ese crisol de posibilidades se puede atisbar la diversidad del paisaje pedagógico: los intereses investigativos de maestros y estudiantes, las motivaciones fundadas en la carencia bajo la premisa “si esto es práctica pedagógica quiero que me enseñen a enseñar”, o si el programa ofrece cierto estatus académico, también es posible mejorar el estatus social (tabla 1).



Tabla 1. Estadísticas regionales

Estadísticas regionales		
Región	%	F
Pedagogía	65	65
Educación	30	30
Otras Regiones	5	5
Total	100	100

Educación es la segunda región más importante que sobresale en el plano topológico, siendo esta opacada por la Región Pedagogía. Sin embargo, no oculta su irrupción en todo el paisaje de la Zona Norte, porque a pesar de su rasgo estadístico, el carácter regional de la educación presenta diversos pliegues y pequeñas fisuras que obligan a lecturas minuciosas de los trabajos investigativos, que se revelarán más adelante.

Si se continúa con catalejo el análisis estadístico, es posible hallar a Otras Regiones como tercera y última región, cuya elevación en el horizonte es poco visible. Podría hablarse en este plano no de una opacidad manifiesta, sino de un nuevo trayec-

to que irrumpe y cada vez se encumbra por encima de las demás regiones, debido a las dinámicas propias de la maestría, que se ha acogido a nuevos enfoques y líneas de trabajo.

Región Pedagogía

Pedagogía es una región embellecida por accidentes geográficos interesantes, que dan cuenta de los principales intereses de las investigaciones procedentes de la zona en cuestión. A lo largo del paisaje se encuentran ciertos eventos, circunstancias, espacios en blanco y tópicos significativos, que ubican a la pedagogía como gran elevación emblemática (tabla 2).

Tabla 2. Estadísticas Región Pedagogía

Región	Tópico global	%	F
<i>Pedagogía</i>	Didáctica/enseñanza	27,69	18
	Uso educativo o pedagógico de las TIC	26,15	17
	Competencias	18,46	12
	Práctica pedagógica	15,38	10
	Cognición	4,61	3
	Estudiantes	4,61	3
	Aprendizaje	1,53	1
	Comunicación educativa	1,53	1

De esta manera, Didáctica/enseñanza se insinúa como el tópico global de mayor prevalencia dentro de la Región Pedagogía. En el ejercicio de análisis se visualizó la aproximación de la didáctica desde la construcción específica de propuestas y metodologías capaces de afrontar las necesidades presentes en el contexto educativo; estas propuestas didácticas son mediadas bajo el enfoque de la resolución de problemas y la construcción de paz en

el aula (tabla 3). En una de las tesis referenciadas en el estudio con respecto al proceso reflexivo se destaca que “El maestro esgrime todas sus habilidades para lograr metas de aprendizaje a través de estrategias con diversidad de recursos y elementos, para diseñar ambientes de aprendizaje buscando alcanzar las metas planeadas en forma efectiva y pertinente” (NOR/086/024/M, p. 224).

Tabla 3. Frecuencia de los tópicos locales de Didáctica/enseñanza

Tópicos locales	Universidad Francisco de Paula Santander
	F
Propuestas didácticas	3
Resolución de problemas	3
Enseñanza de contenidos específicos	2
Lenguaje-enseñanza de la producción	2
Física	2
Literacidad	1
Comprensión	1
Aprendizaje profundo	1
Matemática	1
Ciencias naturales	1
Habilidades de pensamiento	1
Total	18

Una segunda meseta irrumpe en el paisaje regional, correspondiente al Uso educativo/pedagógico de las TIC; esta concentración conceptual hace referencia a uno de los enfoques investigativos de la Universidad Francisco de Paula Santander, dirigiendo su atención hacia la incorporación de nuevas tecnologías para la gestión del conocimiento tanto en el aula escolar como universitaria, lo que permite lograr el aprendizaje de una manera eficaz para enfrentar los obstáculos y situaciones especiales del contexto.

En este punto, las dos mesetas mencionadas se encuentran separadas por un débil espacio en blanco, debido a que el uso de TIC se ha empleado también como propuesta didáctica, lo que indica que están en movimiento constante, donde se encuentran y se alejan sobre el pequeño espacio en blanco visible en la estadística. Al respecto, se destaca en una de las tesis estudiadas:

Los docentes logran implementar las TIC dentro de las prácticas pedagógicas, por medio de juegos interactivos, videos ilustrativos, consultas virtuales, dinámicas, etc., lo cual propicia la adaptación de estas metodológicas a las necesidades educativas identificadas, por lo cual las TIC se han convertido en una buena herramienta para promover la inclusión de los alumnos con necesidades

educativas especiales y el reconocimiento de la singularidad del aprendizaje de cada estudiante. (NOR/086/030/M, p.220)

En este panorama es posible identificar el gran interés de la región por los procesos de enseñanza y el uso de herramientas tecnológicas aplicables a ella. Además, es evidente la tendencia a reflexionar sobre el rol del docente y las prácticas que desarrolla en los diferentes escenarios en los que actúa. Sin embargo, no todo lo visible y dado es lo que parece; en términos de Serres (1995, p. 61), en los márgenes se insinúa una sombra extraña, que es y no es a la vez, presente y ausente, que puede manifestarse en lo inesperado, en este caso, en algunos de los trabajos que no aceptan las limitantes de la categoría. Lo anterior se evidencia en la tabla 4.

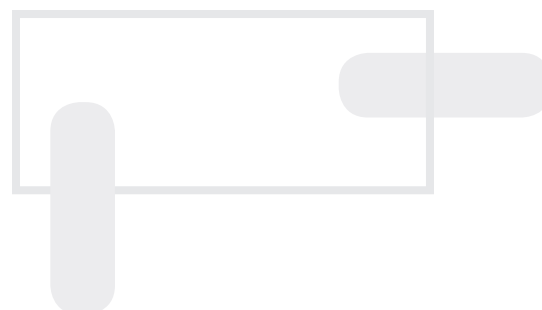


Tabla 4. Frecuencia de los tópicos locales de Uso pedagógico/educativo de las TIC

Tópicos locales	Universidad Francisco de Paula Santander
	F
Competencias digitales	12
Construcción guiada de conocimiento	3
Redes sociales	1
Acceso a recursos digitales	1
Total	17

En este mismo plano, se detalla una colina representada por el tópico global Competencias, configurado desde las investigaciones que han profundizado en las habilidades tanto del rol docente

como del rol estudiantes, con el interés de escudriñar las potencialidades, las prácticas, las barreras de la enseñanza-aprendizaje y los niveles de apropiación de los conocimientos (tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia de los tópicos locales de Competencias

Tópicos locales	Universidad Francisco de Paula Santander
	F
Habilidades	10
Apropiación	2
Total	12

Curiosamente, el tópico Prácticas pedagógicas se eleva como una segunda colina del paisaje (tabla 6). Este accidente geográfico es uno de los que más aperturas evidencian, ya que se encuentra en un borde clarooscuro si se tiene en cuenta que el tópico obedece al mismo nombre del programa académico. Por tanto, la concepción de práctica pedagógica no es vista como una certeza manifiesta en los hallazgos y en ningún caso sugiere que

sea el tópico más relevante debido a su particularidad; por el contrario, representa una incertidumbre que permite reflexionar sobre el rol que el docente asume de su propia práctica, con el fin de transformarla y construir nuevos espacios de enseñanza. Frente a este tópico, nuevamente irrumpe el enfoque didáctico de las TIC como medio que emplea el docente para lograr el aprendizaje.

Tabla 6. Frecuencia de los tópicos locales de Prácticas pedagógicas

Tópicos locales	Universidad Francisco de Paula Santander
	F
Prácticas reflexivas	6
Prácticas educativas	1
Convivencia	1
Dispositivos pedagógicos	1
Prácticas investigativas	1
Total	10

Las llanuras, por su parte, trazan de la misma manera el plano geográfico de la Región Pedagogía, en este caso, los tópicos Cognición y Estudiantes conforman las dos grandes extensiones llanas, que se caracterizan por la poca incidencia de la zona y el programa académico en la generación de trabajos investigativos donde se profundicen los constructos de Cognición y Estudiantes. Una de las explicaciones de este fenómeno, según el análisis minucioso de los geógrafos zonales, tiene que ver con el interés de decantar todo el poder educativo en manos del docente, ubicándolo en el centro del acto educativo, como sujeto responsable de los cambios significativos al sistema y otorgándole, en últimas, una posición lejana a las potencialidades del estudiante, lo que lo aleja de la discusión pedagógica y limitando los estudios científicos a solo indagar sus capacidades cognoscitivas y su relacionamiento con el espacio.

Por último, y en sintonía con lo anterior, se encuentran los tópicos Aprendizaje y Comunicación educativa, áreas oscurecidas en el mapa regional que solo pueden ser visibles si se transita por los espacios en blanco de los territorios llanos en dirección hacia estas opacidades. Una vez allí, el viajero puede contemplar las pocas pesquisas relacionadas directamente con los medios y escenarios pedagógicos que el docente genera para motivar a los estudiantes y conseguir masificar los esfuerzos para la mejora del aprendizaje. Frente a esto, en una de la tesis se señala como fin de las prácticas docentes “Fomentar la motivación del aprendizaje en las diferentes actividades que se realizan en el aula, con clases divertidas, que despierten la curiosidad y el interés por aprender son estrategias

que permiten la transposición didáctica y mejoran el aprendizaje” (NOR/086/004/M, p. 104).

A un costado del tópico Aprendizaje se visualiza con dificultad la opacidad del tópico Comunicación educativa, el cual hace referencia a la indagación de las habilidades de estudiantes (especialmente de pregrado) relacionadas con la comunicación entre saberes, considerándose como un factor dinamizador en el campo profesional. Al respecto, se tiene que

La incorporación de las competencias como vehículo catalizador de aplicación de saberes y desarrollo de los mismos, desde el currículo permite un ascenso considerable a aquellas características del aprendizaje que se denominan imprescindibles, lógicamente desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación del conocimiento adquirido y se debe buscar que el desarrollo del aprendizaje permanezca a lo largo de la vida. (NOR/086/039/M, p. 124)

Región Educación

La Región Educación presenta un relieve menos complejo en comparación con Pedagogía; sus elevaciones son claras y concentran grandes discursos conceptuales en algunos territorios, mientras que en otros resaltan las largas extensiones llanas, haciendo de la educación una región más comprensible visualmente, con pliegues porosos muy definidos (tabla 7).

Tabla 7. Estadísticas de la Región Educación

Región	Tópico global	%	F
Educación	Educación para la paz y la democracia	53,33	16
	Evaluación	20	6
	Escuela	6,66	2
	Currículo	6,66	2
	Políticas educativas	6,66	2
	Educación inclusiva	3,33	1
	Proyecto educativo	3,33	1

De esta manera, al contemplar la regionalidad de la educación, lo primero que se impone en el paisaje es el gran pico de la Educación para la paz y la democracia, el cual tiene su origen en la producción investigativa que la zona ha generado intensamente, con el propósito de construir conocimiento en el marco del posacuerdo entre el Estado colombiano y la insurgencia armada.

Este pico se insinúa como un tema recurrente cuyas ranuras y altibajos parecieran el nacimiento de varios ríos: por una parte, el interés de muchos docentes por la educación para la paz debido a la coyuntura nacional; por otra, la inminente necesi-

dad de relacionamiento, en el sentido de trabajar sobre un asunto que además de su valor educativo puede atraer apoyos y convergencias políticas, de recursos, de acceso a becas de estudio; y sobre el plano de los docentes e intereses de la Maestría en Práctica Pedagógica, de un acople no traumático entre estudiantes, profesores y programa. Como una especie de “otero disruptivo”, se insinúan algunos trabajos sobre evaluación, con un enfoque hacia la evaluación curricular, la evaluación de programas y los procesos inherentes a la evaluación como instrumento de la calidad educativa (tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia de los tópicos locales de Educación para la paz y la democracia

Tópicos locales	Universidad Francisco de Paula Santander
	F
Convivencia	9
Conflicto	6
Ciudadanía	1
Total	16

Luego de la preponderancia de este pico, el relieve empieza a descender hacia la meseta de la Evaluación, que se consolida como la segunda globalidad de mayor prevalencia dentro de la región. En el análisis se evidenció que la Zona Norte ha insistido en construir conocimiento a partir de la reflexión de las prácticas evaluativas; esto atendiendo al contexto de autoevaluación en el que se encontraba la maestría de cara a conseguir la acreditación de alta calidad. Por ello, sobre esta meseta se encuentran pliegues y pequeñas elevaciones que corresponden al interés particular de

los investigadores, en primer lugar la Evaluación de conocimientos en el aula, seguido de la Evaluación curricular y la Evaluación integral.

En síntesis, la Zona Norte se ha inclinado a indagar acerca de la efectividad de las prácticas evaluativas aplicables en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de conocimiento por parte del actor estudiantil y la proyección de propuestas evaluativas que permitan flexibilizar y humanizar el acto educativo (tabla 9).

Tabla 9. Frecuencia de los tópicos locales de Evaluación

Tópicos locales	Universidad Francisco de Paula Santander
	F
Evaluación de conocimientos	4
Evaluación curricular	1
Evaluación integral	1
Total	6

Una de las particularidades más notables de la Región Educación es, sin duda, sus largas extensiones llanas, que parecen ser más visibles incluso que su propio pico y meseta. Existen cinco llanuras a lo largo del paisaje que denotan vacíos discursivos relacionados con Escuela, Currículo, Políticas educativas, Educación inclusiva y Proyecto educativo, cinco de los tópicos globales presentes en la Región Educación.

La llanura de la Escuela se centra en la poca indagación de las relaciones interpersonales que se tejen al interior de los centros educativos, otorgando especial importancia a las relaciones entre pares, entre estudiantes y docentes y entre docentes y padres de familia. Por otro lado, la globalidad llana de Currículo se configura desde las pocas investigaciones que profundizaron en el diseño y la ejecución de planes curriculares, que aportan directamente a los proyectos educativos y a la flexibilidad curricular de las instituciones. El territorio llano de Políticas educativas también se caracteriza por el poco interés en los elementos que posibilitan la calidad de las instituciones educativas, a fin de constituir políticas públicas en sintonía con las necesidades particulares de la zona.

La Educación inclusiva es la tercera llanura marginada, la cual se relaciona directamente con las prácticas institucionales que buscan facilitar espacios de integración y participación de los diferentes sectores de la sociedad, haciendo de las aulas de clase escenarios pluralistas donde convergen diferentes saberes y experiencias. Por último, la llanura de Proyecto educativo hace referencia a los trabajos investigativos que se preocupan por escudriñar sobre elementos como la organización institucional, el proyecto curricular, la relaciones y roles dentro del contexto educativo y los objetivos misionales.

Otras Regiones

Otras Regiones es un paisaje poroso y de aparente escasa incidencia si se observa sobre el plano geográfico donde confluyen todas las regiones. Es más interesante entonces centrar la atención en los accidentes específicos que la conforman: por un lado, se encuentra una elevación correspondiente a la globalidad Desarrollo humano y, por otro, una opacidad referida a la globalidad de Empleabilidad juvenil (tabla 10).

Tabla 10. Estadísticas de Otras Regiones

Región	Tópico global	%	F
Otras Regiones	Desarrollo humano	80	4
	Empleabilidad juvenil	20	1

La Zona Norte propende por la reflexión crítica de los procesos de desarrollo humano que se llevan a cabo en el contexto próximo de los investigadores, permitiendo así la construcción de conocimiento y la generación de propuestas de lecturas territoriales que dan cuenta de las prácticas que actualmente se han emprendido en pro de las comunidades locales, fundamentalmente en territorios rurales, hacia donde se han dirigido la mayoría de las investigaciones. Esto atendiendo a las complejas dinámicas de la región del Catatumbo, que ha sido centro de ejercicios académicos.

Por otro lado, la opacidad Empleabilidad juvenil fue una de las globalidades difusas de poca incidencia referida a la intención de profundizar en

las dinámicas laborales juveniles del contexto en el que se desenvuelve el investigador. Podría afirmarse, con Serres (1995), que “la vida tiende hacia lo pequeño, a la medida del lugar... la vida tiende hacia lo muy corto” (p. 56). Es decir, no por aparecer como simples insinuaciones se anula su presencia en el mapa; más bien, constituyen otras rutas que en el tiempo pueden convertirse en grandes montañas.

Cierres y aperturas

Por medio del proceso analítico serresiano se escudriñó cada fisura y accidente geográfico de los paisajes regionales. A partir de este ejercicio es posible inferir que el gran interés pedagógico de

la Zona Norte es la didáctica/enseñanza, siendo la mayor preocupación la generación de propuestas de nuevas alternativas de enseñanza-aprendizaje, basadas en la resolución de problemas y en la enseñanza de contenidos específicos de las ciencias.

Ligada a lo anterior se encuentra la preocupación por el empleo de nuevas tecnologías en las aulas, como medio para el fortalecimiento de competencias y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este hecho sugiere territorios de vecindad y adherencia a nuevos espacios, lugares sin fronteras donde los muros se diluyen en las redes y en el espacio. El estudiante que accede a estos procesos de formación a nivel de maestría quiere encontrar una respuesta a las dificultades que supone hoy en día dar clase a jóvenes que están atrapados por la magia de lo virtual, que ya no tienen la misma cabeza ni habitan el mismo espacio (Serres, 2013).

Con respecto al tipo de propuestas que la zona ha generado, se encuentran aquellas relacionadas con estrategias de diversidad de recursos y elementos para el diseño de ambientes de aprendizaje que permitan alcanzar las metas educativas de manera efectiva y pertinente. Otras de las estrategias están relacionadas con la construcción de convivencia pacífica en el aula, mediante las cuales se busca favorecer, democráticamente, el consenso y la transformación cotidiana del aula en mejores ambientes que faciliten la construcción de la vida personal y social. El punto de confluencia es el mismo espiral al que conduce el intercambiador: una diáspora que abre sus fauces hacia otras posibilidades: por un lado, las fuerzas invisibles que forjaron la Maestría en Práctica Pedagógica y, por otro, los intereses de los que ingresan al programa.

En contraste, las investigaciones de la Zona Norte prestan poco interés a los estudios relacionados con la comunicación educativa, ya que se identificó en una tesis donde se aborda de manera amplia la importancia de la comunicación entre las ciencias. Comunicarse en el aula ya no es un problema de posición y de lenguajes a la hora de comunicar un saber, sino de búsqueda de herramientas, de estrategias. El cómo hacerlo (visión instrumental) pareciera imponerse sobre el qué y el por qué hacerlo.

En referencia a la Región Educación, es posible inferir que la Zona Norte se inclina hacia la Educación para la paz y la democracia. De igual manera, otro de los grandes intereses se mueve en torno a la Evaluación en los diferentes marcos institucionales. En contraste, esta región presenta opacidades frente a la indagación en políticas educativas y educación inclusiva, al ser las globalidades que poco surgieron en el marco de este análisis.

El territorio de Otras Regiones estuvo rezagado, en comparación con las otras dos regiones en cuestión: fue evidente la poca información e incidencia investigativa frente a sus globalidades y localidades. *Grosso modo*, se abordaron temas específicos como el desarrollo humano y la empleabilidad juvenil, que dan en cierto modo sustento y existencia a la región. No por ello pueden ignorarse en la media en que delinean nuevas rutas que a futuro requerirán ser recorridas desde la metáfora del intercambiador.

A manera de síntesis

***Entre lo cercano y lo lejano,
un espacio en blanco.
Serres (1995, p. 26)***

La Zona Norte toma como fuente básica de información 100 trabajos de grado de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Del total de estas tesis, el 65% corresponde a la Región Pedagogía, el 30% a la Región Educación y el 5% a Otras Regiones. Un factor clave que puede explicar esta tendencia se relaciona con los rasgos distintivos del programa, cuyo foco está puesto en la pedagogía, sustentados en las líneas de investigación y los grupos de interés académico que conforman el cuerpo de los docentes investigadores adscritos a la maestría. Los diseñadores de currículo olvidan el espacio en blanco.

De las tesis analizadas en la Zona Norte el 65% se inscribe en la Región Pedagogía, lo que indica su prevalencia frente a la Región Educación, asunto que habla de las fortalezas y la tradición que se ha venido consolidando en esta región. Los tópicos con mayor relevancia son: Didáctica/enseñanza

(27,69%) y Uso educativo/pedagógico de las TIC (26,15%). Ahora bien, los tópicos con menor prevalencia son: Aprendizaje (1,53%) y Comunicación Educativa (1,53%). Sin embargo, en términos de Serres (1995), las bifurcaciones y las formas sinuosas en que se devuelven los fenómenos sociales y humanos sugieren una serie de causalidades y atisbos que configuran estas preponderancias o intereses investigativos.

Por un lado, fluye la fuerza de la bifurcación de las motivaciones de los estudiantes y, por otro, los perfiles del programa; entre una y otra desviación, los perfiles de los docentes. Esto amerita no una lectura lineal, sino una aproximación comprensiva del meandro, de lo que se gesta en sus intersticios. En este caso, la fuerza está puesta en el usuario-estudiante: el profesional sin formación pedagógica, que ganó su derecho a ser docente mediante convocatoria pública y cuyo requisito para continuar en la escalafón es la apropiación del “saber pedagógico”, entendido este —desde su punto de vista— como la instrumentalización del acto pedagógico a través de las didácticas específicas y las técnicas de enseñanza.

En el plano de estas ondulaciones asoma su pico sinuoso y sugerente el uso de las TIC como herramienta pedagógica. En palabras de Serres (2013, p.39), las nuevas tecnologías en educación aligeran los procesos de acceso a la información y nivelan las relaciones maestro-estudiante, condición que nos “condena a volvernos inteligentes”. Esta especie de “condena” puede ser leída como necesidad, urgencia, instrumento, medios, moda, entre otras opacidades, que no por su aparente débil enunciación deben ignorarse. Quizá sea otro de los trayectos sugeridos por Serres, en el sentido de proponer como el mayor acontecimiento de la historia de los homínidos no el acceso a la abstracción o a la generalidad en y por el lenguaje, sino al hecho de relacionarse con otros, con la familia, el grupo. Para el caso que nos ocupa, el uso de las TIC como recurrencia en los trabajos de grado analizados podrían estar inspirados en el maremoto que supone para un docente de hoy responder a las exigencias de los jóvenes estudiantes, padres de familia y colegas, así como a los condicionamientos relacionales de la institución como ente que aglutina diversos actores.

Ahora bien, de las tesis analizadas en la Zona Norte el 30% aborda la Región Educación, lo cual indica su opacidad frente a la Región Pedagogía, mas no oculta su irrupción en el paisaje. Los tópicos globales con mayor relevancia son: Educación para la paz y la democracia (53,33%) y Evaluación (20%). Los tópicos con menor prevalencia son: Proyecto educativo (3,33%) y Educación inclusiva (3,33%). Este rasgo que muestra la fotografía estadística puede leerse a la luz de diversas ondulaciones, pliegues que anuncian y remiten a lecturas de las grietas, de los pequeños gestos. No hay evidencias; solo anuncios, sugerencias. Tal como sostiene Serres (1995, p. 12), el nuevo atlas rompe con las orillas, los obstáculos, despedaza las certezas, navega en el sugestivo mar de la incertidumbre.

La Educación para la paz y la democracia se insinúa como un tema recurrente cuyas propagaciones, ranuras y altibajos parecieran la convergencia de varios ríos: por una parte, el interés de muchos docentes por la educación para la paz en el marco de las negociaciones de paz en Colombia; por otra, la necesidad de relacionamiento, en el sentido de trabajar sobre un asunto que además de su valor educativo puede atraer apoyos y convergencias políticas, de recursos, de acceso a becas de estudio, y sobre el plano de los intereses de los docentes y los énfasis de la Maestría en Práctica Pedagógica, de un punto de encuentro entre estudiantes, profesores y programa. A manera de “otros disruptivos”, se insinúan algunos trabajos sobre evaluación, con un enfoque hacia la evaluación curricular, la evaluación de programas y procesos inherentes a la evaluación como instrumento de la calidad educativa.

Por último, de las tesis analizadas en esta zona el 5% profundizan en la localidad de Otras Regiones, lo cual indica su opacidad frente a las regiones Pedagogía y Educación. Los tópicos globales con mayor relevancia son: Desarrollo humano (80%) y Empleabilidad juvenil (20%). Podría hablarse, en este plano, no de una opacidad manifiesta sino de un nuevo trayecto que irrumpe, entendido el “desarrollo humano” como el interés de los docentes que cursan la maestría por la “formación integral”, y esta última como perspectiva de la educación de niños y jóvenes en el ser, el saber, al hacer y la convivencia pacífica.

Referencias

Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Urbina, J. (2017). *La eropedagogía, hacia una erótica del aprender*. Universidad Francisco de Paula Santander-Ecoe.

Capítulo

Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Antioquia*

Blanca Nelly Gallardo-Cerón, Universidad Católica de Oriente^a

Simón Montoya-Rodas, Corporación Alma, Arte y Acción (Akará)^b

Juan Pablo Suárez-Vallejo, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria^c

Jorge Iván Correa-Alzate, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria^d

Carlos Mateo Sánchez-Serna, Universidad Católica de Oriente^e

Nicolás Londoño-Osorio, Cinde Sabaneta^f

Paula Andrea Ochoa-Serna, Universidad Católica de Oriente^g

Liliana María Ceballos-Gutiérrez, Corporación Alma, Arte y Acción (Akará)^h

Melissa Restrepo-Echavarría, Cinde Sabanetaⁱ

Adriana Arroyo-Ortega, Cinde Sabaneta^j

Silvia Liliana Ceballos-Ramírez – Universidad Católica de Oriente^k

Introducción

La Zona Antioquia está integrada por la producción investigativa en tesis de maestría de las siguientes instituciones oferentes de posgrado en educación y pedagogía: Universidad de Antioquia, Universidad Católica de Oriente, Fundación Cinde Sabaneta, Universidad San Buenaventura,

Universidad Pontificia Bolivariana y el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, y un doctorado de la Universidad de Antioquia. En la zona se procesaron 393 tesis, distribuidas así: 377 proyectos de maestrías y 16 de doctorado.

A continuación se presentará la información general de cada una de las instituciones que fueron parte

* Para citar este capítulo: Gallardo-Cerón, B. N., Montoya-Rodas, S., Suárez-Vallejo, J. P., Correa-Alzate, J. P., Sánchez-Serna, C. M., Londoño, N., Ochoa-Serna, P. A., Ceballos-Gutiérrez, L. M., Echavarría, M. R., Arroyo-Ortega, A., & Ceballos-Ramírez, S. L. (2020). Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Antioquia. En H. F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (coords. inv.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 353-374). Centro Editorial Cinde.

^a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora, Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: bgallardo@uco.edu.co.

^b Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Maestro e investigador de la Corporación Alma, Arte y Acción (Akará). Correo electrónico: simontoya@gmail.com.

^c Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Docente y miembro del grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Correo electrónico: jsuarez7@tdea.edu.co.

^d Doctor en Humanidades, Universidad Nacional de Rosario. Profesor titular, líder grupo de investigación Senderos, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Correo electrónico: jcorrea@tdea.edu.co.

^e Licenciado en Lenguas extranjeras. Investigador Grupo de investigación arte y cultura Ginacú, de la Corporación Alma, Arte y Acción – Akará. Correo electrónico: cmss1997@gmail.com

^f Doctor en Filosofía, Universidad de Alicante. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Correo electrónico: nlondono@cinde.org.co

^g Magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente. Corporación Alma, Arte y Acción (Akará), Grupo Ginacu. Correo electrónico: paulaochoa123@outlook.com.

^h Estudiante de la maestría en Educación y Ciencias Cognitivas. Corporación Alma, Arte y Acción (Akará). Correo electrónico: Liliana.cebillos@corporacionakara.org

ⁱ Magíster en educación y desarrollo humano. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Correo electrónico: centroderecursosmed@cinde.org.co

^j Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Correo electrónico: aarroyo@cinde.org.co.

^k Magíster en Administración- Universidad EAFIT Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: lcebillos@uco.edu.co

del estudio y posteriormente se hará un análisis en torno a los siguientes focos de comprensión: 1) temas trabajados y autores leídos; 2) alcances y métodos de las investigaciones; 3) fuentes de la información abordadas; 4) desarrollos en torno a educación y pedagogía.

Cinde Sabaneta

La maestría en Educación y Desarrollo Humano es un programa de posgrado que ofrece la Universidad de Manizales, en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde), cuyas clases se dictan en las instalaciones del Cinde en la ciudad de Sabaneta (Antioquia).

En esta maestría se hace énfasis en la formación investigativa como medio para la constitución de alternativas de educación y desarrollo humano. Además, durante una trayectoria de más de quince años ha cumplido con la formación de profesionales provenientes de diferentes ramas del conocimiento.

Como parte de la formación investigativa que el programa ofrece a sus participantes, la maestría cuenta con seis líneas de investigación: 1) socialización política y construcción de subjetividades; 2) construcción de paces; 3) programas de niñez y juventud y desarrollo social; 4) políticas, educación y pedagogía; 5) cognición, emoción y praxis humana, y 6) jóvenes, culturas y poderes.

El Cinde Sabaneta contribuye al estudio con 52 documentos, correspondientes a las tesis presentadas para postular al título de magíster en Educación y Desarrollo Humano durante el periodo comprendido entre los años 2010 y 2017. Del número total de las tesis presentadas, se encontró que el 96 % siguen una perspectiva cualitativa y que los objetivos se divisan generalmente desde un alcance comprensivo. Desde un punto de vista general, el Cinde se caracteriza por estudios que fijan su rumbo hacia cartografías cuyos relieves permiten la construcción de senderos alrededor de las instituciones de educación básica, media, superior y otros ambientes alternativos de educación, como laboratorios sociales, en los

cuales, a la luz de la construcción de subjetividades políticas, la paz y la resistencia en contextos de conflictos y violencias, se busca la comprensión de fenómenos sociales característicos del tiempo histórico presente en cada uno de esos ambientes de educación.

Tecnológico de Antioquia

El Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria es una institución pública de orden departamental, que cuenta con once programas de nivel superior, de los cuales el 84,6 % están acreditados ante el Ministerio de Educación Nacional. En la Facultad de Educación y Ciencias Sociales se ofrecen cuatro programas de pregrado: Psicología, Trabajo Social, licenciatura en Educación Infantil y licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Desde el año 2012 ofrece la línea de posgrado con un programa de maestría en Educación, atendiendo al artículo 24 del Decreto 1295 de 2010, el cual se enmarca en la modalidad de profundización en los ámbitos de infancia y poblaciones vulnerables.

Este posgrado tiene dos líneas de investigación: infancias y pluralidades, desde las cuales forma a los estudiantes en dos campos, el educativo e investigativo, como soporte básico y común para todos, y en un ámbito de profundización (infancia o poblaciones vulnerables) de elección como alternativa para ampliar un objeto de estudio. Su primera cohorte fue en julio del 2015, con 17 estudiantes; a diciembre de 2018 registra 56 egresados, lo que posiciona el programa con un nivel de efectividad alto de graduación en el país.

En agosto de 2017 se solicitó la extensión del programa a la ciudad de Cali y se obtiene el registro calificado por Resolución 26805 del 29 de noviembre de 2017, programa que, actualmente, tiene matriculada una cohorte con doce estudiantes en el ámbito de poblaciones vulnerables.

Universidad Católica de Oriente (UCO)

El contexto general del programa de maestría de la Universidad Católica de Oriente (UCO) permite presentar un panorama desde las tesis de la maestría en Educación y Pedagogía en la

modalidad presencial y virtual, las cuales trabajan como temas más relevantes los siguientes: derechos humanos, ruralidad y escenario escolar. Los principales autores de referencia a los que acuden los investigadores son Freire, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Unesco y Unicef.

1. Acuden a las personas como fuente más frecuente en el trabajo de campo con un 81 %. La Universidad Católica de Oriente (UCO) ha transitado por la región educación, abordada en 31 tesis que se han preocupado por tópicos como *prácticas educativas y pedagógicas, inclusión, derechos humanos, convivencia, maestro, estrategias, permanencia escolar, formación.*

Hay otros tópicos que tienen relevancia, pero sin llegar a ser tan recurrentes como los primeros; estos son *normativa, evaluación, violencia escolar, relaciones sociales*, mientras que los tópicos que presentan mayor opacidad, es decir, están en proceso de desarrollo y fortalecimiento, son *familias, hegemonía-cultural, investigación-escolar, labor-educativa, legislación-educativa, modelación-de-la-conducta, unidad-didáctica, microcurrículo.*

Universidad de Antioquia

Creada en el año 1967, la maestría en Educación de la Universidad de Antioquia (UdeA) tiene una trayectoria de 50 años a la fecha de corte de este estudio. Llamada inicialmente maestría en Orientación y Consejería, se asoció luego con la línea de administración educativa en 1972, que durante esta década también abrió caminos hacia la psicopedagogía y sociología de la educación. Durante los años noventa, las maestrías se unificaron y recibieron el registro calificado, siendo la primera maestría en Educación con registro en el país (Facultad de Educación, 2017). A finales de 1979, se inició la gestión para la creación del doctorado en Educación, uno de los primeros del país, programa que solo tuvo aval en el año 1996 (Facultad de Educación, 2017).

Desde su creación, el programa cuenta con 1.097 egresados, mientras que el doctorado tiene 65. Entre los años 2007 y 2017, periodo temporal

comprendido por este estudio, se finalizaron 47 tesis de doctorado y 304 de maestría, y como muestra se seleccionaron 17 tesis de doctorado y 100 proyectos de maestría. Las líneas de trabajo que funcionan actualmente son las siguientes:

- Estudios educativos en cognición y creatividad.
- Educación en ciencias naturales.
- Educación matemática.
- Didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana.
- Enseñanza de la lengua y la literatura.
- Formación de maestros.

Universidad de San Buenaventura

Esta universidad ofrece la maestría en Ciencias de la Educación, con registro calificado, según Resolución 6625 del 12 de mayo de 2015, expedida por el Ministerio de Educación Nacional.

El objetivo de la maestría es formar un magíster en Ciencias de la Educación desde una perspectiva crítica que, mediante procesos de investigación o profundización, aporte a la teorización y problematización en torno a la pregunta por la formación, la educación, la sociedad y la cultura. Los trabajos de investigación se orientan a mantener la tradición pedagógica de ciencias de la educación bajo unas miradas pluralistas, interdisciplinarias y abiertas. Propende al estudio de los fenómenos educativos y aporta profesionales con competencias pedagógicas, investigativas y humanísticas para desempeñarse como docente o investigador universitario, asesor de trabajos de grado, consultor, coordinador y gestor de proyectos investigativos y educativos, así como orientador de planes, programas, proyectos y prácticas educativas, fundamentadas en la pedagogía como campo que ayuda a pensar los procesos de formación- humana (Universidad de San Buenaventura, 2019) .

El programa aporta desde su corpus documental 193 tesis, de las cuales se toma una muestra de 60 trabajos para el análisis. Desde este compendio se hace un recorrido por la maestría para conocer las características del paisaje de conocimiento que permite la ejecución de investigaciones de las maestrías en Educación y Pedagogía, en el Grupo

de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (Esined) y en el Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (Gidep), las cuales se desarrollan en las siguientes líneas de investigación:

- Desarrollo humano y contextos educativos.
- Infancia, pedagogía, lenguaje y comunicación.
- Gestión educativa.
- Currículo.
- Didáctica de las ciencias.
- Educación física, cuerpo y motricidad.
- Estudios culturales.
- Lenguaje contemporáneo.

Ahora bien, en el presente capítulo se muestra la conformación del territorio de la Zona Antioquia desde las regiones de conocimiento, las cuales están incorporadas en el gran mapa nacional que se dibuja con la investigación “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el periodo 2010-2017”.

Para describir las regiones del conocimiento se asumen conceptos de territorio, región y paisaje, no estructurados desde una mirada geográfica, sino estrechamente relacionados con una geografía educativa, motivo por el cual se ha preferido una descripción a partir de tópicos; estos son asuntos sobre los cuales se habla entre los investigadores y las investigadoras de los programas, y los habitantes de los territorios que construyen regiones discursivas. Los tópicos son, pues, los pliegues de las regiones, aquello que permite describir las características, las identidades de las palabras y, por tanto, de quienes las dicen. Para efectos metodológicos se ha hecho la distinción entre múltiples formas de tópicos:

- **Regiones.** Las grandes extensiones; dentro de estas se ubican los demás tópicos.
- **Tópicos globales.** Aquellos que permiten leer fenómenos amplios. Tratan problemas de la educación y la pedagogía en el sentido amplio, de intereses internacionales, tópicos en los cuales habitan muchas localidades e identidades.

- **Tópicos locales.** Son aquellos que tienen una identidad más sólida y describen situaciones locales; palabras que buscan explicar fenómenos de lo educativo y lo pedagógico propios de las localidades.

- **Subtópicos.** Son aquellos que están dentro de los tópicos globales.

- **Tópicos relacionales.** Son aquellos que permiten establecer caminos entre los diferentes tópicos.

El recorrido se plantea inicialmente desde la conformación de la Zona Antioquia, para luego dar cuenta de las universidades que integran dicha región y su territorio investigativo, terminando con un panorama global del mapa de dicha zona.

El corpus documental y las características de la Zona Antioquia

Las universidades que comprenden esta zona aparecen en la tabla siguiente (tabla 1): Universidad de San Buenaventura, sede Medellín, Cinde-Universidad de Sabaneta, Tecnológico de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Católica de Oriente y la Universidad de Antioquia. El primer encuentro con el corpus documental permite el avistamiento del mapa investigativo, constituido en forma general por un total de 579 tesis de maestría y 24 tesis de doctorado, de 830 autores o tesisas, 537 asesores, 19.416 referencias bibliográficas y 1.432 palabras claves, que dan una idea de los temas relacionados en las tesis de maestría y doctorado de esta zona de Colombia.

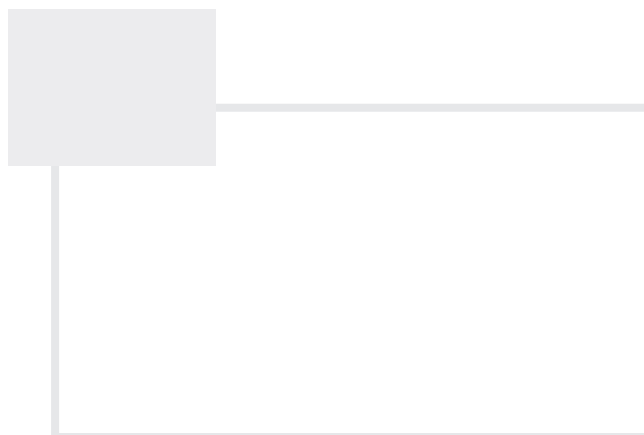


Tabla 1. Datos generales, Zona Antioquia

Zona Antioquia	Tesis de maestría y doctorado	Autores	Asesores	Referentes	Palabras claves
Cinde, Universidad de Manizales	52	134	52	1.347	195
Universidad de Antioquia (UdeA)	124	124	124	12.095	615
Universidad de San Buenaventura (USB)	193	259	210	1.096	193
Universidad Católica de Oriente (UCO)	188	230	104	1.774	220
Universidad Pontificia Bolivariana (UPB)	23	45	23	1.462	115
Tecnológico de Antioquia (TDEA)	23	38	24	1.642	94
Totales	603	830	537	19.416	1.432

Las 603 tesis se procesaron en el primer foco de comprensión, en el cual se trabajan los temas y autores de referencia. Los focos de comprensión posteriores se trabajan con un número de tesis diferente, debido a la profundidad del análisis. La elección de esta muestra se basa en el criterio de seleccionar el 25 % del total de tesis, siempre y cuando ese porcentaje sea superior a 100; si fuese inferior, se trabajaría mínimo con 100 tesis, y si el programa tiene menos de este número, se trabaja con el total de tesis terminadas. La selección de estas tesis se hizo de manera aleatoria, con la función de selección aleatoria de Excel, buscando equivalencia de participación de cada una de las líneas de investigación.

Autores y temas

Con una primera inmersión en los programas de posgrado en educación y pedagogía de las universidades, se identifican corpus documentales como la institución *Cinde-Sabaneta*. Esta institución, con 52 tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano, adscritas a la unidad académica Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, y a los grupos de Educación y Pedagogía (saberes, imaginarios e intersubjetividades) y el Grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud, muestra el siguiente panorama: 134 tesis y 52

asesores sin discriminar por género. Los autores de referencia presentan 1.347 tópicos y dan forma a un relieve pronunciado con los autores: *Ricoeur*, citado en 15 investigaciones. *Arendt*, mencionado en 14 tesis de maestría, y con menor frecuencia, *Foucault*, *Galeano*, *Restrepo* y *Gadamer*.

El Cinde Sabaneta aporta a la región 195 palabras claves, emergiendo unas mesetas temáticas que hablan con relevancia de *Educación* con 16 registros; estas se relacionan con la educación superior, de calidad, media, de adultos, democrática y para el trabajo. Surgen también los tópicos *Familias*, *Primera Infancia*, *Sujeto Político*, *Víctimas*, *Violencia* y *Exiliados*, frente a lo cual llama la atención que haya aún trabajos relacionados con construcción de paz, junto a paz y participación.

La *Universidad de Antioquia* aparece con 124 tesis: 24 de doctorado y 100 de maestría. Entre los grupos más relevantes se identifican los siguientes: Estudios Interculturales, Pedagogía Histórica, Didáctica Universitaria, Enseñanza de la Lectura y la Escritura apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación. En el grupo de investigación Edumath, en el Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas (Gecem), y en Didáctica de la Educación Superior,

se trabajan educación matemática, estudios en educación, pedagogía y didáctica, educación matemática e historia.

Las referencias ascienden a 12.095 citas, y son el MEN, Foucault y Freire los autores que más se alzan en las altas montañas para atender a las necesidades de comprensión de los fenómenos de la violencia, el desplazamiento, con preguntas antropológicas y por la educación liberadora de las comunidades antioqueñas. Al tomar las 615 palabras claves con las que se hace presente la UdeA, emerge como tópico global la educación.

La *Universidad de San Buenaventura* aporta 193 tesis de maestría, de 259 autores respaldados por dos grupos de investigación y 210 asesores. Presenta una llanura de 193 referentes teóricos y epistémicos de las investigaciones con poca relevancia, tal como Arellano Chávez, que muestra en las 1.096 palabras claves una relevancia temática del tópico global *educación* con 156 subtópicos en su interior, entre los cuales se incluyen algunos relacionales, como educación popular, rural, inclusiva, a distancia, virtual, artística, intercultural, pública, humanística, ambiental, cívica, bilingüe, de adultos, especial, continuada, tecnológica, inicial, secundaria, superior, para la paz y para el trabajo. Le siguen los estudios relacionados con los tópicos globales *pedagogía* y *desarrollo humano*.

Al revisar el aporte de la *Universidad Católica de Oriente*, en particular de la unidad académica de la Facultad de Ciencias de la Educación, se encuentra que tiene el apoyo del grupo SER con dos líneas: pedagogía y cultura de derechos humanos, y ruralidad. Se trabajó con 188 tesis, realizadas por 230 tesistas y 104 asesores. La mirada a las referencias muestra 796 citas, con una gran relevancia de la Unesco y el MEN, seguidos por Freire, Vigotsky y Rousseau.

En las 88 palabras claves en la extensa llanura, son visibles como relevancias los *derechos humanos*, estudiados en el contexto sociocultural vivido en esta zona del país; le sigue el tópico global *prácticas*, con los subtópicos *prácticas educativas*, *pedagógicas*, *evaluativas*.

Desde las 23 tesis de maestrías del *Tecnológico de Antioquia* entre los años 2015 y 2019, particularmente de la unidad académica de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, perteneciente al grupo de investigación Senderos, línea equidad y desarrollo humano, se presentan 1.642 referencias, desde donde se alzan dos grandes picos de citas bibliográficas: el MEN y la Unesco, con 64 y 40 referencias, respectivamente, seguidos por Sandoval y Blanco.

Se encontraron 94 palabras claves, en las cuales cobra relevancia el tópico global *educación*, nombrada en ocho tesis con los subtópicos *educación inclusiva*, *para la diversidad* y *especial*, seguidos de los subtópicos *docentes* y *violencia*; el resto de los temas se abordaron entre una y dos veces en las tesis de maestría.

La *Universidad Pontificia Bolivariana*, de la ciudad de Medellín, aporta 23 tesis de maestría en Educación realizadas por 45 tesistas, acompañados por 45 asesores entre los años 2011 y 2016. Pertenecen a la unidad académica de la Facultad de Educación, programa académico de maestría en Educación, con respaldo del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de los Saberes. Las tesis acuden a 1.462 referencias, las cuales se pliegan hacia la fuente del MEN y la Unesco con 27 referencias cada una, seguidos por Vigotsky, para comprender la educación y la pedagogía en Colombia.

Hay 115 palabras claves referenciadas que se presentan como una gran llanura en este mapa de conocimiento, ya que dichos temas los abordan los tesistas entre una y tres veces, sin observarse una relevancia significativa. Se encuentran relevantes el tópico global *educación* y los subtópicos *educación superior* e *integración*. Los demás tópicos son locales y tratan sobre una multiplicidad de temas relacionados con el deseo de innovar y reformar la educación y la pedagogía a escala local, mediante el planteamiento de nuevas tendencias educativas.

En conclusión, Antioquia muestra un panorama coherente en relación con los abordajes temáticos identificados también en los hallazgos y que se caracteriza por el estudio de los tópicos globales

educación, pedagogía y currículo, a propósito de temas y palabras claves reportados por los investigadores y las investigadoras. Los autores de referencia que están marcando las cumbres en la citación son el MEN colombiano y la Unesco, seguidos de autores como Paulo Freire, Michel Foucault y Paul Ricoeur, lo cual marca una influencia teórica en tensión entre investigaciones desde las posturas institucionales y los estudios críticos.

Esta descripción general, a modo de sobrevuelo por el territorio, permite tener un panorama, un paisaje visualizado desde la lejanía, cuyos pliegues se describirán en los siguientes acápite. La fotografía al paisaje de la producción antioqueña, si bien cuando se mira desde la lejanía permite leer una topografía común en todo el territorio desde las palabras claves y autores más relevantes, cuando se describen tópicos y se hace un acercamiento a las características de las palabras claves relevantes en un segundo orden, presentan identidades institucionales que se pueden leer en las líneas de investigación descritas.

Alcances y opciones metodológicas

Los datos analizados sobre el foco de comprensión de alcances y opciones metodológicas en la Zona Antioquia corresponden a la lectura de 358 tesis, provenientes de 6 maestrías y un doctorado. La cantidad de tesis y su peso dentro de los datos obtenidos del número total de tesis en el instrumento se distribuyen así: Cinde Sabaneta, con una frecuencia de 37 tesis de maestría (10 %); Universidad de San Buenaventura, con 60 tesis (17 %); Tecnológico de Antioquia, con 28 tesis (8 %); Universidad Católica de Oriente, con 97 tesis (27 %); Universidad Pontificia Bolivariana, con 23 tesis (6 %), y la Universidad de Antioquia, que presenta 101 tesis de maestría (28 %) y 12 tesis de doctorado (3 %).

Con este análisis se procede con una menor cantidad de datos que en el foco de comprensión, temas y autores citados, puesto que la intención en este apartado y en los siguientes es entrar en los pliegues.

Perspectiva

Desde la óptica de las perspectivas, la cartografía de la Zona Antioquia se presenta como una montaña cuya cima se compone del enfoque cualitativo que se incluye con mayor frecuencia; su ladera está conformada por el enfoque mixto y su pie lo constituye la perspectiva cuantitativa, que representa la menor tendencia en las tesis de la zona.

Alcance de los objetivos

En relación con el alcance de los objetivos, la geografía de la Zona Antioquia, con 52 tópicos globales en este apartado, deja entrever desde una mirada general una gran diversidad en el relieve que presenta en sus montañas más altas, las mayores recurrencias y, en sus llanuras, las opacidades.

En este sentido, los picos más altos dibujados en la cartografía de la zona son los alcances de tipo comprensivo, con una frecuencia de 97 (27,1 %), descriptivo con una recurrencia de 75 (20,9 %) y analítico con 66 (18,4 %).

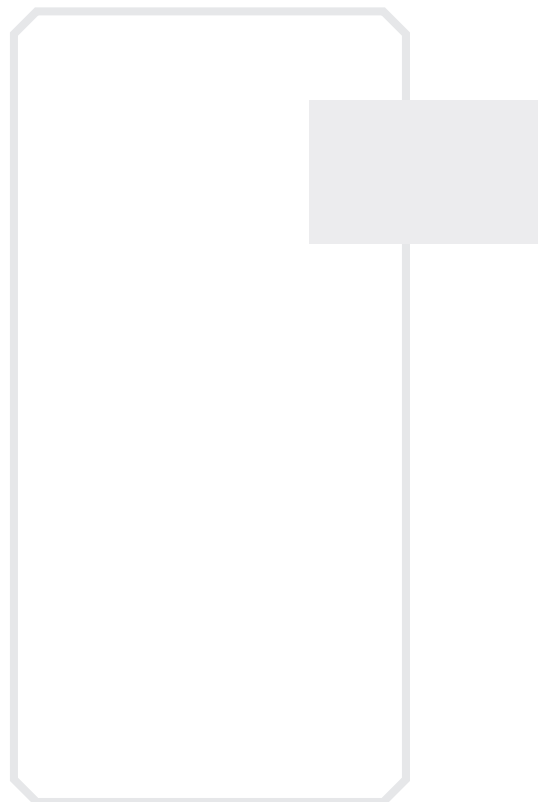




Ilustración 1. Topografía Alcances desde los objetivos

Enfoques

En esta mirada, que abarca 51 tópicos generales, los que más se aprecian son el enfoque sociocrítico, que se ha encontrado 59 veces (21,4 %); hermenéutico, con una frecuencia de 36 ocasiones (13 %), y el enfoque interpretativo, que aparece 34 veces (12,4 % del total analizado).

Alrededor de las tendencias presentadas anteriormente, se dibuja en el mapa una serie de opacidades que, a medida que disminuye su valor en relación con el total de la muestra, conforman una llanura y, lejos de ser consideradas nimiedades, acentúan la topografía de la zona, que permite al viajero hacerse una idea del horizonte epistemológico que se aprecia en este territorio.

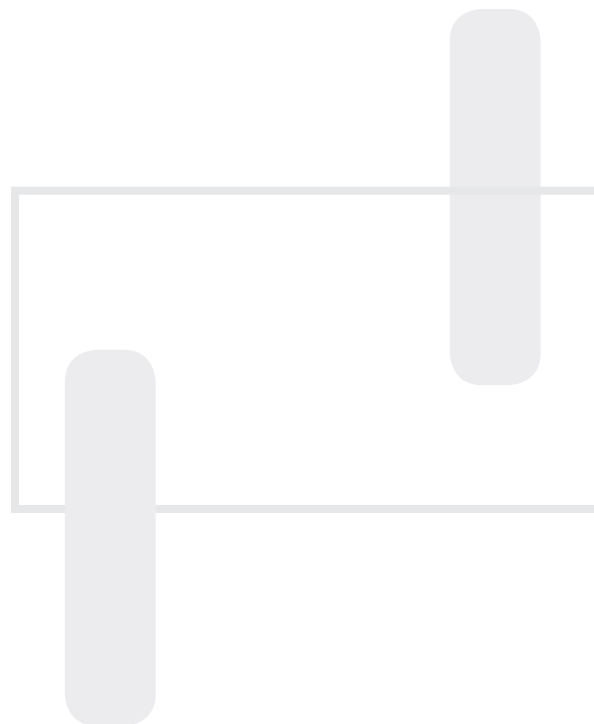
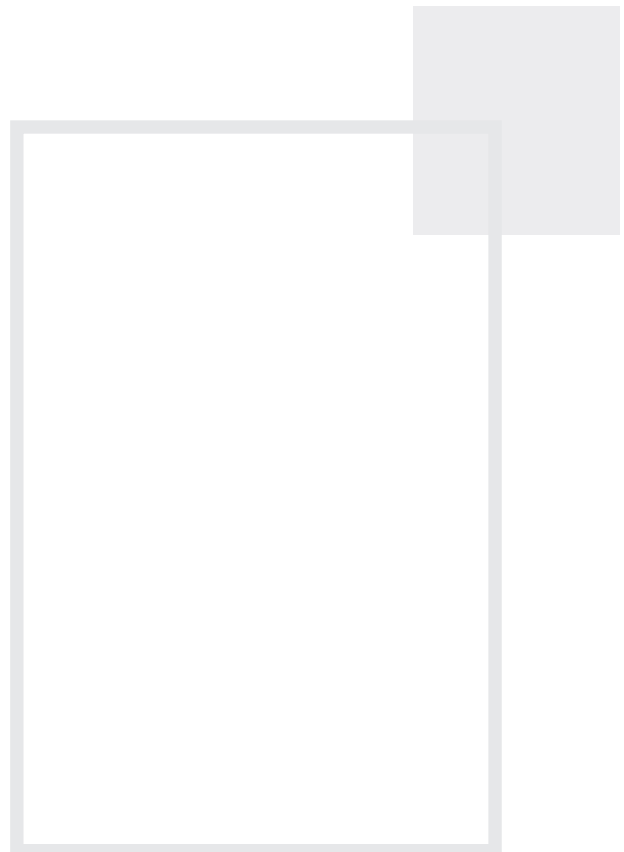




Ilustración 3. Topografía Instrumentos

Técnicas

Con base en la información recolectada, se lograron encontrar 63 tópicos generales en un número total de 521 datos. Se evidenció que dentro de las técnicas más usadas en la Zona Antioquia están las entrevistas (12,5 %); la entrevista semiestructurada (8,85 %), la revisión documental (9,42 %), el grupo focal (7,31 %), la observación (5,77 %), la encuesta (6,73 %) y la observación participante (5,58 %).



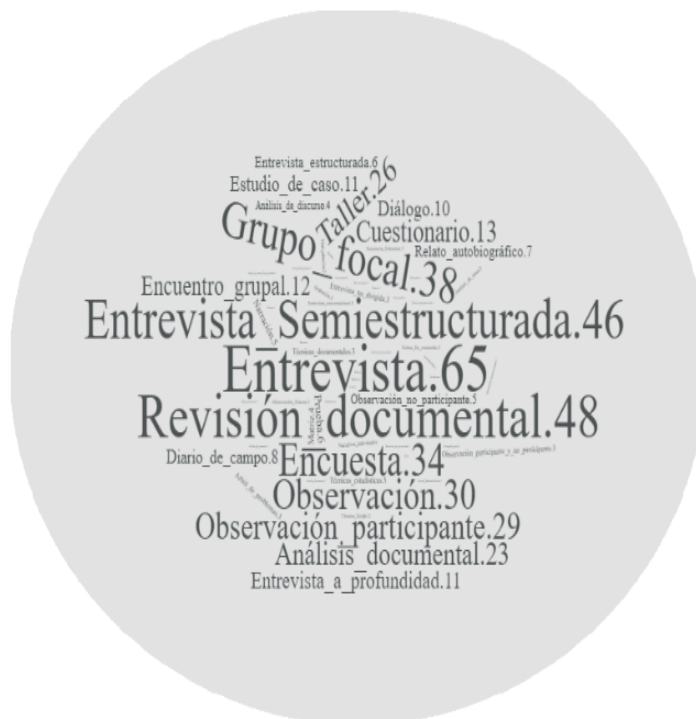


Ilustración 4 .Topografía técnicas

Fuentes y constructores de información

En este apartado se resume cuáles fueron las fuentes a las cuales acudieron las personas para la construcción de las tesis. Estas se dividen principalmente en personas participantes y documentos analizados.

Las personas fueron la fuente que se manifiesta con más predominancia, con un 78 %; es decir, que de 248 tesis analizadas, 194 de ellas corresponden a esta clase de fuente. La Zona Antioquia presenta con alta frecuencia este tipo de fuente; sin embargo, para el Tecnológico de Antioquia se reflejan con mayores luces las investigaciones con tipo de fuente mixto. Los análisis allí hechos en el marco de las investigaciones de la maestría priorizan problemas de contexto para problematizarlos o intervenirlos; en este caso, los documentos son fuente secundaria, al tiempo que no se desarrollan investigaciones de tipo documental.

La descripción topográfica sobre los participantes fue así: estudiantes (46), docentes (28), estudiante-docente y familias (14), adultos (14), persona-

documento (12), actores de una comunidad (10), niños, niñas (8), jóvenes (4), directivos (3) y madres comunitarias (3).

De manera detallada, la fuente mixta dentro de las investigaciones analizadas fue relevante en el Tecnológico de Antioquia y en la Universidad Católica de Oriente. Por otra parte, la fuente documental estaba relacionada con estados del arte, análisis de obras y textos escolares, leyes y planes de estudio. La fuerza en estos estudios se ve en la Universidad de Antioquia.

En lo que tiene que ver con algunos aspectos identitarios de las personas con las cuales se trabajó, se hará una descripción de roles e identidades culturales. En la zona se priorizan estudiantes y docentes, y se presentan con menos predominancia egresados, familias, madres comunitarias, comunidades afrodescendientes e indígenas. Se lee entonces que los investigadores y las investigadoras acuden a las personas en el marco de su identidad en cuanto roles institucionales y no por otros procesos sociales.

Así mismo, se encuentra que para la Zona Antioquia el 50 % de las tesis no tienen en cuenta el estrato socioeconómico para el desarrollo de sus investigaciones, es decir, que la estratificación no es un asunto relevante para los análisis. Vale la pena señalar que para el caso del Tecnológico de Antioquia se pudieron identificar quince investigaciones que se desarrollaron en el estrato socioeconómico 2, cuatro investigaciones en el estrato 3, dos investigaciones en el estrato 4 y una investigación en el estrato 1. La Universidad de Antioquia y la Universidad Católica de Oriente aseguraron que cinco y tres de las investigaciones, respectivamente, eran de estrato socioeconómico bajo. Por último, se observa que el 33 % de las tesis no presentan información respecto al nivel socioeconómico.

Ahora bien, en una mirada detallada a los niveles educativos de los estudiantes con quienes se trabajó, se identifica que las relevancias se encuentran en la educación básica primaria con el 11 % y en la básica secundaria con el 10 %, en el caso en las universidades de Antioquia y Católica de Oriente. En igual forma, se reporta la educación superior con el 7 %, es decir, 16 trabajos, principalmente en la Universidad de Antioquia. Es de anotar que se muestran unas intersecciones en básica primaria y secundaria con el 4 %, en 11 trabajos para la Universidad Católica de Oriente y el Tecnológico de Antioquia; situación similar se registra entre básica secundaria y la media, con el 8 % para 20 trabajos investigativos. La educación preescolar aparece con baja intervención, el 4 % para 10 investigaciones.

Finalmente, a modo de consideraciones globales, se evidencia que los programas de maestría en la Zona Antioquia es coherente con la proyección de trabajos de grado, sobre todo en el ámbito de formación poblaciones vulnerables, orientándolos a investigaciones que aportan a problemas del contexto educativo.

Tópicos educación y pedagogía

El proceso de constitución de la topografía de las regiones de educación y pedagogía consta de tres preguntas orientadoras que se acordaron para la comunicación de la dispersión discursiva que

emergió de la lectura de las 393 tesis de maestrías y doctorados en Antioquia. Luego de la lectura y la codificación inductiva, se acordó agrupar los datos y operar analíticamente tres regiones que funcionaron como herramientas para el procedimiento: discursos y saberes, habitantes y escenarios. Estas regiones se materializaron con las siguientes preguntas:

- ¿Qué y cómo se comprenden la educación, la pedagogía y la didáctica/enseñanza?
- ¿Cómo se nombran y qué roles cumplen los habitantes de los escenarios de educación, pedagogía y didáctica/enseñanza?
- ¿Cuáles son los escenarios y las instituciones en torno a educación y pedagogía?

La educación es una de las alusiones más reiteradas en el conjunto de investigaciones revisadas, ya que reúne 68 referencias, de toda la topografía; por tanto, se convierte en una gran montaña discursiva, pues los pliegues que describen su estructura se dan mediante los adjetivos. La educación como tópico no es solo alto en recurrencias, sino ancho en cantidad de referencias. En orden de relevancia, los tópicos que lo conforman son educación (35), educación saberes (ciencias, religión, museo, otras) (7), educación inclusiva (5), educación intercultural (5), educación especial (3), educación TIC y virtual (4), educación inicial (2), educación sostenibilidad (2), educación superior (2), educación talentos excepcionales (1), educación problematizadora (1), educación emocional (1) y educación vulnerabilidad (1).

El tópico específico *educación* (35) se describe como el proceso de transmisión cultural, fenómeno que se logra en diferentes espacios, como la escuela, la familia, espacios de ciudad, comunidades indígenas y medios virtuales. Es un proceso de la vida en sociedad, no una capacidad. Junto a lo anterior, se describe que hay una relación entre educación, pedagogía y currículo, se plantea que la pedagogía es la ciencia y la educación es el objeto de estudio y las teorías curriculares son los que afrontan los desafíos de las sociedades para llevarlos a las instituciones escolares con las dinámicas y los planes de estudio. En otra propuesta se describe la educación como reflexión sobre los contenidos, es decir, es la ciencia que les

entrega a los docentes o maestros los conceptos y capacidades que hay que enseñar o mediar; en tal sentido, la educación entrega los insumos a la didáctica, y en esta línea, la educación es campo de estudios. Finalmente, en el corpus se evidencia una tendencia a la homologación de la educación y la pedagogía, en las múltiples concepciones anteriores. En numerosas tesis se usan estas dos palabras, pero no se hace un proceso de referencia, comprensión o definición de estas, dejando el trabajo de definición al contexto en el cual se emplea la palabra. Sin embargo, la educación amplía su definición cuando consolida otros tópicos en el marco de palabras compuestas.

La primera palabra compuesta es el tópico *educación y saberes* (7), que refiere a los casos en que actúa como la educación respecto a un saber disciplinar específico, como educación física, educación científica, educación religiosa, educación musical y educación ciudadana. En este orden de ideas, los “trabajos aquí referenciados constatan que la educación es proceso de transmisión de la cultura, así cada saber es asumido como un aspecto cultural a ser transmitido; por tanto, la educación se articularía a cada aspecto de la cultura que se pretenda transmitir” (Montoya-Rodas, et al., 2020, p. 12).

La segunda palabra compuesta es la *educación inclusiva* o *inclusión educativa* (5), la cual también se lee como un proceso de transmisión cultural en torno a la diversidad como condición de la sociedad; se expone en un vínculo con un currículo, en versión del currículo inclusivo. Además, se plantea en otros escenarios como una modalidad educativa; aquí la definición emerge como un proceso administrativo que se reglamenta en procesos legislativos a escala nacional.

Como vecindario a la educación inclusiva está la *educación intercultural* (5), la cual se concibe en el territorio de los discursos decoloniales, con un importante soporte en Hall (1997) y Walsh (2002), que definen esta educación como un proceso de lucha para lograr otras opciones civilizatorias, involucrando reflexiones sobre comunidades étnicas y la reconstrucción de historias para plantear formas educativas pertinentes a estas comunidades latinoamericanas. Pese a las demandas de la época y las fuertes luchas

latinoamericanas, este sigue siendo un problema que se enuncia en la llanura discursiva, un tópico poco explorado.

Una tercera composición es *educación virtual y TIC* (4), camino en el que continúa la concepción de transmisión cultural; sin embargo, la discusión se centra en la importancia de la herramienta, del instrumento a través del cual se produce la transmisión, haciendo hincapié en la demanda contemporánea. Luego la educación especial se describe como un campo de estudios que emerge históricamente para la atención a la diferencia y que hoy emerge como un campo de estudios que, entre otras reflexiones, abre conversaciones sobre la educación inclusiva.

Finalmente, se encuentran con menor relevancia educación inicial (2), que tiene que ver con la educación; educación superior (2); educación sostenibilidad (2); educación talentos excepcionales (1), que hace referencia al derecho y servicio educativo para las personas con este diagnóstico; educación problematizadora (1); educación emocional (1), que emerge como un problema más de tipo didáctico, y educación vulnerabilidad (1), que vuelve a ser una discusión sobre el acceso y el derecho a la educación y la necesidad de una contextualización.

La región de habitantes, personas y roles se ha podido agrupar en dos tópicos globales: en primer lugar, personas que enseñan, median, motivan, evalúan y orientan, con 40 recurrencias, y en segundo término, personas en formación con 35 recurrencias. Además, un lugar de intersección con 8 recurrencias, que corresponde a los maestros en formación, el cual opera como un tópico intermedio, un Hermes entre el rol de enseñar y aprender.

Por último, en lo relativo a los lugares e instituciones, se conceptualiza en tres tópicos: escuela (19), ciberespacios (1) y museo (1). En cuanto a la escuela, se abordan subtópicos como escuela rural y escuela nueva, énfasis de trabajo en la Universidad Católica de Oriente y en la Universidad de Antioquia en las líneas de ruralidad. La discusión se torna en la educación como derecho y la accesibilidad, además, se

expande a discusiones de didáctica/enseñanza sobre las metodologías y herramientas en contextos rurales. La escuela continúa siendo el lugar privilegiado para los estudios de educación y pedagogía. En Colombia, gran parte de las personas que estudian maestrías y doctorados en educación son maestros en ejercicio en contextos de educación básica y media; esto lleva a que busquen el desarrollo de su tesis en sus lugares de trabajo.

En este texto se encuentran las voces más relevantes, a las que se les ha dedicado mayor atención debido a que cuando se mira un territorio desde la lejanía, así como lo hacen los mapas, solo se alcanzan a ver las relevancias. Estas voces están en orden de relevancia; es la voz más relevante, la propuesta que más suena en la polifonía, que en ningún caso es una onda armónica, nunca se muestra como unísono. En el caso de todos los conceptos, se presenta como un ruido discordante.

Hallazgos en Antioquia

En una ruta similar al acápite anterior, se plantea la construcción en tres regiones: *educación, pedagogía y otras regiones*. Diferente de lo ya señalado, este apartado pretende mostrar lo que se ha denominado hallazgos o aportes novedosos por parte de las personas graduadas.

En la región educación se puede observar que los tópicos de mayor relevancia son *educación para la paz y la democracia* (12 %), *educación inclusiva* (6,1 %), *escuela* (12,4 %), *sentido de la educación* (5,1 %), *currículo* (2,8 %), *gestión educativa* (2,3 %), y *formación, escuela y proyecto educativo* (1,8 % cada uno), desarrollados en investigaciones de por lo menos tres de las seis instituciones participantes.

El tópico *educación para la paz y la democracia* es el único que se desarrolla en investigaciones de posgrado de todas las instituciones, seguido de *educación inclusiva*, lo que demuestra un interés en temas de actualidad como la paz, la educación de grupos poblacionales y la atención a la diversidad.

Los tópicos que se encuentran en nivel intermedio son *políticas públicas* (1,5 %), *poder* (1,3 %), *evaluación* (1,3 %) e *investigación formativa* (1 %). Corresponden al direccionamiento de las instituciones y al desarrollo del espíritu investigativo.

La Universidad de Antioquia encabeza la lista con el 32 % de las tesis que se revisaron en los hallazgos en pedagogía, seguida por la Universidad Católica de Oriente con el 27 %. En porcentajes similares se encuentran Cinde-UMZ, sede Sabaneta, con el 11 %; Universidad de San Buenaventura, sede Medellín, con el 10 %, y Tecnológico de Antioquia, con el 8 %.

Los tópicos trabajados en esta región son didáctica (39 %), TIC (19 %), rol docente (9 %), derechos (8 %), aprendizaje (7 %), práctica pedagógica (6 %), formación (5 %), convivencia (5 %) y perspectivas críticas (3 %).

La didáctica se aborda en 68 tesis de la Zona Antioquia, mientras que las discusiones se dan en tres líneas: el rol de las didácticas específicas, las estrategias y actividades que se consideran positivas frente al desarrollo de aprendizajes y el papel de recursos-medios.

El avistamiento de los hallazgos permitió la identificación de otras regiones, construidas desde los discursos de las tesis de maestría y doctorado en las cuales se aporta al paisaje de la investigación en educación y pedagogía en Colombia; los tópicos que se relevan en el mapa de las otras regiones son el *desarrollo humano, territorio, representaciones sociales, familia, prácticas narrativas, alteridad, género, habilidades sociales y gestión del conocimiento*, los cuales dan vida al mapa de las otras regiones.

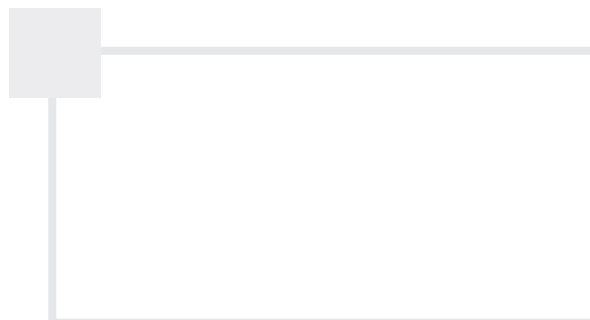




Ilustración 5. Topografía otras regiones

En este mapa se puede observar que uno de los tópicos que más aparecen es *desarrollo humano*, siendo el de mayor cobertura (6,6 %), frente a los tópicos *territorio* (2,56 %), *representaciones sociales* (2,56 %), *familia* (12,3 %) y *prácticas narrativas* (2,05 %). Con menor relevancia, aunque no con menos importancia, se encuentran *alteridad* (0,77 %), *género* (0,51 %), *habilidades sociales* (0,51 %), *concepciones* y *gestión del conocimiento* (1,5 %), que son las regiones con mayor opacidad entre las diez regiones identificadas.

Ahora bien, el desarrollo humano tiene un lugar significativo respecto a los demás tópicos en *otras regiones*; se muestra como un gran río al que aportan, como tópicos locales, los acercamientos a la responsabilidad social e individual de la persona en su desarrollo, lo cual se observa en los enunciados que se trabajan, como el autocuidado, la autorregulación y la ciudadanía. Esto “se convierte en una acción importante en el modo de conocerse y potenciarse como un ser social capaz de hacer para sí, y para otros/as, sentimiento de autonomía que los/as lleva a querer asumir nuevos retos” (Otálvaro Orrego, 2013, p. 86).

Los tópicos locales se pliegan en el interior del tópico global *territorio*, el cual no solo ocupa un lugar relevante en el mapa de los hallazgos, sino también relacionado con tópicos locales, como identidad política, el sujeto afrocolombiano, las juventudes constructoras de la modernidad, adaptación, vivencia y pensamiento, revitalización cultural, representaciones sociales y cultura indígena, todos ellos relacionados entre sí como otras formas de pensar la educación, desde las condiciones inclusivas en las que la juventud indígena entra a ser visibilizada. Igualmente, en el tópico territorio toma fuerza el estudio de las comunidades indígenas y su cultura.

Ser indígena no es solo un discurso político o una diferenciación racial, es un estilo de vida en el que se integran con la naturaleza, cuidando sus altares y las plantas espirituales como saberes que ya no son propios de una cultura sino de quienes elijan vivir ese camino de conocimiento para la vida (Osorno, 2015, p. 121).

La revitalización cultural, las capacidades y talentos, las concepciones sobre el aprendizaje,

los entornos, la convivencia, los discursos, los profesores y una importante emergencia que son otras formas de discriminación, las cuales se reafirman desde lo que denominan “nuevas razas”.

La emergencia de lo “costeño” como una práctica de encierro y condena para la contención de las razas, que fueron inventadas a lo largo de la historia como bárbaras o degeneradas, se convirtió en una invención andinocéntrica que privó a la gente de la Región Caribe de mantener una experiencia colectiva que fuera más allá de lo nacional-regional (Villa Amaya, 2012, p. 279).

La familia como tópico con presencia significativa es visible para la contemplación desde una extensión que incorpora tópicos locales que permiten la llegada de los investigadores y las investigadoras al abordaje de la convivencia, la comunicación, las redes familiares, proyectos de vida, relaciones armónicas, vivencias narrativas y factores intergeneracionales con sus respectivos tópicos locales, a los que se acude para comprender los problemas o fenómenos de la educación y la pedagogía en Antioquia.

El otro tópico, denominado *prácticas narrativas*, permite comprender que la educación y la pedagogía en el paisaje se construyen desde los tópicos locales justicia, relatos de la comunidad, documentos, pensamientos develados y textos literarios. En lo que hace alusión a la justicia, específicamente a las actividades de la guerra, que se instalan en las zonas en coexistencia con las instituciones educativas y sus devenires, con alteración del orden y la tranquilidad para el ejercicio educativo y los respectivos procesos de aprendizaje.

Por otro lado, se encuentra un tópico relacionado con el pensamiento develado, en el que se involucra la educación sensorial, donde “el artista pretende establecer una conexión con el medio que le rodea, con un ser que mira y vive el mundo desde una integralidad de su pensamiento” (López, 2012, p. 74).

Como se ha dicho, esta llanura muestra la emergencia con menos relevancia, aunque no

por ello con menos importancia, de temas como género, gestión del conocimiento, habilidades sociales y alteridad; todas ellas complementan una importante parte del mapa, justo aquella donde no alcanzan a brotar a la vista de los observadores las intenciones de los temas de investigación; en tal sentido, los tópicos como alteridad, entendida como la interacción con los otros desde la comprensión de sí, del otro y de lo otro como *alter*, si bien quedan opacadas, representan aquellas necesidades de profundización, puesto que en ellas puede estar el conocimiento que ilumine las rutas de la educación y de la pedagogía, en el marco de los nuevos contextos.

La educación de adultos, por ejemplo, acude a los tópicos globales: *andragogía*, para poner de presente la necesidad de mirar el escenario educativo más allá de las diferencias etarias, en especial cuando se trata de la educación para adultos, cuyos derechos a la educación no deberían disminuir con el avance del tiempo.

Se encuentran también los tópicos género, habilidades sociales y concepciones, los cuales entran a ser parte de otras regiones, pero no con alta relevancia; en tal sentido pueden cobrar importancia, puesto que quizás en ellos se encuentra la posibilidad de comprender los problemas que afronta la educación en Colombia, particularmente en lo relacionado con las condiciones de género, de desarrollo de habilidades sociales, así como también de comprender las concepciones relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y los actores involucrados, que ponen de manifiesto los campos de fuerza a los que se enfrenta la educación desde la interacción de actores con pretensiones de domesticación, control y dominación.

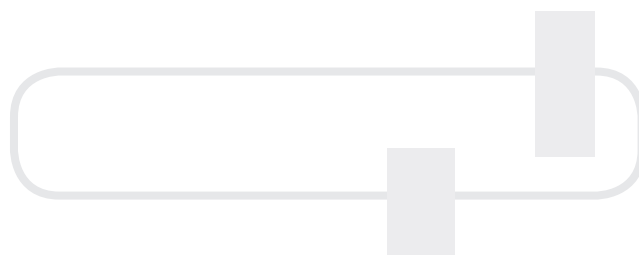
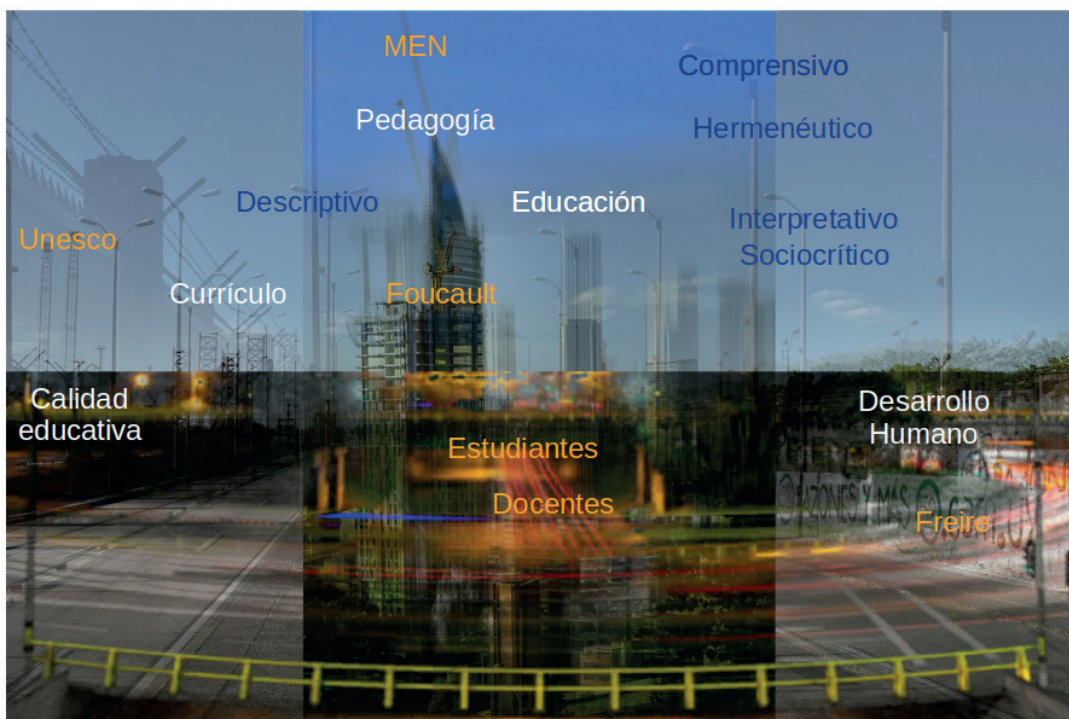


Figura 1. Elaboración propia, basada en obras de Andrés Carmona Arango.



Miradas globales, relaciones entre los focos de comprensión

En la imagen se ha hecho una metáfora con la ciudad. Las regiones investigativas en educación y pedagogía que se leen en Antioquia, más que un paisaje de montañas y llanuras llenas de vegetación, con geografías de bosques y lagunas, son un escenario de urbe, en el que la densidad poblacional crece de manera desproporcionada; sin embargo, aunque parece que todo cambia, los temas, dinámicas y metodologías tienen pocas variaciones en sus edificaciones más relevantes. La producción académica resulta cada vez más veloz, y en este ritmo acelerado permite poca innovación conceptual; en las grandes ciudades es mejor tomar siempre los mismos caminos para no perderse.

Las regiones investigativas en la Zona Antioquia muestran un movimiento veloz en número de publicaciones. En el año 2012 se publicó la primera edición del proyecto *Regiones*, que trabajó sobre 198 tesis (un promedio de 20 tesis por año), investigación relacionada en el marco temporal 2000-2010 (Gallardo-Cerón, Giraldo-

Giraldo y Roldán, 2012); en esta oportunidad se analizaron 393, publicadas entre 2000 y 2017 (56 tesis por año). Así mismo, estos documentos fueron solo una muestra de lo reportado en los proyectos de grado; si bien la muestra es tres veces mayor que el corpus documental analizado en el estudio citado, el número de tesis es únicamente una tercera parte de lo publicado entre 2010 y 2017. Con lo anterior es posible afirmar que la producción se ha multiplicado nueve veces. Este incremento en la demanda de los programas de maestría y doctorado en educación responde a las exigencias del medio sobre la formación de posgrado de los maestros y las maestras del sector oficial en educación básica y universitaria, producto probablemente de la intención de Colombia de ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Oce), que se aúna a la necesidad de incremento salarial de los profesionales relacionados con áreas de la educación.

No obstante, en este crecimiento poco cambia la topografía de ciudad. El panorama que se puede leer es muy cercano en los temas más abordados en el periodo analizado anteriormente: educación

y desarrollo humano, didáctica y práctica pedagógica. Las metodologías más utilizadas, dentro de lo que se nombró en dicho estudio, fueron histórico-hermenéutica, con un alcance comprensivo; las fuentes de información más abordadas fueron actores: docentes y estudiantes. Los contextos estudiados se relacionan con los lugares de trabajo de las personas que entran a estudiar los programas, que en su mayoría son docentes en ejercicio; por lo anterior, las investigaciones realizadas son acerca de las experiencias en contextos escolares.

Ahora bien, para entrar al análisis relacional de las relevancias en la producción académica entre 2010 y 2017, se presenta el panorama de esta ciudad, a través del cual se han metaforizado los focos de comprensión. Las luces corresponden a los enfoques epistémicos, pues la luz es aquello que nos permite ver de un modo específico; una alteración en la luz significa un cambio en la forma como se observa. En este sentido, las luces más relevantes en el estudio fueron los enfoques comprensivos, hermenéuticos y sociocríticos, con alcances descriptivos e interpretativos; por su parte, las edificaciones responden a los temas más relevantes: pedagogía, educación, currículo, calidad educativa y desarrollo humano; los carros en movimiento son los habitantes que se desplazan en la ciudad, mientras que las personas a las cuales acudieron los investigadores como participantes para la construcción de sus informaciones fueron docentes y estudiantes; finalmente, las herramientas como grúas, antenas, grafitis y semáforos corresponden a los autores más leídos, comprendidos como las herramientas teóricas con las cuales las personas que hicieron las investigaciones procedieron. Las cuatro más relevantes en la Zona Antioquia fueron, en su orden, MEN, Unesco, el filósofo francés Michel Foucault y el pedagogo brasileño Paulo Freire.

En el paisaje de esta veloz ciudad es posible leer que hay dos caminos claros. Por un lado, el relato institucional, que se aborda con descripciones sobre las realidades educativas para la lectura de currículo y desarrollo humano, acudiendo a autores propios de las instituciones estatales y transnacionales. Por otro lado, un camino crítico e interpretativo, desde el cual se piensa

lo pedagógico y lo educativo, echando mano de herramientas que permiten hacer una lectura crítica, como la foucaultiana y la freiriana.

Pese a lo anterior, cuando se hace una revisión a lo que las personas que investigaron denominaron hallazgos, se encuentra que la topografía emergente se centra en asuntos relacionados con las didácticas, las TIC, el rol del docente y el desarrollo humano. Esto muestra que los desarrollos de la topografía en términos de hallazgos se centran más en la línea institucional, en busca de soluciones sobre la situación de los docentes en el aula. En tal sentido, la perspectiva sociocrítica no muestra que se abran nuevos caminos a la crítica de la escuela.

Vale la pena señalar que los autores más citados son canónicos y clásicos, lo que muestra una necesidad de abrirse con mayor fuerza a lecturas de autores más contemporáneos, que transgredan lo institucional; las citas relevantes no dan cuenta de una lectura crítica fuera de lo institucional de los tópicos reportados como hallazgos. Los autores que se hallan en producción en la actualidad resultan estar en las opacidades. Ante esta situación, cabe preguntarse si los autores canónicos brindan herramientas para comprender las situaciones actuales de la educación y la pedagogía, frente a los escenarios sociales que viven Colombia en particular y Latinoamérica en general. Estas son reflexiones válidas y necesarias a las puertas de la segunda década del siglo XXI, máxime cuando las demandas sobre la educación han vivido cambios radicales frente a las crisis de época; una muestra de ello son las movilizaciones sociales que se desarrollan en Latinoamérica en la actualidad.

Retos y desafíos

- Los programas deberán enfrentar retos contemporáneos que implican mirar desde otros autores que puedan hablar respecto a los cambios del tiempo actual. Los autores que están en las relevancias siguen siendo canónicos y clásicos. Estas lecturas son importantes, pero las situaciones actuales de Latinoamérica requieren, junto a los clásicos, lecturas de mayor actualidad que permitan leer los contextos que se viven.

- Las demandas del siglo XXI frente a los sistemas educativos, tales como enfrentar los nuevos movimientos acelerados de la información, las educaciones alternativas, la construcción de paz desde la educación, la manera de abordar la diferencia y la interculturalidad en los pueblos latinoamericanos, son asuntos primordiales que aún están en las minorías de estudios en esta gran ciudad que se ha metaforizado.
- Los estudios en contextos educativos no escolares continúan habitando las opacidades. Descentrar la escuela de los estudios educativos y pedagógicos es un gran desafío, puesto que los retos de las educaciones en las ciudades y campos trasciende la institucionalidad escolar; por esto se requieren estudios culturales en un sentido más amplio.
- Las dinámicas de la inclusión educativa son un tema aún irrelevante en los estudios. Este problema sigue siendo una opacidad en estudios de contextos escolares y continúa ausente totalmente en contextos extraescolares.
- Los estudios explicativos desde miradas cuantitativas, que entreguen otro tipo de lecturas y soluciones a problemas inmediatos, son un campo poco explorado. Es comprensible la importancia de los estudios descriptivos e interpretativos.
- Las miradas sobre lo local son fundamentales, pero no deben ser únicas. Se encuentra en el estudio que las dinámicas de los programas responden a los contextos específicos de las personas que entran a cursar las maestrías y los doctorados; sin embargo, es un reto actual de los programas atender las demandas del nuevo conocimiento a escala global. Este puede ser uno de los fines de las investigaciones de posgrado, que le permita a Colombia participar en el escenario internacional.
- Los tiempos y los espacios cambian, al igual que las subjetividades, las dinámicas sociales

y de la información; en este sentido, un reto contemporáneo para la academia en ciencias sociales y humanas consiste en responder a las transformaciones desde nuevas metodologías en investigación. Se encuentra en los estudios una escasa apuesta a nuevas epistemes.

Referencias

- Cinde (2019). Presentación maestría en Educación y Desarrollo Humano. <http://ceanj.Cinde.org.co/index.php/ct-menu-item-90/ct-menu-item-97>.
- Gallardo-Cerón, B. y Cardona Ochoa, M. (2012). Regiones investigativas en educación y pedagogía, 2000-2010, en la maestría en Educación y Derechos Humanos, Universidad Católica de Oriente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 210-229.
- Gallardo-Cerón, B., Giraldo-Giraldo, Y. N. y Roldán, O. (2012). Zona geográfica Antioquia. En H. F. Ospina y N. Murcia-Peña, *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 259-270). Editorial Zapata.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Sage Publications.
- López, N. E. (2012). *El sentido de la educación sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly desde la concepción de cuerpo y educación* [trabajo para optar al título de magíster en Educación, Universidad de Antioquia].
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, *Psicología social*, t. II. Paidós.
- Osorno, P.A. (2015). *Saberes ancestrales y prácticas de formación cofanes: "el conocimiento como recuerdo del olvido"* [trabajo para optar al título de magíster en Educación, Universidad de Antioquia].
- Otálvaro Orrego, A. (2013). Mujeres y discapacidad: miradas de sí [trabajo para optar al título de magíster en Educación, Cinde-Universidad de Manizales].
- Universidad de Antioquia (s.f.). 50 años maestría y 20 años doctorado en Educación. <https://www.youtube.com/watch?v=wJlOMTz0XX0>.
- Universidad de San Buenaventura (2019, noviembre). <https://www.usbmed.edu.co/Programas/Posgrados/Maestria-en-Ciencias-de-La-Educacion>. Obtenido de USB Educación, maestría en Ciencias de la Educación. <https://www.usbmed.edu.co/Programas/Posgrados/Maestria-en-Ciencias-de-La-Educacion>.
- Villa Amaya, E. (2012). Recorriendo memoria encontrando palabra: las narrativas de las comunidades negras del Caribe seco colombiano, una instancia de educación propia [trabajo para optar al título de doctor en Educación, Universidad de Antioquia].
- Walsh, C. y García, J. (2002). *El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso*. En D. Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y CEAP, Faces, Universidad Central de Venezuela.

Capítulo

Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Sur*

Marly Ahitza Carrera-Guevara – Universidad Cesmag^a
Margoth Teresa Gallardo-Cerón – Universidad Cesmag^b
Carlos Andrés Rodríguez-Eraso – Universidad Cesmag^c
Oscar Alfredo Villota-Ortega – Universidad Cesmag^d
Álvaro Hugo Gómez-Rosero – Universidad Mariana, Pasto^e
Lyliam del Carmen Mafla-Ortega – Universidad Mariana, Pasto^f
Juan Eduardo Rosero-Palacios – Universidad Mariana, Pasto^g
Yaneth Valverde-Riascos – Universidad Mariana, Pasto^h
María Victoria Villacrez-Oliva – Universidad Mariana, Pastoⁱ
Carlos Ramiro Jojoa-Ruiz. Universidad de Nariño^j

Introducción

El presente documento muestra el resultado del análisis a la trama tejida en las investigaciones del doctorado y las maestrías en educación y pedagogía encontradas en la esquina suroccidental colombiana. Desde este contexto, es posible comprender la concepción educativa particular

de esta región y en este sentido, reconocer los caminos recorridos por los cartógrafos y sus hallazgos en las vertientes que nutren el mundo educativo desde el trasegar por los tópicos emergentes desde fuentes abordadas desde una “perspectiva Serresiana en escenarios educativos nariñenses, durante la segunda década del siglo XXI.

* Para citar este capítulo: Carrera-Guevara, M.A., Gallardo-Cerón, M. T., Rodríguez-Eraso, C. A., Villota-Ortega, O. A., Gómez-Rosero, A. H., Mafla-Ortega, L. C., Rosero-Palacios, J. E., Valverde-Riascos, Y., Villacrez-Oliva, M. V., & Jojoa-Ruiz, C. R. (2020). Regiones investigativas en educación y pedagogía: Zona Sur. En H.F. Ospina, B. N. Gallardo-Cerón, S. Montoya-Rodas & L. A. Arroyave-Montoya (Coords. Inv.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 375-404). Centro Editorial Cinde.

^a Magíster en Docencia, Universidad de la Salle. Grupo de investigación Pedagogía, Cuerpo y Sociedad. Universidad Cesmag. Correo electrónico: macarrera@unicesmag.edu.co

^b Magíster en Docencia, Universidad de la Salle. Estudiante Doctorado. Ciencias de la Educación. Udenar. Grupo de investigación María Montessori. Universidad Cesmag. Correo electrónico: mtgallardo@unicesmag.edu.co

^c Magíster en Docencia Universitaria, Universidad de Nariño. Grupo de investigación Cooper. Universidad Cesmag. Correo electrónico: carodriguez@unicesmag.edu.co

^d Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Universidad Externado de Colombia. Grupo de investigación María Montessori. Universidad Cesmag. Correo electrónico: oavillota@unicesmag.edu.co

^e Magíster en TICs y Educación-UOC. Universidad Autónoma. Grupo de investigación Forma. Universidad Mariana. Correo electrónico: agomez@umariana.edu.co

^f Doctora en Educación, Universidad de baja California. Grupo de investigación Forma Universidad Mariana. Correo electrónico: lmaflao@umariana.edu.co

^g Magíster en Educación, Universidad Icesi de Cali. Grupo de investigación Indagar Universidad Mariana. Correo electrónico: jroserop@umariana.edu.co

^h Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Grupo de investigación Indagar Universidad Mariana. Correo electrónico: yvalverde@umariana.edu.co

ⁱ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Grupo de investigación Forma. Universidad Mariana. Correo electrónico: mvillacres@umariana.edu.co

^j Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Grupo de investigación Gidep Universidad de Nariño. Correo electrónico: carajo44@udenar.edu.co

La geografía actual se puede considerar inconclusa, al mirar las superficies del mundo aparentemente rugosas e inestables. En ella existen diferentes accidentes geográficos y abundan las intersecciones, relieves que permiten puntos de vista, para mirar hacia un lado o hacia el otro. En la contemplación del paisaje de conocimiento sería moverse como el vaivén de un columpio que tiene sentido cuando comienzan a balancearse. En este recorrido se identifican como destacados los tópicos de mayor relevancia a los ojos de los investigadores, y aquellos que están ocultos o solo se insinúan, al mismo tiempo. Esta forma de observación de los accidentes geográficos demanda nuevas investigaciones, enriquecidas desde el pensamiento complejo que incluya aspectos verbales, no verbales y espaciales. Estos nuevos retos investigativos deben tener sentido de pertenencia, de regionalidad, rigurosidad y una clara intención de mejorar el bienestar comunitario. Lo que se pretende es llenar el vacío que Serres encuentra cuando dice que la política y las instituciones actuales son inadecuadas porque fueron diseñadas para un mundo que ya no existe. Frente a estos desafíos, los estudiantes de postgrado constituyen el principal soporte de este documento; pues ellos, durante su trayectoria académica, han sumado experiencias, capacidad crítica, autoevaluación y sobre todo, calidad en su labor. Este valor agregado es el que se utiliza para informar a futuras generaciones acerca de los temas tratados y cuál ha sido su incidencia en el ámbito educativo.

La literatura universal sobre educación y pedagogía es abundante. Sin embargo, aparece en la investigación y publicaciones sobre temas locales cierta escasez de fuentes. Así lo revela el análisis del objeto de estudio de los programas académicos: las maestrías en didáctica de la lengua y literatura españolas, en educación, en docencia universitaria, y el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño y la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana.

Sobre este contexto, el departamento de Nariño es reconocido por la calidad humana de sus habitantes; seres humanos que coexisten en espacios físicos y sociales diferentes, pero complementados por costumbres, mitos,

tradiciones, lenguajes, religiones, razas, géneros y etnias, compartiendo contextos urbanos o rurales inmersos en una realidad social, multicultural y pluriétnica donde se insertan propios y foráneos, con necesidades y realidades incluyentes para unos, pero excluyentes para otros; todos incidentes directa e indirectamente, en el trazado de la bitácora de este viaje.

Opción Metodológica

Cada nivel de formación y de programa, discierne sobre el camino metodológico empleado, confronta paradigmas e ilustra el sendero recorrido en ambientes de indagación rigurosa y sistemática, donde el interés central es difundir los aportes de quienes investigan en educación y pedagogía para continuar avanzando en esos campos del conocimiento.

Al respecto, Gallardo y Cardona (2012), en una investigación antecedente, presentan este tópico desde el espacio que narra cómo los viajeros se hicieron a mapas de ruta y herramientas para observar intrínsecamente y extrínsecamente las diferentes regiones y subregiones, con sus tipologías y mutaciones para identificar emergencias de los enfoques metodológicos y encontrar en ellos las perspectivas en las que se reconocen los diseños con sus técnicas e instrumentos.

En este trabajo se analiza alcance de objetivos, paradigma, técnicas, instrumentos de recolección de información y autores, que soportan argumentativamente el diseño metodológico de las tesis, información sistematizada en una matriz en Excel para el tratamiento de la información, mediante tablas dinámicas que arrojan recurrencias y opacidades, develando no solo las fortalezas visibles, sino también lo que se oscurece en el paisaje que es, en efecto, donde se halla el potencial de lo curioso y especial de este mapeo de la producción investigativa, mediante la lectura sistemática, rigurosa y atenta de las tesis de grado, reconociéndolas como parte de un entramado social de procesos, dinámicas y lógicas de cada programa que, quizá, en otro momento histórico se podrían transformar.

Para bosquejar el plano topológico se analiza con base en los aportes teóricos de Michel Serres, toda la información, realizando un recorrido metodológico de la geografía como lugar habitado por el campo de la investigación donde se siembra, abona y riegan inquietudes e intereses que abordan críticamente la información emergente: un terreno fértil para encuentros dialógicos, para futuras investigaciones desde un amplio panorama de posibilidades investigativas.

A continuación, se da a conocer lo encontrado en el gran escenario del paisaje, sobre el cual merece la atención dirigir la mirada según el propósito de este capítulo a identificar, configurar y comprender las regiones y tendencias investigativas, siguiendo la ruta metodológica del paradigma cualitativo, con alcance comprensivo, tipo documental con análisis de contenido. Su análisis establece un horizonte compuesto de múltiples paisajes desde una “una labor que requiere reflexiones y discusiones debido a múltiples clasificaciones que se han venido dando al respecto en los diferentes escenarios de comunidades académicas especializadas en investigación” Gallardo, Jurado y Montoya (2018, p. 157, con lo que se destaca la necesidad de valorar lo personal, lo procedente y lo maleable, como lo entendible y lo explicativo.

Describir las regiones investigativas en el doctorado y en las maestrías sobre educación y pedagogía, desde el diseño metodológico utilizado, es una tarea compleja dada la cantidad de tópicos en torno a los tres términos relacionados con esa actividad: el paradigma, enfoque y tipo de investigación, que se convierten en intercambiadores viales para el abordaje metodológico.

La literatura sobre paradigmas suele incluir nombres o conceptos referidos a escuelas de pensamiento, a formas de abordar el conocimiento, a diversas maneras de concebir la ciencia, etc.; se podrían denominar ríos a las perspectivas teóricas y metodológicas y en cada una de ellas es posible identificar algunos destacados estudiosos como representantes. Lo interesante es encontrar discusiones entre los representantes de una escuela con otras, intentando demostrar la bondad de cada perspectiva.

Es así que, desde la geografía de conocimiento investigada en esta zona, se observa efectivamente que, en relación a los alcances desde los objetivos, se ubica en la primera posición el alcance analítico, con un 27,8 %; le sigue el propositivo, con un 20,1 %; luego el descriptivo, 15,8 %; posteriormente el explicativo con 9,0 %; seguido a continuación por el alcance interpretativo, 8,1 %; alcance exploratorio, 7,2 %; alcance comprensivo 4,3 %; de evaluación 2,4 %; de síntesis, 2,4 %; y, finalmente, en términos de opacidad, alcance de comparación, 1,9 % y aplicación, 1,0 %.

Para un acercamiento a los alcances emergentes y parafraseando la explicación de Hernández, Fernández & Baptista (2010), se puede entender que el alcance en una investigación orienta al tipo de resultados y se puede especificar respecto de los alcances que se resaltan en esta investigación lo siguiente:

Alcance analítico. Éste es en sí la investigación misma; ya que parte de los procesos de diagnóstico profundo que permiten descubrir características, estados y cualidades del objeto estudiado. Se comprende la posición que ocupa este alcance, al estar estrechamente relacionado con el acto de investigar, porque quienes cursan la Maestría en pedagogía son, mayoritariamente, docentes en el ejercicio de su profesión; la reflexión sobre sus prácticas docentes es, en primera instancia, la guía para la búsqueda sistemática de información que, quizás, dé respuesta a sus intereses investigativos.

Alcance propositivo. También adquiere una alta representación en el mapa regional, tomando como referente la postura de Hernández, Fernández y Baptista (2014), cuando una problemática de la comunidad necesita resolverse y se pretende lograr el cambio, es importante que la intención investigativa se focalice como proceso dialéctico que procure la resolución de problemas fundamentales y el encuentro con respuestas a preguntas científicas para generar conocimiento propio de la investigación acción, como elemento importante en la formación integral de los profesionales y que va muy de la mano con la misión y visión de la universidad que oferte la Maestría en Pedagogía.

Alcance explicativo. Se puede observar que su origen está orientado a establecer las causas que ocasionan un fenómeno explícito, que desde lo cuantitativo declaran el “por qué” y el “para qué” de la realidad del objeto estudiado, proporcionando un modelo más cercano para comprender la educación y las prácticas pedagógicas docentes.

Estudios evaluativos y comparativos. En el paisaje son considerados bifurcaciones de ríos menos visibles. La investigación de corte comparativo se ubica como región de baja representatividad en el mapa regional, la opacidad detectada como fracciones volátiles que, aunque se tienen en cuenta en investigaciones cualitativas, Mientras que, en estudios cuantitativos, llegan a procedimientos de comparación sistemática de casos de análisis que implican la generalización teórica y la validez de hipótesis.

Con fundamento en el autor Michel Serres, se identifica la región con pliegues de mediana relevancia que forman una meseta en la geografía de la Zona Sur. con alcance analítico y propositivo-investigativo. Seguidamente, una colina con elevación natural de formas suaves de los estudios propositivos y descriptivos, estructuras auténticamente determinadas y de procesos accidentales. A los pies, una llanura como terreno extenso para estudios con alcance explicativo, interpretativo, exploratorio, comprensivo, de evaluación y síntesis, y un pliegue de escaso color, donde figuran los de alcance comparativo que, en términos paisajísticos, dejan entrever opacidad.

Por otra parte, sobre nominaciones hechas a los objetivos que orientaron los estudios analizados, cabe señalar que algunas investigaciones lo remiten a objetivos, metas, otras a propósitos y en otras, no lo tenían de manera explícita. Teniendo en cuenta la finalidad de los trabajos, el paisaje muestra regiones con objetivos que, de alguna manera, dependen del alcance y propósitos del estudio y también del criterio del investigador, ayudando a reducirlo y proporcionando un punto focal, toda vez que el desarrollo metodológico depende de él.

Es necesario recalcar que, de acuerdo con Hurtado (2000), se pueden identificar diez categorías de

objetivos según su grado de complejidad, los cuales se agrupan en cuatro niveles: perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo. Con base en los hallazgos del estudio, Nariño es una región con objetivos aprehensivos, comprensivos, integrativos y perceptuales; todos ellos, propios de la reflexión pedagógica, a nivel posgradual y doctoral, que se precisan a continuación.

Se observan nuevas rutas nacientes del pliegue perceptual y como tópico local. En un elevado sitio de 32,5 %, están los estudios con objetivos aprehensivos que agrupan las investigaciones orientadas hacia la comprensión y análisis de los temas estudiados, para Serres, “viajes a lo más cercano” (p.65); es decir, estudios donde el propósito confronta sujeto-humanidad-objeto y objeto-mundo-sujeto, mediante una especie de prolongación analítica, que, frente a los ojos del viajero se observa entre dos espacios, hay un tercer lugar, entre dos estaciones hay otro clima, el intercambio es el vínculo, invisible, virtual, superpuesto entre lo semejante y lo diferente.

El panorama también revela estudios con objetivos comprensivos, los cuales se ubican en el 28,2 %, donde la profundización del estudio se sustenta en una misión que interpreta fielmente los deseos y valores de los actores participantes en la decodificación de una necesidad educativa y social que es la base para aportar una visión inspiradora y vector tendencial al servicio de la humanidad, en pleno ejercicio de la responsabilidad social como compromiso ineludible.

La región con el 23,9 % se refiere a objetivos integrativos, que se desplazan a este sitio, luego de ser visibles en otra época donde evaluar, confirmar y modificar, fueron propósitos dentro de la investigación educativa y pedagógica, al tener una cercanía afectiva y funcional con el maestro y posibilitarle realizar investigaciones de una manera articulada con su práctica profesional y al concebir la función del maestro como investigador, con gran afinidad a los intereses cotidianos del aula. Serres lo describe en el Atlas: “Con brumas y adherencias, la topología de los fluidos disuelve el verbo fantástico y, así, resuelve sus problemas” (1995, p.70).

Se añaden las regiones con objetivos perceptuales que llegan al 15,3 % donde las intencionalidades de los estudios apuntan hacia la explicación detallada y clara de lo que se hace o sucede, descubriendo el sentido profundo de la frecuencia y las características más importantes de las realidades de la educación y la pedagogía. Corresponden a este tópico aquellos estudios que, desde la lógica de Serres, paisajean las realidades, espacios y lugares “tomando nota, con una precisión exquisita, de todos los accidentes espaciales debidos a los transportes y a las prolongaciones” (p. 60). Lo que significa, una descripción concreta de situaciones, costumbres, actitudes, actividades, procesos y personas que contribuyen al conocimiento.

Es así como se interpreta, por los resultados, que existen en una meseta densa con puntos intermedios, investigaciones de objetivos comprensivos e integrativos, una colina como pliegue de mediano relieve y punto estratégico, donde se levanta la región de objetivos perceptuales.

Pasando ahora al paradigma, al enfoque y al método, en el entramado epistemológico de la investigación educativa, estos elementos son puntos importantes que trazan la ruta de investigación, gracias a la recolección de información, clasificación, validación de datos y experiencias provenientes de la realidad, dando cuenta de las técnicas e instrumentos que se emplean en los estudios que demandan un conjunto de reglas, principios y pasos destinados a guiar el proceso de búsqueda del conocimiento científico.

La literatura sobre paradigma y enfoque suele incluir nombres y conceptos referidos a escuelas de pensamiento, a formas de abordar el conocimiento, a diversas maneras de concebir la ciencia; denominadas desde los también como perspectivas metodológicas, que desde las lógicas de la coherencia y consistencia epistémica, optan por la caracterización del estudio en cuanto a la naturaleza del tema investigado y sus objetivos, ya sea desde la perspectiva causal, la comprensión del fenómeno o la transformación de una realidad.

El paradigma cuantitativo, con un 5,7 %, ocupa la casilla más baja en la regularidad de su empleo.

La región muestra que, desde la investigación en Educación y Pedagogía, los estudios poco acogen este paradigma que asume la realidad como absoluta y medible con la relación controlada entre investigador y fenómeno de estudio, con uso de los métodos estadísticos inferenciales y descriptivos. Una de las razones que marcan estos hallazgos, radica en que quienes realizaron estas investigaciones están adscritos a las ciencias sociales y humanas donde se busca comprender o transformar las condiciones de vida de los sujetos, desde el estudio cualitativo de la cotidianidad.

En la región brumosa, con el 1,4 %, se observa, curiosamente, que el paradigma no aparece de manera explícita en los trabajos analizados, un referente importante para tener en cuenta respecto de los procesos formativos en pregrado, que si bien aparece como opacidad es necesario reflexionar para adelantar acciones en pro de fortalecer la formación relacionada con la ruta metodológicas que garantice la posibilidad de argumentación explícita en estos aspectos

En lo concerniente al enfoque y al método, se destacan como pliegues los estudios crítico-sociales, desde el método investigación acción e investigación, acción participación, con el 41,3 %; estudios histórico-hermenéuticos, 27,3 %; a partir del método etnográfico, fenomenológico, 1,8 % y con menor fuerza de visibilidad, estudios desde la teoría fundamentada, 0,8 %. Con respecto al paradigma cuantitativo, se encuentran investigaciones a partir del enfoque descriptivo con el 2,5 % y estudios cuasi experimentales con el 0,8 %. Así mismo, desde las investigaciones que hacen uso de plurimétodos, se hallaron 2,6 %.

Así emerge el paradigma cualitativo con imponente visibilidad como pico de la geografía investigativa; le sigue una colina conformada por las investigaciones mixtas y en la planicie de la geografía se observa una llanura formada por los estudios cuantitativos. La opacidad se manifiesta en los estudios donde el paradigma no aparece de manera explícita en los trabajos analizados.

Técnicas de recolección de información. Existe una perspectiva coherente con el paradigma, enfoque y el método mencionado anteriormente, donde

se hacen visibles los pliegues del paradigma cualitativo, como la tendencia más fuerte en función del enfoque y el método empleado; el tópico global de técnicas de recolección de información con una frecuencia de 58 que equivale al 15,1 % correspondiente a la revisión documental con el relieve más alto de la geografía investigativa, técnica reconocida como el procedimiento especial que, a través de una revisión, comparación y confrontación selectiva de escritos, se convierte en la piedra angular para el logro de objetivos y el sustento de hallazgos válidos y confiables en todo proceso de investigación cualitativa.

El tópico global de la entrevista se observa con una frecuencia de 55, equivalente al 14,3 %, se obtiene información relevante sobre un tema, a través de respuestas verbales dadas por el sujeto de estudio, quien, al dar a conocer su opinión, puede generar información valiosa que resalte hechos desconocidos para una buena parte de la humanidad. Porque “un conjunto innumerable de relaciones puede o no vincular entre sí un gran número de hechos” (Serres, *Atlas*, p. 96).

Compartiendo la frecuencia anterior, pero con un porcentaje del 14,2 % está la observación, como técnica cualitativa que consiste en obtener el mayor número de datos leídos del lenguaje corporal del sujeto, con acercamiento a los planteamientos de Serres: *como un columpio que solo tiene sentido al columpiarnos*. Al pasar de la subida a la bajada, vemos el cielo y los edificios lejanos y luego la arena, el pasto y los propios zapatos. Esta máquina sencilla es semejante al sol, balancín perpetuo, y a la historia, máquina de repetición imperfecta. Columpio, sol e historia solo tienen sentido para el hombre en su ir y venir que en todo proceso de indagación interesa ese acontecer.

Seguidamente, se encuentra el grupo focal, el cual fue 44 veces relevante, con una equivalencia del 11,5 %, técnica que, desde lo cualitativo, posibilita el estudio de las opiniones o actitudes de un determinado grupo de personas que forman parte de la comunidad estudiada, en la cual a partir de preguntas se logra evidenciar discursos que pueden ser relevantes en la información que aportan al objeto de estudio.

Como técnica de recolección de información empleada en los estudios, está el taller, con una frecuencia de 35 y un 9,1 %, técnica empleada dentro de un espacio formativo, dirigido a todos los participantes del estudio que se realiza, donde a través de actividades experienciales se recoge información sobre el tema central. Cabe señalar que, con respecto a educación y pedagogía, se usa este proceso para recoger una gran cantidad de información con grupos grandes de personas. Serres, lo describe en su *Atlas* “el pliegue implica el volumen y comienza a construir el lugar, claro, pero por multiplicación o multiplicidad, su plegadura acabará llenando el espacio, una enorme cantidad de información oculta en el pozo de un lugar” (p. 45).

El tópico global *entrevista estructurada*, presenta una relevancia de 28, equivalente al 7,3 %, empleada, generalmente, desde lo cuantitativo; de ahí se tiene la intención de mantener la uniformidad a lo largo de todas las sesiones de entrevista, centrándose, con precisión, en las diferentes respuestas a una gran muestra de la población objetivo y estandarizando los resultados, que se puede describir en términos de Serres: “hacia lo pequeño, o en lo grande, el pliegue permite pasar del lugar al espacio” (p. 45).

Se observa, también, en esta región investigativa, el tópico global observación participante con una frecuencia de 27 para una equivalencia del 7,0 % lo cual faculta a los investigadores para poder aprender, en el escenario natural, las actividades de las personas en estudio, a través de la observación y participando en ellas para mantener el sentido de la objetividad en los resultados: “Para un conjunto dado, lógico y geométrico, este trabajo racional solo da sentido a la preposición *en*. Así obra el piloto en su barco o el Swan en su salón, en su casona, en Guérande, Bretaña, Francia” (Serres, *Atlas*, 1995 p. 45).

La entrevista semiestructurada es un tópico con una frecuencia de 22 y equivalente al 5,7 %, herramienta cualitativa que le ofrece al investigador una posibilidad considerable para consultar en los sujetos estudiados, además de mantener la estructura básica de la entrevista. Inclusive, si se trata de una conversación guiada

entre investigadores y entrevistados, le da flexibilidad y proporciona datos fiables, que para Serres son precisamente los tejidos: “Unas piedras que caen al agua e inducen en ella ráfagas temporales cuya propagación se parece al temblor de un velo o de una capa” (p. 42).

Las figuras dinámicas y cambiantes del paisaje investigativo traen consigo desplazamientos en términos de técnicas de recolección de información; se observa que la encuesta, con una frecuencia de 14 equivalente al 3,6 % corresponde a los procesos cuantitativos hegemónicos que están dejando de ser una fuerza normalizada como práctica cotidiana, dando paso a herramientas que apunten a la corresponsabilidad social efectiva.

Reconfigurando la posición cualitativa, se encuentran también la entrevista en profundidad, con una frecuencia de 12 equivalente al 3,1 %; el estudio de caso, con una frecuencia de 4 equivalente al 1,0 %; la historia de vida y mapa parlante, compartiendo frecuencia de 3 y equivalencia de 0,8 %, que apenas se perciben como la técnica del conversatorio con una frecuencia de 2 y equivalencia de 0,5 %.

La región con las técnicas prueba diagnóstica, análisis de imagen, mapeo literario, récords anecdóticos, juego de roles y algunas no tan conocidas para alcanzar los datos como la minga de pensamiento, todas estas son apenas perceptibles en la geografía de la investigación educativa y pedagógica; solo muestran una frecuencia de 1 cada una de ellas, con una equivalencia del 0,3 % lo que significa, de manera incipiente, que estas técnicas poco se emplean para abordar a los objetos de investigación y las problemáticas de la educación en el país. Es importante denotar que, aunque en la Zona Sur se enraizan algunas tendencias, llama la atención observar que en el paisaje también se pintan, con una frecuencia de 16 y una equivalencia de 4,2 %, aquellas investigaciones que explicitan este tipo de información.

La Zona Sur muestra la colina formada por la revisión documental, la entrevista, la observación y el grupo focal, mientras que la entrevista

estructurada, la observación directa, la entrevista semiestructurada, la encuesta, la entrevista en profundidad y el estudio de caso, se configuran como llanuras. Y, como pliegues no destacados la historia de vida, el mapa parlante y el conversatorio, técnicas que generan enunciados verbales o discursos y gráficos con gran contenido de información y que, a nivel de posgrado, se privilegian perspectivas clásicas, para no caer en la incertidumbre quizá por temor a equivocaciones que puedan generar extensión en los procesos.

En términos de instrumentos para recolección de información en la región Nariño, están articulados con el paradigma, los objetivos en relación directa con las técnicas expuestas anteriormente, así: diario de campo 45 %, cuestionario 18 %, guía de revisión 13 %, formato preguntas orientadoras 9,1 %, y con menor visibilidad en el panorama, se encuentran los siguientes instrumentos: guía taller 8,1 %, guía de reflexión 0,4 %, formato preguntas orientadoras 9,1 %, guía taller 8,1 %, guía de reflexión 0,4 % y base de datos 0,2 %.

Así como en los temas anteriores, no es la excepción encontrar en los estudios analizados, otra información con respecto a este tópico y que da cuenta de que no aparece de manera explícita en las investigaciones y sus diseños datos relacionados con las herramientas. Esta tendencia tiene una frecuencia de 23 y una equivalencia del 4,7 %.

Así, los instrumentos de recolección de información muestran un pliegue de gran relevancia para el diario de campo, una colina de menor altura y de superficie suave formada por el cuestionario, la guía de revisión y el formato de preguntas orientadoras; todo esto, para llegar a una llanura como pliegue de bajo relieve que no presenta desniveles donde se emplea la guía taller/reflexión y las bases de datos. Así mismo, los hallazgos, traducidos al lenguaje de Serres, no consisten en un método, sino en un protocolo didáctico, donde el *Atlas* recrea los caminos. Es importante destacar que, a pesar de la tendencia de la investigación cualitativa por parte de los investigadores, falta por desarrollar herramientas de recolección de datos.

Autores. En la Zona Sur, con lugares comunes que evidencian relieves plegados de colorido y otros, escondidos en la espesura del bosque, lugares de poca visibilidad, pese a no ser tan evidentes, comienzan a proyectar sentido y significancia en el gran escenario del paisaje. Cabe señalar que la frecuencia y la equivalencia porcentual de lo encontrado en materia de los autores referenciados, dan cuenta de la importancia que se les está otorgando en la Zona Sur, a fuentes de primer orden de indagación sobre metodología y otras búsquedas referenciales de conocimiento.

Así, se observa, con gran fuerza, una región con una frecuencia de 46 equivalente al 11,3 %. Hernández, Fernández y Baptista, son los autores que, desde su metodología, soportan argumentativamente el proceso de indagación, lo cual indica que se acude a referencias para buscar claridad a la hora de emprender el camino que se recorre para cumplir con los objetivos, trazar el paradigma, enfoque y método, así como para las técnicas y procedimientos que se aplican de forma sistemática y ordenada en la elaboración de ellos.

Los estudios analizados develan que Kemmis y McTaggart, son empleados por el peso argumentativo desde el enfoque y el método, recurriendo a estos autores, con una frecuencia de 28, que equivale al 6,9 %. Esto permite entender que, desde de los aportes que hacen estos autores, se tiene claro el método de investigación-acción, pues, gracias a la postura y claridad de estos postulados, ha sido posible reconstruir la educación y la pedagogía.

En términos de relevancia, el paisaje muestra una región donde Bonilla Elsy y Rodríguez Penélope, con una frecuencia de 27 que equivale al 6,6 %, son el soporte teórico de la producción académica, a través de sus aportes y argumentos teóricos para el método de investigación etnográfica educativa, que parte del contexto de una comunidad; y las técnicas de recolección de información, hacen posible la lectura sistemática, rigurosa y atenta de los escenarios investigados.

Luego, como gran orientador del impulso a la participación de los investigadores en educación

en el campo pedagógico, se encuentra al reconocido personaje Orlando Fals Borda, con una frecuencia de 26 y una equivalencia 6,4 %. Su metodología de investigación acción participativa, es un aporte fundante en el proceso de investigación que permite adentrarse de la problemática a solucionar y lo innovador en la forma de investigar las escrituras académicas en la Zona Sur. Es alentador encontrar que las maestrías y doctorados en educación y pedagogía de esta zona, basen sus estudios desde esta mirada.

También se destacan, con una frecuencia de 23 equivalente a (5,6 %), Strauss y Corbin, quienes, de manera significativa, orientan los estudios analizados y los procesos investigativos desde la teoría fundamentada a partir del diseño de investigación cualitativa.

Le sigue, con una frecuencia de 19 y una equivalencia de 4,7 %, el autor Martínez (s.f.), como soporte teórico para fundamentar y comprender con claridad, los métodos de investigación, desde lo cualitativo y, de manera específica, el método etnográfico aplicado en estudios socioeducativos. En una posición siguiente se encuentra con una frecuencia de 18 que equivale al 4,4 %, Gregorio Rodríguez, quien es referenciado para argumentar en aquellos estudios que abordan la evaluación del aprendizaje en análisis de datos cualitativos, para la generación de resultados confiables.

Con una baja visibilidad en la geografía regional, con frecuencias iguales, o menores de 14, que equivalen al 3,4%, se encuentran los siguientes autores, organizados según la recurrencia de su empleo al ser referenciados en el diseño metodológico. Ellos son: Jürgen Habermas, Esteban Sandín, María Paz López, S. J. Taylor & R. Bogdan, John Creswell, González & Hernández, Kurt Lewin, N. K. Denzin & Y. S Lincoln, Frida Díaz & Gerardo Hernández, Mario Tamayo y Tamayo, L. Cohén & L. Manion, Thomas Kuhn, John Elliot, Michell Foucault, Hans Georg Gadamer, Napoleón Murcia, Araceli de Tezanos, Gustav Heinemann, Daniel F. Johnson & Onwegbuzie, M.D. LeCompte, Pierre Paille & Alex Muchielli, M.C. Pineda, Alfonso Torres Carrillo, Spradley Woods, Miles & Huberman, Orlando Mella, B. Deobold,

Van Dalen y William J. Meyer , Oscar Valverde, Leda Badilla, Gilles Deleuze, Miguel Valles y Jean Paul Gustave Ricoeur. La invitación, es generar otro tipo de apuestas para un mayor acercamiento hacia las fuentes metodológicas de primer orden que proponen los autores de base, sobre todo por el nivel de formación posgradual en maestría y doctorado, donde la diferencia radica en los procesos de profundización y construcción de conocimiento.

Entonces se identifican en el paisaje, colinas y llanuras, donde se observa una región con gran fuerza de colinas con pliegues de mediano relieve, donde se ubica el soporte teórico desde la metodología de la investigación con autores como Hernández, Fernández y Baptista, Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez, Strauss y Corbin, Miguel Martínez y Gregorio Rodríguez, entre otros.

Desde la epistemología de la investigación, se identifica una llanura a los pies de la colina. Allí se asoma el pliegue de bajo relieve donde se constituye el diseño metodológico de los estudios analizados en clave de Kemmis, Fals Borda, Habermas, Kuhn, Elliot, Foucault, Gadamer, entre otros. Así mismo, la panorámica vuelve y muestra llanuras donde autores como Murcia, Tezanos, Torres, Valverde y Badilla retoman en el paisaje con baja concentración.

Un aspecto importante es la prevalencia en las tesis que tienen relación epistémica, donde es evidente la coherencia fuerte entre los objetivos, los alcances, los paradigmas, técnicas e instrumentos de recolección de información y hallazgos que hacen parte de la naturaleza de la investigación. Se va más allá de lo que se ha enunciado en los anteriores estudios sobre el tema e, inclusive, libros previos.

En este sentido, se puede afirmar que durante la segunda década del Siglo XXI (2010-2017), las investigaciones sobre educación y pedagogía en Nariño, ganan una coherencia lineal e integral, que es el producto de un análisis de la coherencia metodológica, atribuida a los directores de las tesis para el caso del doctorado y de los asesores de trabajo de grado para el caso de las maestrías, quienes, como reconocidos investigadores, tienen

claridad con respecto a la coherencia entre: a) paradigma y mirada de la realidad estudiada, b) enfoque e intencionalidad investigativa, c) objetivo general y alcances de los resultados, d) método y objetivos específicos y e) objetivos específicos y técnicas de recolección de información, aspectos que se articulan con el diseño metodológico de los estudios.

Instituciones fuentes en Zona Sur

El corpus documental de tesis es aportada por dos instituciones de educación superior, que ofertan posgrado en calidad de maestría y doctorado en la Zona sur y cuyas características y fundamentos se presentan a continuación:

La Universidad de Nariño es de carácter público. La misión que tiene es entendida como un acontecimiento de cambio cultural en la región por su contribución a la formación de profesionales integrales, con espíritu creador, visión futurista, comprometidos de manera prioritaria con los intereses sociales. Para ello, propicia la creación y fortalecimiento de valores humanos desde las diferentes dimensiones con el fin de alcanzar la paz, convivencia, justicia social y formación académica e investigativa.

Durante su larga trayectoria, se ha constituido en una universidad de gran alcance y aporte al desarrollo regional y nacional a través de la producción de conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos con fundamentos democráticos para alcanzar autonomía, libertad, tolerancia y respeto por las diferencias, la pluralidad conceptual, filosófica y metodológica del quehacer investigativo, que emergen de los postulados propios de la actividad científica del Doctorado en Ciencias de la Educación y la Maestría en Docencia Universitaria, Maestría en Educación y Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, las cuales son sujeto de esta investigación.

Por su parte, la *Universidad Mariana* es una institución de carácter privado y católica. Tiene como misión formar profesionales integralmente, con pensamiento crítico, desempeño ético y

compromiso social. Desde su visión se forja como una institución de proyección nacional e internacional, con desarrollos en docencia, investigación y proyección social orientadas en la transferencia de tecnología e innovación apropiadas para la transformación social.

Las dos instituciones universitarias aportantes de información desde los programas de posgrado, se encuentran ubicadas en la región suroccidente de Colombia. A continuación, se presenta el análisis de la información recolectada respecto de estos escenarios de educación superior y sus regiones de conocimiento.

a) La Universidad de Nariño

Tal como lo menciona Serres, M. (1995), el reencuentro del Viejo y el Nuevo Mundo representa en las personas el sentido de la vida, “al viajar de forma diferente, ya no vivimos, efectivamente de la misma forma”. Estas consideraciones han llevado a los investigadores del Doctorado en Ciencias de la Educación a emprender el viaje por campus educativos, bibliotecas, laboratorios, libros, revistas para conquistar el saber y aprehender información significativa y pertinente, en su gran mayoría de las fuentes documentales. Dichas fuentes constituyen una herramienta de viaje que permite validar la información recolectada, corroborar los mapas antes trazados y obtener información que facilite emprender nuevos viajes con esquemas e imágenes complementarios para interpretar las diversas realidades del mundo.

Aunque el camino vivido por el doctorado es muy corto aún, desde el momento de la creación ha venido tejiendo y destejiendo una ruta en su telar de sueños que, en este caso, solo cuenta con el 23 % del total de las investigaciones estudiadas. El 77 % corresponde a las maestrías, con programas de amplia experiencia vital que enmarcan una ruta segura y certera, los que dejan entrever que los procesos investigativos tienen una gran significación en la región.

En el Doctorado, las investigaciones estudiadas establecen unos pliegues de gran variedad geográfica, ya que fueron desarrolladas

totalmente en el sector urbano del departamento de Nariño. Predominó la revisión documental con 16 investigaciones, 7 investigaciones institucionales, 4 mixtas; además, utilizando la terminología Serresiana, existen investigaciones en la “opacidad”, las que fueron establecidas en “otros” y “personas”, ya que estas últimas muestran un estilo particular, que no permite evidenciar claramente el proceso investigativo.

Por su parte, de las 97 investigaciones de las maestrías, 63 fueron desarrolladas en el sector urbano y 34 en el sector rural. Además, se identifica una tendencia clara en el mapa por las investigaciones institucionales con el 54,6 %, y el 38,1 %, por las de revisión documental. Estas son de mayor predominancia, ya que suman un 92,7 % del total de investigaciones, las cuales pretenden vislumbrar los paisajes y mapas de la geografía Nariñense, tallada en tapiz y retazos con aristas muy marcadas y unos pliegues claramente definidos.

Los estudios ejecutados en el doctorado y las maestrías han centrado el interés en determinar el grado de coherencia que tienen los planes de estudio en colegios y universidades del departamento; estas ocupan 95 investigaciones, que corresponden al 75,3 %. En cuanto a la revisión documental, decretos y estados del arte, se desarrollaron 14 investigaciones que corresponden al 11 %, y 6 investigaciones, que corresponden al 4,7 %, se dedicaron a analizar obras literarias. Se observa, además, que 11 investigaciones dedicaron su atención a estudios que no proporcionaron la información suficiente para la aplicación de los instrumentos.

En cuanto a las maestrías, se puede observar que existe una prevalencia por investigar el sector oficial: 56 estudios se enfocan en zonas urbanas y 34, en zonas rurales. En instituciones del sector privado se desarrollaron 7 investigaciones. Esto sirve para recalcar que el 73 % del total de las investigaciones desarrolladas en el doctorado y las maestrías de en zonas urbanas y el 26,9 % en zonas rurales del departamento; 10 investigaciones fueron desarrolladas en instituciones de carácter privado y 112 en el sector oficial.

Cuatro investigaciones no registran información. Asimismo, 88 investigaciones dedicaron su atención a establecer un análisis evaluativo de los planes de estudio de instituciones educativas en primaria, secundaria y universidad, mientras que 53 centraron su atención al análisis documental, entre ellos decretos, leyes, estados del arte y obras literarias; cuatro investigaciones se califican como mixtas, una investigación en “otros” y un sobre “persona”.

b) La Universidad Mariana

Se analizaron 121 tesis de maestrías cuya fuente de información fue el trabajo de campo en colegios urbanos y rurales, mixtos, privados y oficiales.

La distribución de las instituciones educativas en diversas regiones ha logrado la formación de un paisaje, cuya creación obedeció a diversos factores; a veces, el educativo ha sido secundario, pues se impone el económico u otros, por distintas razones. Ello ha dado lugar a que las zonas y sectores con entorno aledaño a las áreas urbanas sean objetos de estudio dinámico, lo cual puede ser logrado mediante la investigación.

Además, esta universidad contó con la colaboración de otras instituciones educativas que no pertenecen al sistema educativo tradicional, pero tienen una estrecha relación con este. Entre ellas figuran las comunidades rurales (40 %), autoridades de los corregimientos (20 %), secretarías de recreación y deportes de los municipios y del Departamento de Nariño (20 %), entre otros (20 %).

En esta era de las comunicaciones se cuenta con medios para dar prioridad a la formación educativa de carácter prioritario, pero están subutilizados en lo que debería ser su pleno rendimiento. La explosión demográfica hace aumentar la necesidad educativa, cada vez, con mayores índices. Aunque la tecnología puede superar algunas barreras, como las geográficas, es incapaz de vencerlas todas.

Por eso, existen muchas organizaciones no gubernamentales (ONG) cuya finalidad consiste

en estar presente dentro del campo educativo, para que se abarque la mayoría de los temas y se desarrollen en diversos lugares. En cuanto a lo material, pueden suministrar bibliotecas, computadores, monitores, profesores, con un campo de acción urbano y rural, promovido por distintas instituciones. Es tanta la importancia que está adquiriendo esta modalidad que fue uno de los campos de acción del presente trabajo.

La diversidad de estas instituciones va desde hospitales generales, psiquiátricos, secretarías del deporte, de recreación, de bienestar social y centros de reclusión. Su contribución es muy valiosa: da a conocer aspectos poco frecuentes de la vida humana, datos que la mayoría de la gente desconoce por motivos ajenos a su voluntad y porque comparten incipientes de quienes enseñan y aprenden bajo diversas modalidades en lugares remotos.

Por otra parte, el hecho de conocer la opinión de los estudiantes se puede convertir en una herramienta poderosa dirigida de manera eficaz hacia la plena satisfacción dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Generar conocimientos suministrados en una encuesta resalta hechos desconocidos para una buena parte de la humanidad. Porque “un conjunto innumerable de relaciones puede o no vincular entre sí un gran número de hechos” (Serres, 1995, p. 96). ¿Qué se está tejiendo? Un atlas, que con este espacio cambiante “exige la elaboración de otros mapamundis” (Serres, p. 12).

Educación y pedagogía

Para iniciar este recorrido por la región, entendida como una gran extensión discursiva, es oportuno recordar la concepción de Serres, M. (1995) según la cual es necesario “cartografiar ese mundo que se moviliza en la dinámica misma de las reconfiguraciones de las lógicas sociales y humanas”; de modo que se libere la investigación del constructo académico convencional y se visibilicen los escenarios investigativos como paisajes propios de cada región del país. De esta manera, la Zona Sur reconoce la dinámica total del entorno investigativo, donde juega un papel importante la geografía, como territorio en el

que se ubica la aproximación conceptual, como escenario en el cual los cartógrafos logran dilucidar tópicos globales, locales, subtópicos, relacionales y opacidades que describen el mapa investigativo regional.

En dicho panorama, los tópicos en los que se han centrado los intereses investigativos para los posgrados, y el periodo incluido en el estudio, son: *pedagogía* (6,2 %), *didáctica/enseñanza-aprendizaje* (8,8 %), *currículo* (5,0 %), *estrategias* (3,8 %), *formación* (3 %), *proceso educativo* (3 %), *conocimiento* (2,3 %), *alumno* (2,1 %), *docente*

(2,9 %). Las anteriores son consideradas llanuras por ser un pliegue de bajo relieve. *Educación* (9,4 %) es considerado un pliegue de mediano relieve, mientras que los tópicos que presentan mayor opacidad (transversales), es decir, están en proceso de desarrollo y fortalecimiento son: *competencias* (1,2 %), *contexto* (1,8 %), *método de enseñanza* (1,8 %) y *práctica pedagógica* (1,5 %).

En la siguiente tabla se establecen los tópicos de mayor relevancia encontrados en las investigaciones que fueron analizadas.

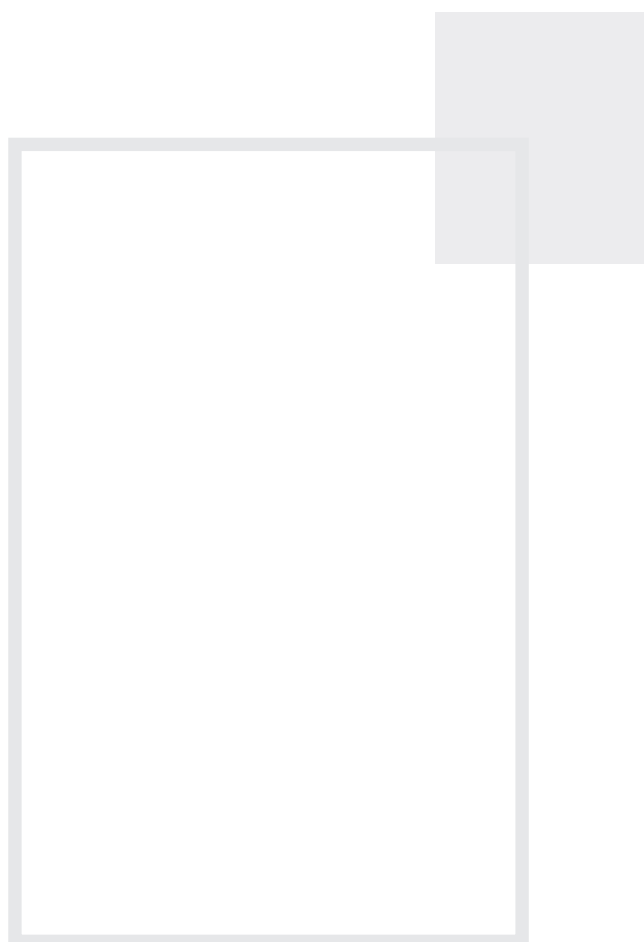
Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de mayor relevancia en la Zona Sur

TÓPICOS GLOBALES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Pedagogía	21	6.2
Didáctica/enseñanza-aprendizaje	30	8.8
Educación	32	9.4
Currículo	17	5.0

El primer acercamiento a las coordenadas sobre pedagogía y educación, desde la investigación en la Zona Sur, muestra cómo los tópicos globales se relacionan con los locales para lograr la comprensión de situaciones localizadas y propias de cada región; con esto se logra perfilar columpios, ríos, pliegues e intercambiadores viales que son, en mayor o menor medida, los que componen la región y constituyen su identidad.

El proceso parte desde una idea inicial de organizar la información de los trabajos de investigación por códigos, aproximación conceptual y palabras clave, con los cuales se construye un mapa que refleja las relevancias y opacidades. Este caminar se ayuda de los tópicos relacionales con los que se logra describir esas particularidades del “estar aquí mezclando lo local y lo global, desactivando, a través de lo virtual, este principio de contradicción” (Serres, p. 195).

Dicho mapa, evidencia algunos tópicos relevantes, los que se ilustran a continuación.



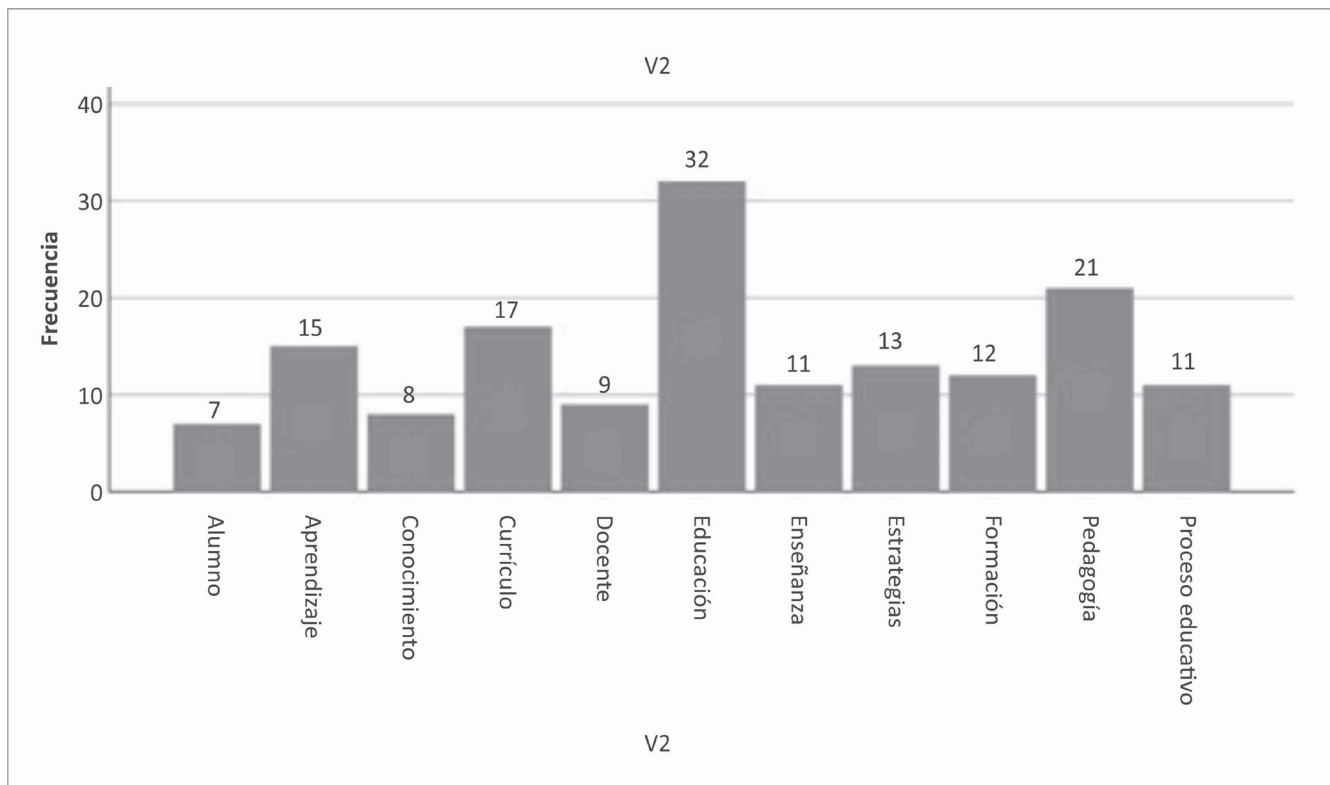


Figura 1. Tópicos relevantes Zona Sur

Región Educación

Sobre la investigación en educación, se desprenden los tópicos relacionales que logran extenderse a lo largo de un eje del cual giran diferencias particulares. La preposición *entre* describe el arco iris en términos relacionados con educación: virtual, superior, práctica, inclusiva, abierta y a distancia. De la misma manera, el tópico local se relaciona con la preposición *por*, con estos términos: deserción escolar infantil, conductista, relación docencia-investigación. Finalmente, con la preposición *para*, los términos relacionados son competencias, emprendimiento, formación integral, rendimiento académico, violencia escolar y finalmente, con la preposición *detrás*, el término calidad.

Por su parte, en este paisaje se describen los pliegues con el concepto conflicto escolar y los intercambiadores viales con el término TIC; además, se presentan los siguientes columpios significativos: educación tradicional, imaginarios sociales en la educación, calidad educativa y educación virtual.

El Trabajo más allá de los contenidos y de la acumulación de información. Se relaciona con la preposición *para*, porque es “causa de”; en este caso, “las competencias son mucho más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión” (Tobón *et al.*, 2006, p. 100). Las competencias, como lo afirman Tobón *et al.*, son un enfoque y no una teoría; expresan que es necesario establecer una explicación real del tema, puesto que, para Serres, se han convertido en patrones de moda.

Eso es precisamente, competencia, lo que ha masificado el término en los devenires de la educación, hasta convertirlo en una plantilla para ser copiada, como es el caso de algunas instituciones, donde se disfraza el enfoque por competencias en un plano completamente tradicional.

Aptitud: resultado de factores voluntarios, afectivos y emocionales. El resultado, por su

parte, se expresa en acciones y actuaciones que el estudiante logra realizar cuando utiliza lo aprendido. Entre estos dos conceptos, *educación* y *rendimiento escolar*, se evidencia un “espacio vacío”, que para Serres (1995, p. 27) es un espacio de los tránsitos, transparente y virtual, el espacio entre lo cercano y lo lejano; es una ideal creer que la educación se desligue de lo humano y lo cultural de lo complejo. Es necesario reconocer al hombre en su condición natural y cultural, para identificar sus particularidades, las cuales afectan los procesos de formación, puesto que cada ser humano es distinto a los demás.

Paideia. Derecho a pensar se relaciona con educación mediante la preposición *entre*, que reconoce la educación del hombre desde la “cultura general” “donde está inmerso, con rasgos comunes en los ciudadanos, seres polifacéticos, integradores, pero, a la vez, diferentes; la verdadera forma humana, su auténtico ser. Tal es la genuina paideia griega quien alude que el hombre es un modelo del estado romano” (Jaeger, 2010), donde “el hombre, como ser gregario o como supuesto yo autónomo, se levanta el hombre como idea” (Jaeger, p. 12). Es importante reconocer cómo Serres hace interpretaciones de ese hombre pensante:

“No sueño con este mundo, transito realmente por su volumen blanco, no pienso en este hombre, su omnivalencia se ha fundido en mí desde hace tiempo y, ahora, sus labios abiertos y su boca inquieta jadeen quizá hacia ese soplo cuyo aliento nos dicta un idioma universal. Hasta ahora relegado al silencio o a los gritos caros de músicas desgarradoras” (p. 32).

En la *paideia*, hombre y cultura transitan en escenarios blancos donde la separación es cromática y los idiomas se disipan en la utopía; es como una versión del hombre que se pinta en la cultura de cada escenario histórico donde recrea el mundo en el que desea estar.

Psicagogía. Alma del sujeto, como lo menciona (Foucault, 1994) “la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto”,

(p. 102). Teniendo en cuenta esta afirmación, la psicología permite transformar la manera de ser de un sujeto, mediante prácticas y actividades conscientes en saberes, actitudes y capacidades. Éstas llevan a desarrollar habilidades propias en la vida en cuanto al conocimiento y la misión para transformarlas permanentemente.

Al respecto, desde la perspectiva de Serres “la vida no consiste únicamente en enseñarlos punto por punto y un lugar tras otro, sino que estos lugares, triviales, deben acoplarse todos juntos en una visión global, que encarna la cultura” (p. 14). Esta realidad describe cómo en el caminar por la educación somos atraídos por un imán tradicional que nos impermeabiliza de la realidad, del estar aquí en el mundo, donde recorreremos planos y mapas que preestablecen una visión global, una forma de vida y la geografía que expresa el conocimiento.

Procesos administrativos académicos y de convivencias que conllevan a la formación del nuevo ciudadano. La comunidad educativa se relaciona con la educación a través de los integrantes activos del proceso de formación integrado por: estudiantes, docentes, padres de familia o acudientes, directivos, administrativos y egresados. Según Ospina Hernández, C. A. (2017), “Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”.

Este subtópico implica que la comunidad educativa va más allá de lo normativo, lo técnico, y se aleja de la realidad de quienes la conforman. Aquí, precisamente, recae el problema en la educación: se ha encargado de ampliar los pliegues de sus integrantes, y ha generado espacios donde se jerarquiza el poder en las directivas y no se aplica el trabajo en comunidad para trascender de lo puramente académico al análisis de los fenómenos sociales. Al respecto, Serres reflexiona: “La interactividad construye el diálogo y la comunidad. Sin compartir no hay formación, pues la sabiduría es una continuación del poder, y la ciencia de la violencia, prolongando la escala bestial de la jerarquía, por medios muy parecidos a la fuerza” (p. 171).

Fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad. Se relaciona con educación mediante el desarrollo de competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, de esta manera la autonomía es un requisito indefectible para que los establecimientos puedan cumplir su responsabilidad social, gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia.

Desde esta perspectiva, la educación debe asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial, que permeen la transformación de realidades del mundo actual como la pobreza, el cambio climático, la contaminación de recursos naturales, salud pública y la interculturalidad. (Unesco, 2009), problemáticas sentidas que desde las funciones sustantivas de la educación (investigación, docencia y proyección social), deberían fortalecer desde lo interdisciplinar, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. En la perspectiva de Serres: “Sin salir del campo mismo de la ciencia, con la virtualidad de la simulación estamos pasando de lo epistemológico o de lo cognitivo a la ética de la acción, porque ahora pasamos, sin cesar, de la simulación al acto, del modelo a su realización, de lo posible a lo real” (p. 234).

Educación integral e institución educativa. Dentro de este pliegue educativo, cuatro columpios significativos: educación tradicional, imaginarios sociales en la educación, calidad educativa y educación virtual.

El primer columpio, *la educación tradicional*, es la génesis de la transformación humana que ha permitido el desarrollo de las sociedades a través del tiempo y que permea la cultura de los pueblos prolongando su historia y con lo que mantiene su identidad, término vituperado por las distintas sociedades, pero que ha demostrado ser la semilla no solamente del desarrollo de las comunidades sino, además, de mejorar la calidad de vida de los pueblos.

Con respecto a *imaginarios sociales en la educación*, se referencian como construcciones cognitivas socialmente compartidas, que conforman la manera de ver el mundo y le permiten al ser humano una comprensión de

la realidad. Los imaginarios sociales se abordan exclusivamente desde el campo de la educación. Para la *calidad educativa*, entendida como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. (MEN, 2015).

En el caso de la *educación virtual*, se considera que los caminos no son aislados, sino que convergen con el propósito de fortalecer el pensamiento, dar testimonio de la naturaleza responsable, brindando una educación de calidad para quienes, por distintos motivos, no pueden acceder a una educación presencial (Universidad Católica del Norte, 2005)

La educación integral. Pretende que cada individuo asuma la responsabilidad de su vida, a través de un proyecto que le permita tomar decisiones en situaciones de conflicto consigo mismo y con los demás. En tal sentido, la educación integral busca aportar en el desarrollo de sus habilidades desde la consolidación y apropiación de conocimientos, que hagan posible la integración entre el sentir, pensar y actuar, para hacer frente de manera autónoma a las diferentes situaciones de la vida misma.

Institución educativa. Las tesis de maestría y doctorado reflejan de manera particular una constante relacionada con los componentes formativo y académico; además del compromiso por vincular innovaciones pedagógicas, así como procesos que permiten transformar prototipos tradicionales del discurso pedagógico. En este sentido, la institución educativa se convierte en un lugar privilegiado para la planificación y realización de actividades curriculares y extracurriculares. Es fundamental que las instituciones promuevan los procesos de cualificación docente asociados al concepto de *autonomía* como principio de trabajo y base de la participación, entendida como una formación colaborativa que pretende desarrollar una nueva forma de trabajo. Dentro de este tópico, se referencian los siguientes columpios: oferta educativa válida, formación, necesidades educativas, propósitos educativos, procesos

educativos, política curricular, inclusión y política educativas.

La acción pedagógica constituye objetivamente la violencia simbólica como imposición del arbitrario cultural. La autoridad pedagógica se presenta como necesaria para llevar adelante la práctica de la acción pedagógica. El poder de enseñar, basado en un poder social (el que asigna a los educadores) que disimula la violencia objetiva que es real, cuyo ejercicio requiere previamente el establecimiento de una relación de fuerza fundada en la legitimidad social (Astete, 2017, p. 7).

La institución educativa es un concepto amplio que abarca tanto a las instituciones de educación formal como las instituciones para el trabajo y desarrollo humano, que atienden a personas a lo largo de la vida. Por lo tanto, este concepto no se refiere únicamente a las instituciones que se ocupan de las etapas educativas primarias.

Por otra parte, esta consideración no hace sino respetar las diversas denominaciones existentes, puesto que generalmente se admite que las instituciones de educación superior también son escuelas. En concepto de Mayntz (1982), la escuela es una organización que persigue actuar sobre un grupo de personas a las que se admite transitoriamente para ese fin, se trata de una organización de servicio cuya función básica es servir a sus clientes o beneficiarios.

Región pedagogía

.....

Por su parte, la *pedagogía* es una llanura de la cual se desprenden los *tópicos relacionales*, que logran extenderse a lo largo de un eje mediante las siguientes preposiciones: *entre* (es parte de) describe el arco iris con términos como ‘pedagogía autónoma’, pedagogía general, ‘recursos pedagógico-didácticos’, ‘psicopedagogía’, pedagogía reeducativa, pedagogía social, pedagogía teatral, pedagogía itinerante, ‘rol del maestro’, ‘lúdicas’, ‘práctica docente’ y ‘pedagogía crítica’.

De la misma manera, el tópico local se relaciona con la preposición *por* (es consecuencia de), con

términos como ‘proyecto educativo institucional’, ‘reflexión pedagógica’, ‘métodos de enseñanza’ y ‘modelo pedagógico’. Con la preposición *para* (es causa de), se relacionan términos como ‘procesos de enseñanza’ y ‘procesos pedagógicos’. Con la preposición *detrás* (es una propiedad de/ es metáfora de) con el término afectividad y concepciones pedagógicas.

Por su parte, en este paisaje se representan los *pliegues* con el concepto ‘creatividad’, ‘docente’ y ‘estudiante’ en los *intercambiadores viales* (tópicos que conducen de forma inesperada a nuevos tópicos con los cuales no habían sido relacionados) con el ‘término enseñanza’ y ‘práctica’. Finalmente, los *columpios* (tópicos que van y vienen entre un significado y otro) con los términos ‘currículo’ y ‘evaluación’, y *ríos* (tópicos sobre los cuales se cambia el uso sin cambiar el significado), con ‘enfoques pedagógicos’, ‘enfoques de enseñanza’, ‘perspectivas pedagógicas’, ‘tendencias pedagógicas’, ‘pedagogía descriptiva’, ‘nueva pedagogía’, ‘modelos pedagógicos’, ‘saber pedagógico’ y ‘pedagogía tradicional’.

Es importante comprender la naturaleza de la pedagogía en la región, sin desconocer los hallazgos encontrados en la primera versión de la investigación, donde Ramírez *et al.* (2012) se refieren a la pedagogía como un campo amplio y complejo que aborda el asunto educativo; esto significa, que dicho asunto es el objeto de atención de pedagogía. Lo anterior, se concentra en dos intencionalidades: la primera, sustentar una tradición científica que sobre la educación como objeto de estudio ya se ha constituido; la segunda, mejorar la práctica del hecho educativo a partir de la comprensión de los contextos y sus dinámicas de interacción. A partir de esto, es oportuno plantear algunas prolongaciones que este abordaje sugiere:

Conocimientos, experiencias, vivencias, creencias, que los sujetos (docentes) adquieren a lo largo de la vida. En esta perspectiva se considera que las ideas, conocimientos, saberes y maneras conceptuales que los sujetos poseen y son evidenciables en los escenarios prácticos hacen parte, o son el resultado, de sus experiencias y los diversos determinantes contextuales (ambientes

familiares, necesidades sociales, posicionamientos políticos, modelos educativos, entre otros), éstos, a su vez, son los que han determinado y así mismo, condicionado las formas de pensar, hacer y ser en el mundo; en este sentido Ortega y Gasset (citados por Cajibío, Sevil, Díaz y Menjura 2013) expresan que el mundo es una construcción resultante de las creencias y que, a la vez, el ser humano es una construcción del mundo y, de por sí, de sus creencias.

La pedagogía quiere trascender de un término complejo, extraño, polivalente y netamente conceptual e histórico, para transformarse en un saber sistémico donde el sujeto es la pedagogía. Es posible reconocer la importancia de la pedagogía, sin considerarla lineal, puesto que tiene la posibilidad de reelaborar y construir sentidos, visibilizados en la formación de niños jóvenes y adultos en un contexto histórico determinado (Rafael Flórez, citado por Cossio, 2014). Esta perspectiva reconoce que el conocimiento está relacionado con la cultura, en la cual emergen símbolos, códigos, saberes, tradiciones, que deben articularse a las prácticas pedagógicas.

Para el sistema educativo, la investigación en inherente a la formación del maestro y la investigación educativa y pedagógica no solo debe aportar conocimiento para la comprensión de los fenómenos educativos y la experiencia contextualizada con todas las implicaciones que esto tiene. En estos términos, y tal cual como lo sugiere Serres (1995), el mundo actual es un lugar del desplazamiento, movimiento, transición y dinámica, cuestión que también impacta el concepto y la práctica de la pedagogía; es decir, cuando se habla de la pedagogía en estos tiempos, el interés es por saber, comprender o conocer, el espacio y la manera como ella está siendo actualmente.

En la Zona Sur, la pedagogía se comprende como un tejido discursivo de múltiples elementos que se describen a continuación:

Tópicos relacionales

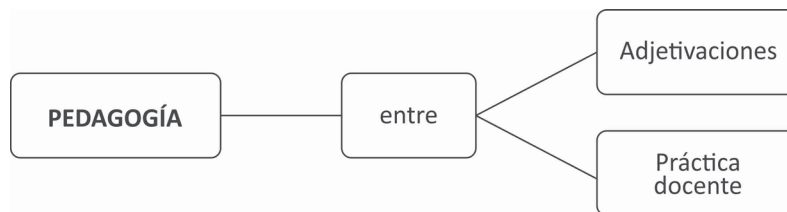


Figura 2. Preposición *entre*

Las *adjetivaciones* del término *pedagogía* en la Zona Sur se dan con pedagogía autónoma, pedagogía general, psicopedagogía, pedagogía reeducativa, pedagogía social, pedagogía teatral y de pedagogía itinerante y *pedagogía crítica*. La última es considerada uno de los temas estudiados desde la mirada de la Zona Sur. Es vista como una posibilidad donde los estudiantes pueden desde la crítica leer y desafiar las estructuras hegemónicas de poder que sobre ellos recaen.

Aludir a una pedagogía crítica es una insinuación que tiene cabida desde una perspectiva bachelardiana (Bachelard, 1972), ya que promueve la idea de una crítica que se basa en la práctica comunicativa con sentido. La identificación de tensiones, realidades, problemáticas, demandas y similares de los contextos cumple un propósito más elevado que el de la mera descripción, ya que es un asunto de la respuesta o proposición a sus alternativas de mitigación; es decir, se interviene la realidad ubicada en el presente para garantizar un mejor porvenir (Ver Figura 2).

Práctica docente. El concepto de Rodríguez (2007), atribuye a la pedagogía como teoría de la cual emerge la práctica, se basa en que es en reflexión sobre la misma. El componente práctico es central en la formación inicial y permanente de los docentes, esta reflexión continua permite dinamizar la enseñanza y fundamentar las diversas teorías adecuadas a los contextos diferentes del aula. Ahora bien, la idea de práctica docente supera las meras concepciones que la ubican de manera única y exclusiva en la escuela -como lugar- y el salón de clases; esto significa, que amplía el panorama de interpretación y centra su interés en los sujetos, estudiantes, maestros, padres de familia y demás miembros de la comunidad académica, postulándose como un ejercicio procesual reflexivo que busca la configuración de experiencias innovadoras de corte práctico, es decir, en el hacer.

En este sentido, la práctica también es un posicionamiento epistemológico sobre cómo se asume la teoría y se la hace narrativa en el plano cotidiano; por lo anterior, es Yedaide (2019), quien identifica una práctica amplia, discursiva, prediscursiva y no discursiva, que se ubica

bajo una lógica de sentido y que obedece a la intencionalidad propia del sujeto que las genera (Wacquant, 2005a; Bourdieu, 1999b).

Los constructos teóricos de la pedagogía son necesarios, pero, sin duda, la práctica define la calidad educativa y se convierte en esencial para el maestro, siempre que ésta sea reflexiva y maneje un discurso contextualizado que logre cautivar no solo a los estudiantes sino a la comunidad educativa en general. Es la praxis pedagógica, que debe guiar y orientar el quehacer de los maestros, según Meirieu (1997):

[...] debe ser un discurso que vuelva al práctico inteligente respecto de las cuestiones educativas; que le ofrezca instrumentos para pensar su práctica y que le brinde los medios para que pueda construir herramientas más eficaces. (p. 56).

De esta manera, lo pedagógico es el sujeto y, con ello, las experiencias que lo constituyen como ser humano, el camino andado, los saberes y conocimientos que hacen parte del trayecto.

Tópicos relacionales preposición *por*

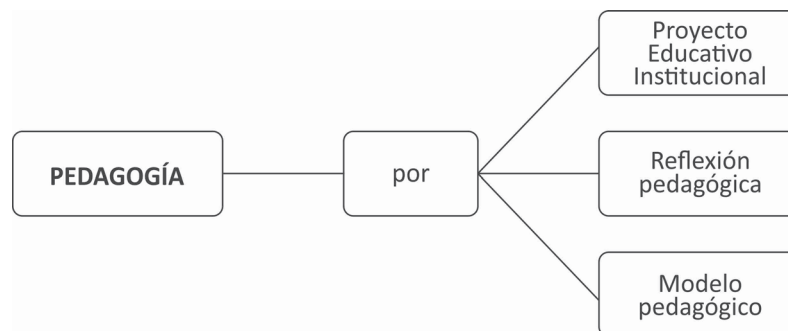


Figura 3. Tópicos relacionales integrados con la preposición *por* muestran con conexión de la siguiente forma:

Reflexión pedagógica. Es la que tiene mayor relevancia en los trabajos de investigación revisados, principalmente influenciada por dos posturas; la primera es la relativa a la reflexión en la práctica; es decir, en el hacer, desde los postulados de Shulman (1987); la segunda, por su parte, es la que propone Schön (1983) la reflexión

acerca de la práctica. De acuerdo con lo anterior, los dos referentes acuerdan que el profesor está en capacidad de pensar su práctica en la medida en que es consciente de sus decisiones, pero esta toma de decisión y la práctica como tal, deberá apoyarse o sustentarse no solo en la mera experiencia, sino que, además, deberá hacer

gala de los conocimientos y saberes disciplinares que hacen parte de esta (Darling Hammond y Bransford, 2005; Berliner, 1986; Ben-Peretz, 2011).

Por lo tanto, la reflexión de la práctica es posible en la medida en que el profesor o el sujeto reflexivo

puede pensarla desde el conocimiento disciplinar-especializado y sus representaciones en el ámbito cotidiano. De este modo, el conocimiento del proyecto educativo institucional y el modelo pedagógico son fuentes importantes para la reflexión pedagógica del docente (Ver Figura 4).

Tópicos relacionales preposición *para*

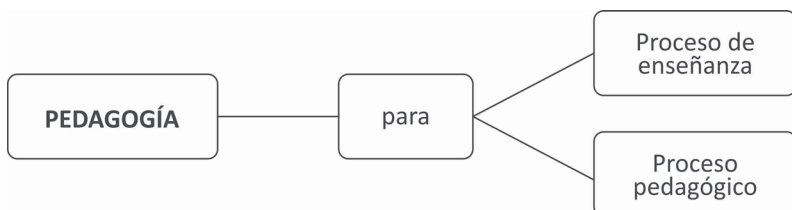


Figura 4. Tópicos relacionales preposición *para*

El *proceso pedagógico* se describe como el resultado de múltiples investigaciones en el campo de acción de la didáctica y de la experiencia docente, como una propuesta secuencial, etapas para gestionar el aprendizaje en cualquier área del conocimiento.

El *proceso de enseñanza* orienta su quehacer en prácticas eficaces de enseñanza, para lo que se requiere de la comprensión y entendimiento de algunas dimensiones, entre ellas, la ubicación no solo contextual sino también académica del sujeto frente al conocimiento y su práctica, la reflexión permanente como parte de la enseñanza

aprendizaje; así mismo, la valoración constante de su práctica para una planificación acertada y con sentido.

De acuerdo con lo propuesto por Bolívar y Domingo (2007), una acción o actividad puede ser productiva o interesante para el aprendiz siempre y cuando se cuente con procesos en donde tanto el profesor como los estudiantes poseen los conocimientos, estrategias, saberes, prácticas, competencias, actitudes que permitan una toma oportuna de decisiones frente al aprendizaje y su práctica en contextos determinados (Ver Figura 5).

Tópicos relacionales preposición *detrás*

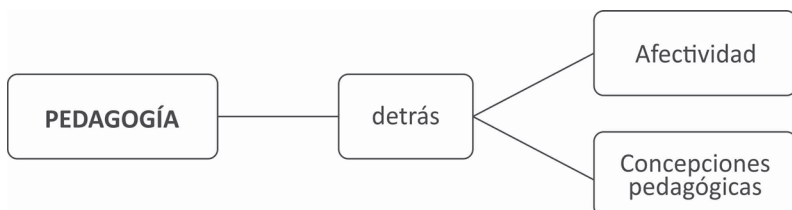


Figura 5. Tópicos relacionales preposición *detrás*

Concepciones pedagógicas. Para Astete (2017), lo más interesante de saber acerca de las concepciones, es el hecho de entenderlas como representaciones o ideas que se tienen o configuran para la enseñanza; es reconocer que esto no se queda sin consecuencias en las

decisiones formativas que se toman, las cuales *afectan* las clases que se imparten en el contexto de la formación de maestros. Aún más, para el mismo Astete (2017), cuando el docente no cuenta con la posibilidad de intervenir en el accionar pedagógico a partir de sus ideas, concepciones,

creencias, experiencias y similares, esta situación de degradación resulta en un sentido de irrealización por parte del docente.

Por otra parte, Terigi (2004), realiza un planteamiento que califica de provocador en cuanto a su concepción pedagógica: asegura que se puede pensar la enseñanza como un problema político; esto significa, que la enseñanza puede ser entendida desde un plano político, ya que el nivel de reflexión que implica esto en conjunto con la práctica de la idea social establece orden y principio.

Runge (s.f.) ha establecido un debate acerca del lugar del concepto de *enseñanza* en la pedagogía; para él, la enseñanza es una forma particular que ha tomado la práctica educativa -entre otras- como una relación comunicativa en donde los enseñantes ayudan mediante el método a acceder o aproximar los conocimientos a los aprendices.

Afectividad. Este concepto es muy utilizado actualmente en los procesos pedagógicos, catalogado como un puente entre la interacción entre el estudiante y docente; lastimosamente, es necesario que el campo de la pedagogía lo incorpore en su campo de estudio (Ver Figura 6).

Tópicos relacionales *pliegue*

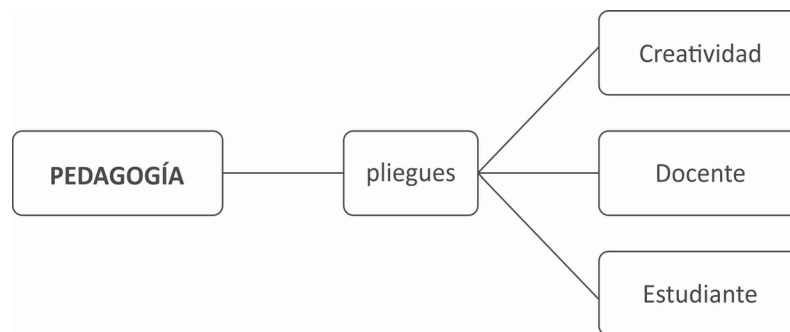


Figura 6. Tópicos relacionales *pliegue*

La creatividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Es evidente que la docencia actual orienta sus esfuerzos en potencializar el pensamiento inerte y no el pensamiento creativo (Sternberg, 1997), el cual se logra cuando el docente propone escenarios de pensamiento, donde los educados

tengan la capacidad de solucionar problemas, flexibilidad, fluidez, capacidad de creación. Desde la perspectiva de Sternberg, al considerarla un “hábito”, es la familia y la escuela quienes pueden potenciarla, no solo con actividades académicas convencionales, sino como posibilidades de pensamiento creativo, que será eficiente para la vida (ver figura 7).

Tópicos relacionales *intercambiador vial*

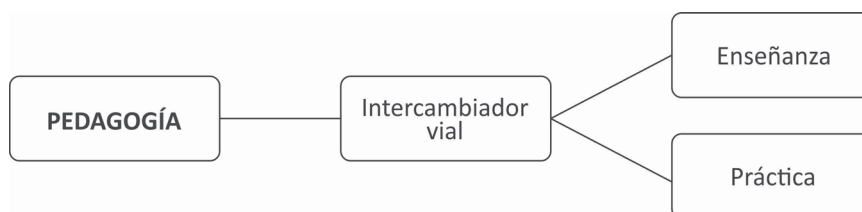


Figura 7. Tópicos relacionales *intercambiador vial*

La enseñanza: una práctica propuesta por el maestro

De acuerdo con Foucault (2006), la enseñanza, en su práctica, se propone desde dos posturas: una que hace alusión a las denominadas contra conductas y otra, que se refiere a las prácticas de sí, en donde la primera pone en manifiesto la necesidad del sujeto por ser conducido y conducir; esto significa que hay un interés por el estudio de las diversas formas en que los sujetos son conducidos por medio de elementos como la formación, la política, entre otros, y cómo éstos son usados para fines o propósitos particulares (Sáenz, 2014); por otra parte, las prácticas de sí, son las acciones

que se perfilan desde la conciencia de los sujetos sobre sus propias condiciones para determinar su identidad o transformarse en procura de una idea.

En consecuencia, es necesario repensar la práctica y reorientarla a las necesidades del contexto, donde los educandos requieren ser formados con pensamiento crítico, que les permita reflexionar sobre su realidad particular y social. Para ellos, las prácticas deben responder a interrogantes relacionados con el gobierno, las conductas, pedagogización, escolarización, la formación ética, social, política, cultural y económica, que se forja en la familia y en la escuela, al dejar de ser el lugar de encierro y transformarse en escenario de aprendizaje para la vida (ver figura 8).

Tópicos relacionales *columpios*

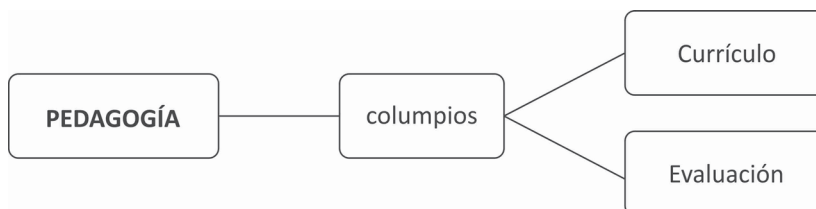


Figura 8. Tópicos relacionales *columpios*

Currículo y Evaluación

Existen varios significados y sentidos frente a estos términos, una idea inicial, o básica, es la propuesta por Taylor y Bogdan (1992) con la denominada administración científica del trabajo, buscando el aseguramiento escalonado de un rendimiento o progreso económico, con lo que se destacan elementos como la eficiencia y racionalidad técnica (Ball, 1989); en este sentido, Fayol (1916) los perfila como principios de la administración, donde involucra tres componentes la planeación, realización y, finalmente, la evaluación.

Como alternativa a esta concepción de la Tecnología Educativa, está orientada a superar el pragmatismo, sus fuentes teóricas, la psicología conductista del aprendizaje, con propósitos diferentes como el de democratizar la actividad pedagógica, incluida la *Evaluación* y construir una mirada más totalizadora del fenómeno educativo

mediante una reflexión axiológica y una propuesta de análisis crítico sobre lo instituido existente y, hacia el futuro, en sus posibilidades y prospectivas. Dentro de esta nueva corriente curricular se pueden citar a Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis, Shirley Grundy, Wilfred Carr, J. Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez, Howard Richards, Barry Macdonald, Angel Díaz Barriga y Alicia De Alba, entre otros. Sus planteamientos permiten establecer unas relaciones e implicaciones en lo curricular y lo evaluativo en el quehacer cotidiano de las instituciones educativas (Niño, 1994). Lo anterior se visualiza en la figura 8).

Tópicos relacionales ríos

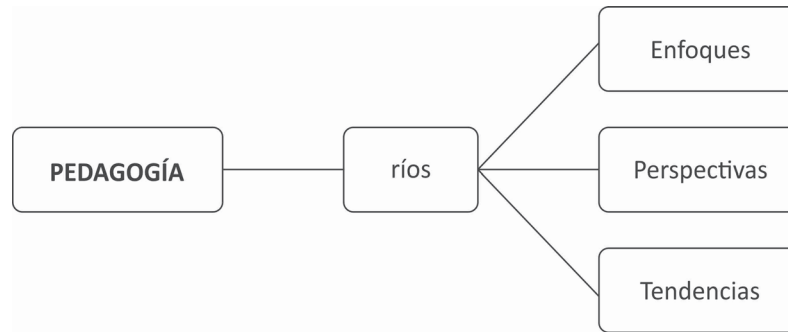


Figura 9. Tópicos relacionales ríos

Enfoques, tendencias y perspectivas de Pedagogía

En la Zona Sur se identifica una confusión entre los términos enfoque, tendencia y perspectiva (Ver Figura 9). Esto es evidente en los trabajos de investigación, donde no existe claridad al respecto; por lo tanto, es preciso señalar algunos autores, quienes presentan propuestas para lograr su comprensión, en el caso de Luis Alfonso Tamayo, para quien la pedagogía es prevista como un *dispositivo* (aparato instrumental de ideología), asociándolo con la capacidad de reproducir discursos e imponer normas; por su parte Olga Zuluaga considera a la pedagogía como una *disciplina reconstructiva* donde se estructura la forma de enseñar y explica el saber-cómo, en sus palabras también se denomina como *disciplina* porque conceptualiza y experimenta en la enseñanza (Tamayo, 2007).

Por su parte, González (2014) considera que, para asumir un enfoque pedagógico el docente requiere aproximarse en tono de inclusión y exclusión algunas ideas pedagógicas o premisas de corte pedagógico; esto con el propósito de analizar algunas posturas filosóficas con relación a la realidad o problemática sujeto de estudio; así las cosas, la autora propone tres enfoques pedagógicos: conductista, cognitivo y crítico.

De la *didáctica* emergen diferentes temas relacionados con la enseñanza a manera de local sólido, desde donde se establecen algunas relaciones con: enfoques de enseñanza, estrategias didácticas y procesos. Por su parte, las estrategias

didácticas, plantean tres columpios con menor relevancia: métodos, metodologías y métodos de enseñanza. Al igual que el pliegue de procesos, también establece tres columpios: proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y proceso de enseñanza–aprendizaje. Llegando a concluir los intercambiadores viales de la enseñanza: enseñanza musical y enseñanza mutua. Por consiguiente, los pliegues con menores relevancias y opacidades son de didácticas especiales y didácticas específicas.

El aprendizaje es un tema local de consecuencia y de él se desprenden los tópicos relacionales como: aprendizaje autónomo, ABP, experiencial y significativo, lo que confluye en el río de denominada capacidad, al establecer el columpio de competencia en el pliegue de la habilidad y la inteligencia.

En geografía, como territorio de análisis, los cartógrafos logran evidenciar que en la región emergen extensiones discursivas. En este caso, dichas extensiones se relacionan con educación y pedagogía. De allí se encontró una concentración amplia, *pico*, en conceptos como ‘educación’, ‘didáctica’, ‘estrategias de enseñanza y aprendizaje’, ‘pedagogía’, ‘currículo’ y ‘aprendizaje’.

Esto prevé, de alguna manera, que en pensar la Zona Sur desde la pedagogía y la educación ha orientado los esfuerzos a sus procesos de transformación de las realidades del aula para posibilitar escenarios de aprendizaje, donde el maestro y estudiante toman protagonismo, y

se convierten en los centros de los procesos de formación. Esto es evidente en los diferentes proyectos de investigación de la zona.

Es importante señalar que en la zona se identificó un número significativo de opacidades con frecuencias de 1, en términos como: actitudes, alfabetización, ambiente de aprendizaje, cultura, arte, saberes, axiología, autoformación, conflicto escolar, creatividad, democracia emprendimiento, entre otros. De esta manera, el porcentaje de los conceptos con mayor frecuencia se opacó con un valor de porcentaje inferior; no obstante, se considera que en la región los pliegues de gran relieve son educación, didáctica, enseñanza, aprendizaje, pedagogía y currículo.

Hallazgos

Dentro de los hallazgos en las investigaciones de la Zona Sur, hay mayor relevancia en la región Pedagogía, donde se encuentran los tópicos globales: 'aprendizaje' como pico (25%), 'didáctica/ enseñanza' (20.3%) 'prácticas pedagógicas' (5.2%), 'competencias' (4.7%), 'uso educativo o pedagógico de las TIC (3.3%) y 'concepciones' (1,4%).

Estos hallazgos son producto del análisis de los pliegues y tópicos relacionales; en ellos, se enfatiza sobre estrategias pedagógicas y se hace una continua reflexión de los procesos de práctica, asociados a los factores culturales, socio-económicos y políticos de la región. Se encuentra que la Universidad de Nariño, desde su doctorado, hace énfasis en una meseta: la historia de la educación, de modo que aporta sus procesos investigativos al quehacer histórico de la pedagogía en los desarrollos educativos de la región.

Los hallazgos permiten constatar el atributo que la Zona Sur da a los procesos pedagógicos que son trabajados de manera simultánea por las instituciones y comunidades educativas, y que repercuten y se hacen visibles a partir del análisis de las investigaciones de posgrado que, en su momento, fueron formuladas en la Universidad de Nariño y Universidad Mariana; desde esta

perspectiva se invita a valorar la percepción de la necesidad y mejorar continuamente las intenciones pedagógicas, para favorecer los ambientes de aprendizaje.

En cuanto a la región Educación, se resaltan los tópicos globales: 'currículo' (8 %), 'proyecto educativo' (4,7 %), 'política educativa' (4,7 %), 'educación inclusiva' (4,2 %), 'educación para la paz' (4,2%), 'investigación formativa' (4,2 %), 'evaluación' (1.4%), 'pensamiento crítico' (0,9 %), 'gestión educativa' (0,9 %), 'formación' (0,9 %), 'escuela' (0,9%), 'educación propia' (0,5%), 'bienestar institucional' (0,5 %), y 'poder' (0,5 %). Aquí sobresale el currículo, como pico, con alta frecuencia, que, sin lugar a duda, es un instrumento ponderado, porque incluye otros elementos que operan en su razón y se visualizan en el ejercicio educativo. En cuestión de estos conceptos, los hallazgos les confieren un porcentaje igual y su importancia radica en las funciones y criterios específicos que ellos cumplen dentro del quehacer educativo.

Ahora bien, aunque las frecuencias de educación inclusiva, educación para la paz, e investigación formativa, varían en ambas universidades, el promedio es (4,2 %). Son consideradas modelos, programas, y herramientas del proceso enseñanza-aprendizaje, porque manifiestan la experiencia del mundo actual y permiten abrir horizontes para encontrar alternativas de solución, como el aseguramiento a la inclusión, al derecho a la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad.

De igual manera, en menor porcentaje se encuentran, los tópicos globales: evaluación, pensamiento crítico, gestión educativa, formación, escuela, educación propia, bienestar institucional y poder, evidenciando que son recurrentes solo para la Universidad de Nariño; sin embargo, para la Zona Sur, se aplican al campo educativo global y se constituyen en condiciones básicas de una educación de calidad que incorpora el seguimiento al desarrollo de procesos formativos, la capacidad de análisis, el fortalecimiento de proyectos educativos, la integración del conocimiento interdisciplinar, la apropiación de las TIC, la aplicación de parámetros educativos basados en

la autonomía y el mejoramiento continuo del buen vivir de quienes forman parte de la comunidad educativa.

Finalmente, se describe la opacidad en otras regiones donde están los tópicos globales: desarrollo humano (0,9 %), familia (0,9 %), alteridad (0,5 %), gestión del conocimiento (0,5 %) y empleabilidad juvenil (0,5 %). Para la Zona Sur es clave entenderlos, porque están representados como el complemento de una formación interdisciplinar. Desarrollo humano, en la Universidad de Nariño, con (0,9 %), representa la frecuencia que está mediada por los escenarios familiares y sociales, y su construcción se genera a lo largo de la vida con sentido y responsabilidad.

En una sociedad tan vulnerada, sumida en la más profunda confusión, se intenta comprender la importancia del papel que juega la familia como primera escuela de formación en la historia de la humanidad y, desde luego, en la historia de cada ser humano. Por ello, en las tesis de la Universidad de Nariño y Universidad Mariana, se encuentra la familia y se le otorga un lugar privilegiado en el compromiso con la educación, ya que tiene la capacidad de interactuar con la comunidad, la institución y el progreso del niño en el aula y transversalizar los aprendizajes como elementos fundamentales del desarrollo cultural y social.

Alteridad, gestión del conocimiento y empleabilidad juvenil, tiene un porcentaje similar de 0.5%, de la frecuencia correspondiente a la Universidad de Nariño. Están cargados de sentido y significación porque representan el ponerse en el lugar del otro, el factor de desarrollo, la competitividad y el reto prioritario para las nuevas generaciones. Estas experiencias producen trascendencia en la Zona Sur cuando se los conjuga y generan resultados de efectividad en la cotidianidad de la academia.

Finalmente, como integrantes de la Zona Sur, se da cuenta de la relevancia que este estudio proporcionó a la comunidad de investigadores en educación y pedagogía. El hecho mismo de posibilitar la integración como Zona, es ya un avance significativo. El permitir el encuentro y reunión en escenarios de las mismas instituciones donde nacieron las tesis, para su revisión y análisis, consolidó lazos de hermandad y unión para un

mismo fin. El reconocimiento e identificación dentro de las regiones de Educación y pedagogía, hizo sentir la necesidad urgente de aunar esfuerzos para ser visibles, porque se tiene las herramientas y el talante para seguir promoviendo la misión como formadores de maestros.

Conclusiones

La perspectiva Serresiana, guía de este documento, ha innovado en el trabajo cartográfico, inyectándole una metodología alejada de lo rutinario y repetitivo, permitiendo la construcción de un relieve de conocimiento, uno hasta ahora desconocido, y reconciliando el paso entre las ciencias exactas y las ciencias humanas.

Las investigaciones analizadas muestran que se ha ampliado la perspectiva metodológica a trabajos cuantitativos, cualitativos y mixtos, desde los enfoques epistemológicos diferenciales. Se observó que, progresivamente, se ha ido cambiando el imaginario sobre la investigación, al entenderla como una herramienta indispensable en el ejercicio profesional.

Predominan estudios que se introducen más fácilmente en procesos metodológicos y definidos, con parámetros propios para cada investigación propuesta, prevaleciendo lo cualitativo sobre lo cuantitativo. Se tomaron como base diferentes perspectivas epistemológicas que orientan procesos, los mismos que dan coherencia a los objetivos en función del método de investigación y la intención de los investigadores.

Las investigaciones sobre educación y pedagogía en Nariño, ganan una coherencia lineal e integral, producto de un análisis de la coherencia metodológica, que se atribuye a los directores de las tesis para el caso del doctorado y de los asesores de trabajo de grado para el caso de las maestrías, quienes como reconocidos investigadores de Nariño tienen claridad respecto a la coherencia entre: a) paradigma y mirada de la realidad estudiada, b) enfoque e intencionalidad investigativa, c) objetivo general y alcances de los resultados, d) método y objetivos específicos y e) objetivos específicos y técnicas de recolección de información, aspectos que se articulan con el

diseño metodológico de los estudios.

A nivel de maestría y doctorado, se debe fundamentar teóricamente el diseño metodológico de las investigaciones con un mayor acercamiento hacia las fuentes metodológicas de primer orden que proponen los epistemólogos de investigación, sobre los metodólogos de investigación, por el nivel de formación posgradual, donde la diferencia con el pregrado radica en los procesos de profundización y construcción de conocimiento.

El análisis del rol de la fuente constituye un pilar fundamental para la profundización de la misión y la visión de los investigadores, ya que para tener significación en un mundo aparentemente perdido y comprender las discrepancias y semejanzas de la sociedad, se debe tener en cuenta el plano relevante del pueblo como fuente primordial. En este se nace y se hace, y determina particularidades que proporcionan una identidad individual y grupal, infinitamente diferente y separada de toda generalidad, con lo que reproduce fidedignamente retratos y representaciones desde las ciencias de la investigación.

En la Zona Sur, las tesis de maestría y doctorado conjugan las tres regiones y convocan a educadores y pedagogos a elegir la experiencia de enriquecer y fortalecer continuamente el accionar pedagógico, donde la figura del ser humano esté manifiesta consigo misma y con sus pares, en escenarios de formación.

En la Zona Sur, la región de educación fue abordada asumiendo que el acto educativo es complejo, porque no se limita al desarrollo en las aulas, sino que está influido por los entornos internos y externos, con las interacciones del ser humano como un ser individual y social que requiere de formación y educación; la primera, de carácter intrínseco, y la segunda, extrínseca, garantizadas desde los sistemas de la institucionalidad educativa.

El estudio investigativo muestra preferencia hacia las regiones de educación y pedagogía y una inclinación enmarcada en la práctica pedagógica, lo que indica el interés de los investigadores para proporcionar aportes significativos en el

desempeño de la labor educativa, con el fin de contar con herramientas útiles para el desarrollo de su misión.

En las regiones de pedagogía, se encuentra como dato que predomina el aprendizaje, la didáctica y enseñanza, haciendo énfasis en las estrategias y las prácticas pedagógicas como un sello de la Región. La Universidad de Nariño hace énfasis de la historia de la educación desde su Doctorado. Finalmente, las otras regiones están caracterizadas por mejorar el impulso vital de la familia, transversalizando los aprendizajes como elemento fundamental del desarrollo cultural y social, pues hace parte del contexto interno y externo de la institución educativa y el aula de clases de manera particular en la Zona Sur.

El análisis de la pedagogía se hace evidente y necesario, pero, definitivamente, la práctica define la calidad educativa y resulta esencial para el maestro cuando se hace reflexiva y maneja un discurso contextualizado que logra cautivar no únicamente a los estudiantes sino a la comunidad educativa en general, que busca no solo informar sino formar para la vida.

La didáctica es vista como un tópico local-fijo que conforma un entramado. Éste permite vislumbrar la relación con las didácticas especiales y las didácticas específicas, que como pliegues y localizaciones de gran notoriedad se enmarcan en las estrategias didácticas identificadas, las cuales se despliegan en tres columpios con menor relevancia o tópicos relacionales inherentes a los métodos, metodología y métodos de enseñanza que se proyectan de manera transversal en el estudio actual.

“Otras regiones” están caracterizadas por mejorar el impulso vital de los tópicos de desarrollo humano, familia, alteridad, gestión del conocimiento y empleabilidad juvenil. Aunque con bajas frecuencias, estos tópicos atraviesan los aprendizajes desde unos pliegues de cooperación, con lo cual logran que las relevancias se relacionen estrechamente y permitan a las opacidades replantear nuevos saberes que transversalizan la educación y pedagogía actual.

Desde la normativa del Estado, se exigen requisitos profesionales para el ejercicio de la docencia en los niveles de primaria o educación media, categorizando a los docentes con rangos que le reconocen exclusivamente la formación para la función docente. Sin embargo, no se conoce requerimiento definido para el ejercicio en la educación superior, nivel en el que se categoriza por el desempeño o la formación profesional en la disciplina, pero no se considera importante la formación en el campo de la enseñanza para este nivel superior que constate su competencia docente o el desarrollo de competencias para el ejercicio de la docencia.

La educación de calidad es un compromiso de todas las esferas sociales del país y, para ello, se requiere establecer cambios profundos en los procesos investigativos, enfrentar los retos y encontrarle el verdadero sentido de educar, establecer las coordenadas que permitan tener horizontes que hagan posible el viaje responsable del ser humano inmerso en la utopía de formar nuevas comunidades.


Los innumerables estudios que albergan los repositorios de las bibliotecas universitarias relacionadas con educación y pedagogía como resultado del proceso de formación de maestrías y doctorados, se constituyen en fuentes que harían posible el direccionamiento de nuevas rutas de acciones dinámicas, pertinentes y contextualizadas para alcanzar un impacto positivo en el desarrollo de las comunidades. Con esto, es necesario su actualización permanentemente, con miras a la proyección social nacional, regional y local.

Referencias

- Astete, C. (2017). *Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía*. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 223-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5709/570960868016>
- Bachelard, G. (1972). *La formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI.
- Ball, S, & Míguez, N. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ben-Peretz, M. (2011) «Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? » en *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9.
- Berliner, D. (1986) «In pursuit of the expert pedagogue» en *Educational Researcher*, 15(7), 5-13
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. PPC
- Bourdieu, P. "La economía de los bienes simbólicos". *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, 1999b, 159-198.
- Cajibioy, I., Sevilla, G., Díaz, F. & Menjura, M. (2013). *Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad*. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/766/3262>
- Clavijo, D, & Ramírez, D. (2017). *Profesores con vocación de excelencia en la universidad contemporánea*. Universidad Libre- Ibáñez Editores.
- Colombia (1991-2003). *Legislación educativa colombiana*. Ed. Canapro.
- Cossio, J. (2014). *Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural*. *Sophia*, 10(1), 14-23.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley and Sons.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, Online.
- Domingo, J. (2015). *Avanzando hacia otra escuela. Algunas implicaciones metodológicas*. En J. Domingo, & M. Pérez Ferra (coords.), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica* (pp. 97-108). Pirámide.
- Fayol, H. (1916). *Principios y elementos de administración. Tomado de: Administración industrial y general*. El Ateneo, 1972 para la edición española de Administration industrielle et générale.
- Foucault, M. (1994). *Herменéutica del sujeto*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Subjetividad y verdad*. En M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales (vol. III). Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France 1977-1978. Fondo de Cultura Económica.
- FUCN. (2005). *Educación virtual: reflexiones y experiencias* / Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/educacion-virtual-reflexiones-experiencias.pdf>
- Gallardo, B. & Cardona, M. (2012). *Regiones investigativas en Educación y Pedagogía 2000-2010, en la Maestría de Educación y Derechos Humanos -Universidad Católica De Oriente*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8 (2), 210-229.
- Gallardo, B., Jurado, C & Montoya, S. (2018). *Opción metodológica: rutas y equipajes de las investigaciones*. En *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Educación y pedagogía: trayectos recorridos* (pp. 156-203). Editorial Fondo Editorial Universidad de Manizales.
- González, V. (2014). *Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos*. *Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica*, disponible en <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v15n31/a05v15n31.pdf>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5 ed ed.). McGraw-Hill.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --). McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. SYPAL-IUTC.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia: Los ideales de la cultura griega* [Libro II]. <http://letrasuniversales666.blogspot.com/2017/08/paideia-los-ideales-de-la-cultura.html>
- Kiley, M. & Mullins, G. (2005) *Supervisors' conceptions of research: What are they?* *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245- 262.
- Kuhn, T. (1975). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- Manassero, M & Vázquez, A. (2000). *Creencias del profesorado sobre la naturaleza de la ciencia*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 187-208.
- Mayntz, R (1982). *Sociología de la organización*.
- Meirieu, P, (1997), *L'envers du tableau*, París, Esf.
- MEN. (2015). *COLOMBIA, LA MEJOR EDUCADA EN EL 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Niño, L & otros. (1994). *Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Picut, P. (1996) *De las Ciencia de la educación a la Sociología de la educación*. Guy Avanzini (Coord.) La pedagogía hoy. FCE.
- Ospina Hernández, C. A. (2017). *Historia de la Cultura Ciudadana en Bogotá 1991-2003*. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/16318/1/Historia-de-la-Cultura-Ciudadana-en-Bogot%ca1-1991-2003.pdf>
- Pozo, J. & otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*.
- Ramírez, R. (2008). *La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos*. Folios, 28. Universidad Pedagógica Nacional.
- Reyes, J. (2014). *Pedagogía Kantiana: antropología, conocimiento y moralidad*. *Academia y Derecho*, 9(5), 209-249.
- Ricoeur, P. (1975). *Hermenéutica y estructuralismo*. Cuadernos de Formación IDRC.
- Rodríguez, C. (2007). *God's eye does not look at signs. Early development and semiotics*. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 343-374.
- Runge, A. (s.f.). *¿Educación o enseñanza?: El campo de las didácticas y las metódicas*. Sin publicar. 1-19
- Sáenz, J. (2014). *Notas para una genealogía de las prácticas de sí*. En J. Sáenz (ed.), *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí* (pp. 23-69). Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Ediciones Cátedra S.A.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*. 57 (1), 1-21.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Trad. Pablo Ires. Cactus-La Cebra.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Sternberg, R. (1997). "What does it mean to be smart?" *Educational Leadership*, 54, 20-24
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tamayo, L. (2007). *Proyectos formativos transversales e integradores en el aprendizaje de las ciencias naturales*. *Revista Q*, 1(2).
- Terigi, F. (2004). *La enseñanza como problema político*. En G. Frigerio. y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 191-202). Noveduc.
- Tobón, S., Rial, A., García, J. A. & Carretero, M. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. 1ª. ed. Alma Mater Magisterio.
- Unesco. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. (Sede de la Unesco, París, 5-8 de julio de 2009.
- Wacquant, L. (Coord.) (2005a). *El misterio del ministerio: Pierre Bourdieu y la política democrática*. Gedisa.
- Yedaide, M. (2019). *Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad*. *Praxis Educativa* (Arg), 23 (1), 1-11. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153159248001>
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e história*. Editorial Foro.

Conclusions



Retos para futuros análisis a partir del proyecto “Regiones Investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”

En este documento se tratan las conclusiones parciales y generales del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”, que incluye siete zonas del territorio nacional (Eje Cafetero, Norte, Centro, Sur, Antioquia, Caribe y Tolima) que se configuraron a partir de las 16 universidades participantes en el proyecto (con un corpus de 1.742 tesis de maestrías y doctorados).

Para el efecto se realizaron sesiones de socialización con representantes a escala nacional, en las que se reflexionó sobre los hallazgos y conclusiones del proyecto. Se incluyen las reflexiones de los académicos e investigadores participantes en el proceso investigativo, y se ofrece, a manera de conclusiones, una serie de inquietudes, preguntas y cuestionamientos que les permiten al investigador interesado, a los estudiantes, a los académicos, a los servidores públicos hacedores e implementadores de políticas públicas educativas, elementos novedosos e invaluable para la reflexión y la acción a corto y mediano plazo, tanto en el sector público como en el privado.

El presente documento consta de los siguientes capítulos, a saber:

En el primer capítulo, “Conclusiones desde los doctorados en educación”, de Claudia del Pilar Vélez de la Calle, se reflexiona sobre las condiciones materiales, financieras, académicas e institucionales en las que se desenvuelven los doctorados en educación en Colombia. Se toman en cuenta los aspectos claves que dan sentido a la existencia y deber de los doctorados, tales como la participación de los grupos de investigación, la relación con redes académicas nacionales e internacionales, la posibilidad de vincularse a grupos de investigación de todas las áreas de las

ciencias tanto del sector público como del privado. Se señala el momento clave por el que pasa la educación superior, incluida la formación doctoral como producto de las nuevas circunstancias creadas a raíz de la pandemia, que ha dado lugar a nuevas condiciones económicas y jurídicas para la oferta de formación de las universidades internacionales, en abierta competencia con el entorno ofrecido actualmente en el país.

El segundo capítulo, llamado “Perfil de egresados de maestría y doctorados en educación en Colombia”, de Álvaro Hugo Gómez Rosero, parte de revisar datos de graduados en maestrías y doctorados en educación, en el contexto de la investigación Riep 2010-2017. A lo largo del capítulo se reflexiona sobre la pertinencia de esta clase de formación, la cual debe estar directamente vinculada a los contextos regional y nacional, para que el hecho pedagógico como un quehacer reflexivo, práctico y transformador aporte al desarrollo integral del individuo en cada momento a lo largo de su vida, teniendo en cuenta la diversidad y las necesidades de los contextos donde se desarrollen.

En el tercer capítulo, denominado “Regiones. Alcances y metodologías en investigaciones sobre educación y pedagogía en Colombia, 2010-2017”, escrito por Blanca Nelly Gallardo Cerón, Simón Montoya Rodas y Carlos Matero Sánchez Serna, se da cuenta del resultado de la contemplación y el análisis a la senda construida desde el proceso epistémico en las investigaciones sobre educación y pedagogía realizado en Colombia entre los años 2010 y 2017 por caminantes del territorio de conocimiento. Gracias a esto se pudo elaborar el mapa de regiones investigativas desde las maestrías y doctorados desarrollados en las zonas de Antioquia, Centro, Eje Cafetero, Zona Sur, Zona Norte, Caribe y Tolima.

A lo largo del cuarto capítulo, “Retos para futuros análisis desde las maestrías. Proyecto Riep 2010-2017”, de Margoth Teresa Gallardo Cerón, se identifican retos desde el campo de la investigación en maestrías, en la investigación sobre educación y pedagogía para aportar al mejoramiento de la calidad educativa y la transformación de realidades socioculturales desde la investigación posgradual. Igualmente, se plantean retos relacionados con las exigencias propias de los campos del conocimiento, en los que se desencadenan realidades educativas urgentes de comprender y transformar desde diversos contextos de intervención.

En el capítulo quinto, “Políticas hallazgos. Retos futuros”, de Héctor Fabio Ospina Serna y Guillermo Londoño Orozco, se reflexiona sobre las rutas que deben abordar, por una parte, las instituciones y programas de maestría y doctorado para que se piense frente a sus apuestas de formación investigativa, y por otra, el tema de las políticas públicas en dos sentidos: políticas públicas frente a la investigación educativa y la incidencia de las investigaciones de posgrado frente a las políticas públicas.

En el capítulo final, llamado “Recomendaciones generales”, cuyo autor es Alberto Mera Clavijo, se hacen algunas sugerencias para continuar el ejercicio realizado a lo largo del proyecto, organizadas en estos seis grandes temas:

- La diferenciación de la pedagogía y la didáctica.
- La necesidad de ampliar y flexibilizar la mirada de la escuela.
- La urgencia de fortalecer el aprendizaje.
- El reconocimiento del sujeto y la subjetividad.
- La importancia de reconocer el contexto de la educación y de la escuela.
- El papel fundamental del desarrollo humano y la ética.

Proyecto Regiones, fase 2. Conclusiones desde los doctorados en educación

La situación social, ambiental, política y de seguridad en el país es difícil. Las tendencias internacionales y los órdenes externos operan con lógicas distintas a las prácticas, en tanto que las racionalidades académicas se dispersan entre la

teoría, los mandatos de las políticas educativas y las racionalidades disciplinares del pensamiento. La pandemia del covid-19 ha hecho evidentes tensiones, intereses y movimientos geopolíticos de largo aliento, los cuales, desde hace un tiempo, apuestan por transformaciones en las formas, contenidos, estructuras, mecanismos de financiación de la formación posgradual en general y doctoral en particular en los contextos nacional, latinoamericano y mundial.

Los doctorados en educación representan un ideal, el de la alta formación investigativa en el campo de la pedagogía. Con la apropiación de una formación epistemológica y metodológica se supone que los procesos de pensamiento de *sindéresis*, ponderación y criterio se desarrollan de manera simultánea, amplia y ágil. Valga decir que la perspectiva crítica se dinamiza, y se producen pensamientos críticos, divergentes e instituyentes frente al conocimiento y la realidad.

Un vistazo a la situación de los doctorados en educación en Colombia nos da una idea de las tendencias y tensiones, específicamente en el aspecto de la investigación. La historia de la constitución de los grupos de investigación permite, a partir de un análisis contextual, identificar los aspectos metodológicos, las interrelaciones que se establecen entre los investigadores, las instituciones para las cuales trabajan, sus alcances y ramificaciones en los ámbitos nacional e internacional, al igual que reconocer varios tópicos interesantes de reflexión.

Un aspecto que vale la pena considerar es el relacionado con la oferta de formación, los recursos disponibles personal e institucionalmente, el ascenso laboral y profesional, la solidez económica que puede proporcionar un título de doctorado, en general, y específicamente en educación. Otro aspecto interesante está vinculado a la esencia del deber ser de un doctorado, el cual se supone que está relacionado con su aporte al desarrollo social de una comunidad nacional e internacional; lo anterior deja lugar a una serie de inquietudes, preguntas y puntos de inflexión que hay que tomar en cuenta en el escenario social en el cual se desarrolla, así como en la importancia

de transformar los procesos relacionados con la educación.

Un tema clave es el que tiene que ver con el reducido número de profesionales de la docencia que coordinan, apoyan, desarrollan e implementan procesos de investigación de alta calidad en las facultades de educación, en los programas vinculados a estas y en general en las universidades que asumieron, en conjunto con el Estado, la tarea de elevar de manera significativa y categórica el número de doctores en Colombia, en proporción con el resto de la región latinoamericana.

Se identifica una desproporción que afecta la compleja labor de consolidación de los procesos investigativos, la producción y la publicación de los productos asociados. Esta tarea la realizan en su mayor parte los mismos profesionales de nivel doctoral que tienen a su cargo el ejercicio de la docencia en los programas. Así se minimiza y reduce la posibilidad de que diferentes puntos de vista, esto es, la heterogeneidad en la investigación, tomen forma en los productos, en los abordajes conceptuales, dado que son los mismos docentes de los doctorados quienes tienen a su cargo la reflexión y el análisis en las diversas dimensiones de la investigación.

Una de las consecuencias asociadas a lo anterior es que las instituciones universitarias y los centros de investigación se ven en la necesidad de invitar a investigadores extranjeros que amplíen la mirada conceptual, que con su experticia proporcionen diferentes opciones de investigación, de interpretación y análisis de problemas y resultados, así como perspectivas de estas. Los recursos invertidos en dicha actividad se deben financiar en gran medida con las matrículas de los doctorados, lo que, como es obvio, encarece los costos y reduce el acceso y la cobertura en la comunidad educativa.

Los recursos que desde el nivel estatal se han orientado a la financiación de los estudios de nivel doctoral son relativamente bajos en relación con las necesidades, requerimientos y expectativas tanto de los planes nacionales como de los llamados de las misiones de sabios en el caso colombiano, y de las sugerencias de ampliación

de cobertura enunciadas reiteradamente por organismos nacionales e internacionales.

De esta manera, se disminuye el número de plazas disponibles y se elevan los estándares de acceso. Esta situación es visible en las universidades públicas, en la oferta de formación doctoral y posdoctoral de Colciencias (hoy Minciencias), y les deja a los docentes, casi como única opción, la matrícula en universidades privadas. Otra opción tiene que ver con las becas de organismos y universidades internacionales, las cuales son, por ahora, de reducida utilización por parte de los colombianos.

Un aspecto colateral de la mayor importancia está relacionado con los tiempos de investigación exclusiva, la reducida descarga de actividades en contraposición con los compromisos laborales inscritos en cronogramas estrictos, vinculados al rendimiento, e indicadores de seguimiento para las acreditaciones y certificaciones de las instituciones.

Lo anterior conlleva una serie de consecuencias en la disponibilidad real. Por ejemplo, la dedicación de los estudiantes de los doctorados a la formación e investigación inhibe y reduce las posibilidades de desarrollo de comunidades de investigadores, de construcción de redes académicas, del fomento y constitución de grupos de investigación, y por último, y no menos importante, de la promoción de espacios de interacción entre redes y grupos.

Los doctorados en educación que se ofrecen en Colombia los cursan principalmente docentes universitarios y del magisterio que sirven en la educación básica y media, concentrando los perfiles de formación en este tipo de profesionales, y dejando de lado a profesionales de los sectores académico y científico del sector privado, que pueden aportar de manera significativa en el trabajo de profundizar el indispensable vínculo entre ciencia, tecnología e innovación.

Otro aspecto que vale la pena destacar es la necesidad de conformar grupos de investigación importantes, significativos, que interactúen en el mundo real de las redes de conocimiento nacionales e internacionales. Se trata, en suma,

de favorecer escenarios y espacios de discusión sobre los problemas que conciernen al nivel doctoral, buscando disrupciones que abran nuevas miradas, propongan diferentes opciones, desarrollen novedosos y heterodoxos caminos a la investigación, e incorporen y creen nuevas metodologías de trabajo.

Se trata, además, de que desde la investigación hecha en los doctorados se participe en la formulación, implementación, ajuste y evaluación de las políticas públicas educativas del país, máxime si se toma en cuenta la irrupción de la oferta de formación doctoral de las universidades extranjeras, que trae consigo novedosas metodologías, mecanismos de financiación y bajos costos, que pueden transformar la oferta de formación doctoral en el país a corto plazo.

Dichas notas se hacen más urgentes y presentes hoy día, en medio de la crisis en el sector educativo propiciada por la pandemia, la cual, entre otras consecuencias, trae consigo la necesidad de adecuarse a nuevas reglas, signadas por el advenimiento de la oferta de las universidades internacionales y de organismos que, como la Unesco, prevén profundas transformaciones a corto plazo de las estructuras universitarias, de las modalidades de ofertas de formación posgradual y de un nuevo rol de la formación doctoral en la sociedad del conocimiento, particularmente en América Latina.

Por último, la compleja situación generada por el covid-19 y la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) hicieron que la Unesco, a través de varios documentos, se pronunciara acerca del presente y el futuro de las universidades, especialmente en América Latina.

Para concluir, se pueden poner algunos cuestionamientos sobre la mesa para dejar abierta la discusión, así:

- ¿Las condiciones de calidad en otros países y continentes son similares, de tal forma que se puedan comparar los doctorados que se dictan en esas tierras con nuestros doctorados?
- ¿Es posible tener unas condiciones de calidad en lo relativo a grupos de investigación,

número de investigadores de dedicación exclusiva, producción intelectual individual y grupal, relaciones de debate e intercambio con otras redes nacionales e internacionales de conocimiento?

- ¿Inciden nuestros doctorados en la transformación de la realidad educativa del país, o en algunos aspectos de los problemas nacionales?
- ¿Los cambios radicales en el entorno educativo latinoamericano y mundial, propiciados por los sucesos generados a raíz del covid-19, influirán para una transformación rápida y contextualizada de la oferta de formación doctoral en el país, específicamente en educación, que dé cuenta razonablemente de los problemas que hasta ahora arrastramos y enfrente con alternativas creativas, con recursos financieros adecuados, las nuevas condiciones del entorno?

Perfil de egresados de maestría y doctorados en educación en Colombia

La universidad del siglo XXI en el contexto educativo colombiano exige tener mejor formación del talento humano en el área de educación. En la actualidad, los datos de formación en maestría en Educación en el periodo 2015-2018 son de 47.395 magísteres, siendo las zonas de Bogotá, Centro Occidente y Centro Oriente las que más aportan, con egresados cualificados en esta área (tabla 1).

Tabla 1. Datos de formación de maestría en Educación, 2015-2018

Zona geográfica	Medidas
Región	Número de graduados
BOGOTÁ	15.704
CENTRO OCCIDENTE	11.004
CENTRO ORIENTE	13.025
NORTE	3.684
OCCIDENTE	3.255
SURORIENTE	723
Total	47.395

Fuente: Observatorio Laboral para la Educación. <https://ole.mineduccion.gov.co/portal/>.

Igualmente, en la formación de egresados de doctorados en Colombia por zonas, se encuentra que al año 2018 hay 557 doctores en educación.

Bogotá y Centro Occidente son las zonas que más aportan, con el 64 % del total de egresados (tabla 2).

Tabla 2. Datos de formación en doctorados en Educación, 2015-2018

Zona geográfica	Medidas
Región	Número de graduados
BOGOTÁ	201
CENTRO OCCIDENTE	153
CENTRO ORIENTE	55
NORTE	74
OCCIDENTE	74
Total	557

Fuente: Observatorio Laboral para la Educación. <https://ole.mineduccion.gov.co/portal/>.

En los datos anteriores se observa la necesidad de crecimiento de la formación doctoral y la gran población existente en la formación de magíster; en el estudio del Riep de 2010 a 2017 se puede encontrar que la mayoría de las tesis son de maestría frente a las de doctorado y que, según la agrupación de este estudio, predominan las del componente de pedagogía en comparación con el componente de educación y otros.

En este contexto, la necesidad expresada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), sobre la educación como uno de los factores decisivos

para el desarrollo humano y la transformación de las sociedades mediante la cobertura, la equidad, la inclusión y la calidad, que son los ejes de las políticas de educación en los países emergentes, requiere para satisfacerla a docentes formados de manera pertinente y profesional.

Sobre este asunto habría que decir que Colombia todavía tiene problemas de concentración del capital humano en las principales ciudades del país y las periferias carecen de este factor, siendo las maestrías y doctorados dos programas de posgrado centrados principalmente en la

producción de conocimiento básico y no en la solución de los problemas de la región. Los requerimientos de empleabilidad en las regiones han creado la necesidad de formarse para mejorar la condición salarial del maestro y no para generar nuevo conocimiento y darles solución a los problemas de la educación en Colombia.

El egresado de maestría y doctorado en Educación, en lo que tiene que ver con lo pertinente, debe garantizar el impacto de su formación en la región no solo para graduarse, sino también para que sus estudios sean lo suficientemente efectivos para transformar las realidades socioeducativas de la comunidad donde se encuentra. La idea es no basarse únicamente en la seudorreferenciación para aportar en la teoría educativa y pedagógica, sino crear y construir teorías emergentes, validadas desde la solución de las necesidades de la población diversa de cada zona en el país.

En lo relacionado con la profesión docente, hay que garantizar el sustento pedagógico propio de nuestra profesión y desvirtuar que cualquier profesional puede ser profesor. Todos, desde la condición humana, podemos enseñar y aprender, y algunos podemos saber enseñar bien, pero no de manera efectiva, máxime si se considera que la efectividad en el siglo XXI es sinónimo de calidad, y curiosamente es garantía de nuestra profesión. Por tanto, el profesor de educación infantil profesionalmente no solo garantiza el cuidado del niño de 0 a 5 años, sino también potencia su desarrollo integral en la etapa más importante para que el niño conozca y aprenda a descubrir, y en básica ya no basta solo leer y escribir, sino también que el estudiante reconozca el potencial de construir y reconstruir nociones, y descubra sus capacidades y habilidades.

Y así en cada una de las etapas, si queremos analizar este asunto desde el sistema educativo; sin embargo, la realidad es otra: el maestro no garantiza efectividad porque limita la innovación educativa y la capacidad de creación al rigor tradicional de las aulas y al contenido por el contenido. Es decir, la profesión del maestro debe garantizar la efectividad desde lo pedagógico, porque la profesión sustenta el éxito en la capacidad que tenemos de dar solución a los

problemas educativos y pedagógicos de las regiones desde la investigación y la innovación de manera efectiva.

Finalmente, como conclusión, se puede afirmar que los perfiles de egresados en maestría y doctorado en Educación deben apuntar desde lo profesional a la efectividad del hecho pedagógico como un quehacer reflexivo, práctico y transformador, que aporte al desarrollo integral del individuo en cada momento a lo largo de su vida, teniendo en cuenta la diversidad y las necesidades de los contextos donde se desarrollen.

Y desde lo pertinente, debe garantizar la transformación de su entorno, al obtener los elementos y recursos necesarios para poder cambiar lo tradicional y hacer que las soluciones a los problemas educativos trasciendan y tengan impacto en la comunidad académica.

En materia de ciencia, tecnología e innovación, las maestrías y doctorados no son funcionales en relación con la naturaleza y su campo de acción; por el contrario, se limitan a asuntos netamente económicos, como la mejora salarial, descuidando su función social.

Retos para futuros análisis desde las maestrías. Proyecto Riep, 2010-2017

A partir del estudio “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia”, en su segunda fase (2010-2017) se aprecian importantes retos desde el campo de la investigación en maestrías, los que se plantean a manera de prospectiva como efecto de dicho análisis, ante el interés por seguir investigando la educación y la pedagogía. Estas categorías involucran aspectos inherentes a la práctica de los maestros en diferentes escenarios, orientados a buscar respuestas a los desafíos planteados para aportar al mejoramiento de la calidad educativa y la transformación de realidades socioculturales desde la investigación posgradual.

En consecuencia, surge una serie de necesidades ante la diversidad de problemas que la educación plantea a manera de retos en sus diferentes niveles, en correspondencia con las exigencias propias de los diferentes campos del conocimiento, de donde

se desencadenan realidades educativas urgentes de comprender y transformar desde diversos contextos de intervención.

En tal sentido, el análisis de las investigaciones encontradas en el estudio permite apreciar las demandas que la sociedad le impone cada vez más a la universidad, ante todo en su formación posgradual, desde la cual se hace necesario un aporte de verdadero impacto al conocimiento frente a su compromiso en tiempos en los que se reclaman cambios profundos, al considerar la educación como factor de desarrollo humano y social.

En este orden de ideas, Tünnermann (2013), en un estudio que ilustra los desafíos a los que debe enfrentarse la educación superior desde diez aspectos básicos, plantea la resignificación de la función social de la universidad y su autonomía, las nuevas perspectivas de la pertinencia y la calidad de la educación superior, la implementación del trabajo por redes académicas, la internacionalización, la construcción de espacios supranacionales, los nuevos modelos académicos y educativos, los sistemas abiertos, la educación a distancia, lo interdisciplinario, el currículo y la reconfiguración de la administración a nivel superior.

Dichos desafíos dejan ver la importancia de que se asuman desde la investigación, hacia la búsqueda de avances que trasciendan y trasgredan las fronteras históricas de la universidad desde las diferentes disciplinas.

Respecto a estos criterios, resultan escasas las referencias y las investigaciones en las que se logra visibilizar estas categorías, dado que muchas de estas se abordan desde programas académicos que no están enfocados directamente en los diferentes niveles de la educación, o no trascienden más allá de las universidades en la consolidación y articulación de nodos y líneas de investigación que unan fuerzas para el incremento y buen aprovechamiento de estos insumos investigativos que dejan los programas de maestrías.

Así mismo, la selección de investigaciones y proyectos de maestrías analizados desde el año

2010, debido a la situación de incremento de la oferta posgradual en las regiones, supondría un aumento en la producción de nuevo conocimiento relacionado con educación y pedagogía; sin embargo, en el análisis se refleja la obsolescencia a la que se enfrenta la investigación en aspectos que tienen que ver con la realidad en Colombia desde diversos contextos locales, regionales o nacionales, en una perspectiva internacional o global, en la que se hace necesario conformar redes y articulaciones que permitan incursionar en los siguientes aspectos:

La investigación inter y transdisciplinaria, en articulación con los diferentes niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y superior, a partir de principios pedagógicos, estructuras curriculares, formación de maestros para atender las exigencias de la educación que trascienda a la investigación desde epistemologías críticas, para la transformación y la innovación en las prácticas experienciales, teóricas y praxiológicas.

Las continuas reformas de las que es objeto la educación en Colombia, al margen de la investigación, plantean otro desafío que da cuenta de la necesidad de investigar el efecto o aporte de las experiencias de los maestros en contextos multiculturales en los que se hace necesario incursionar en temas como la educación propia, la educación popular, la educación para atender la diversidad en contextos interculturales y campesinos, y la educación no escolarizada.

En tal sentido, la investigación que busca involucrar la educación y la pedagogía en articulación con las culturas y los contextos, tras la búsqueda de una educación intercultural, resulta insuficiente ante los nuevos escenarios que configuran las escuelas en contextos rurales; sus tradiciones obligan a buscar otras miradas para generar cambios que conduzcan a minimizar las brechas existentes entre diferentes realidades educativas en Colombia; resulta indispensable la participación efectiva de la investigación como aporte a la política pública de educación intercultural, con el apoyo de los encargados de llevarlas a la práctica con un impacto y un nivel de trascendencia que involucren a sus actores, como investigadores e investigados, desde realidades contextuadas.

La necesidad de abordar la formación y actualización de los maestros, desde reformas que surjan de procesos investigativos para apoyar el desarrollo profesional tendiente a mejorar la calidad en la formación inicial en temas que involucran los currículos, la formación integral, las competencias, los resultados de aprendizaje, las innovaciones pedagógicas, al igual que los aspectos inherentes a lo legal, administrativo, institucional y de docencia como ámbitos ante los cuales deben enfrentarse cotidianamente los maestros.

Un desafío que plantea la educación en cuanto a investigación tiene que ver con la inclusión educativa ante el despliegue de situaciones que enfrentan los maestros y agentes educativos en contextos y tiempos contemporáneos, en los cuales se ha hecho urgente la comprensión de realidades y situaciones en espacios de exclusión, en cuanto a los riesgos y la complejidad que sugiere el campo de la educación especial; a los maestros en ejercicio o en formación se les exige la inclusión educativa como un llamado urgente de la sociedad contemporánea, pero lamentablemente no hay mayores respuestas, caminos o certezas ante tan alta responsabilidad puesta en manos de la educación.

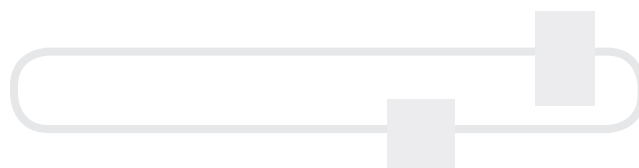
La innovación pedagógica se constituye en otro reto que hay que enfrentar a partir de la investigación, como una posibilidad de permanente transformación desde la voz de los actores como un referente que permita comprender y desencadenar ideas y rutas mediadas por miradas epistemológicas, metodológicas y estratégicas que respondan ante la responsabilidad social de la universidad. Esto exige dirigir la mirada hacia la investigación y la formación de cara a las realidades, los problemas sociales y el impacto de esta, involucrando a empresarios, egresados, líderes y representantes de las regiones, visualizando los cambios que reclaman las nuevas generaciones para la toma de decisiones en la transformación social.

Por otra parte, frente a la realidad que vive la sociedad colombiana en situaciones de conflicto, el papel de la educación es fundamental para encontrar caminos de mejor avizoramiento

para los procesos de desarrollo, los que se deben abordar desde investigaciones que giren alrededor de la paz y las realidades ante múltiples territorios y culturas que habitan los contextos locales, regionales y nacionales en toda su diversidad y pluralidad, para que trascienda desde la perspectiva con la que se la ha entendido hasta la actualidad.

Más allá de los debates, llamados y retos mencionados, los cuales configuran el orden del día, subyacen algunas preguntas en relación con las investigaciones que se hace necesario emprender a partir de la formación y la investigación desde las maestrías en Colombia:

- ¿Cuál es el papel de la investigación desde la experiencia de los maestros en aula hacia la formación de un profesional crítico y de transformación de realidades educativas?
- ¿Cuáles serían las vías para incursionar en la investigación interdisciplinaria desde la formación posgradual?
- ¿Es posible, a partir de la investigación en materia de maestrías, el posicionamiento de un profesional que investiga la educación con un perfil crítico e intelectual y como sujeto político de transformación social?
- ¿Qué clase de investigación se hace necesaria para lograr trascender hacia las políticas educativas que involucren el saber pedagógico como efecto de realidades contextuales, las categorías disciplinarias y las reformas curriculares en diferentes niveles?
- ¿Cómo abrir posibilidades en la investigación de maestrías para incursionar con mayor certeza en prácticas y proyectos alternativos que respondan a la diversidad y a la pluralidad intercultural a la que se enfrentan los maestros?
- ¿Cómo lograr la articulación social, educativa y pedagógica en la construcción de redes e investigaciones colectivas que impacten y respondan a los retos que la sociedad contemporánea plantea a los contextos educativos desde la formación posgradual?



Políticas hallazgos. Retos para futuros no muy lejanos

Aportes del capítulo de conclusiones del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: un estudio de las tesis de doctorado y maestría finalizadas durante el periodo 2010-2017”.

¿Cómo esperamos que este trabajo impacte no solo las apuestas de programas e instituciones, sino las políticas públicas locales y nacionales?

Es importante que este trabajo investigativo del proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia”, concretamente sus hallazgos, impacte no solo las políticas locales y nacionales, sino también el quehacer investigativo en maestrías y doctorados de cada una de las instituciones participantes en el proyecto, con el fin de que incida en las transformaciones que se requieren en los programas de posgrados investigativos en el país. Este desafío implica una transformación de las maestrías y de los doctorados en educación frente a ciertas orientaciones, alcances y pertinencia de sus procesos de investigación; no se trata de homogeneizar o de estandarizar sus procesos de desarrollo investigativos, sus enfoques o metodologías, sino de ubicar lineamientos generales que orienten apuestas de mayor impacto y pertinencia frente a las realidades del país y sus demandas.

Las transformaciones de las cuales hablamos tienen que ver con cambios en la vida cotidiana de las personas que forman parte de los procesos educativos y pedagógicos, de los grupos a los cuales ellas pertenecen, de las instituciones educativas y proyectos educativos de los que forman parte, lo cual lleva a cambios sociales educativos esenciales.

Un aspecto central es que las investigaciones que se realizan a partir de los trabajos de grado de maestría y las tesis doctorales incidan en gran medida en las prácticas pedagógicas. Vale recordar que unos aspectos interesantes en el ámbito educativo son el valor, la importancia y la cantidad de estudios, tesis y trabajos referentes a las prácticas pedagógicas; un acercamiento a la

pedagogía y al saber pedagógico, con un énfasis particular en las prácticas reflexivas. El tema ha hecho carrera en el mundo educativo, en los programas de educación y, por ende, en notables apuestas de trabajos de maestría y algunos de doctorado. Sin embargo, es necesario ahondar en su alcance, puesto que no se trata simplemente de estudios teóricos o algunos trabajos de campo que indagán sobre las prácticas, que teorizan sobre ellas, las fundamentan y definen sus tipologías. Si bien esto es importante, se trata también de incidir realmente en las prácticas educativas. Hay que darles un lugar preponderante a investigaciones que no solo las comprendan, sino que las cambien; que sean permeadas por estudios y análisis que logran concretarse en acciones de transformación y enriquecimiento, desde la misma actividad investigativa.

Esto implica establecer un diálogo fluido entre los estudiantes investigadores, los programas de posgrado a los que ellos pertenecen, y los problemas sociales, políticos, culturales, económicos, ambientales, tecnológicos y humanos con los cuales se entretienen las educaciones y las pedagogías en los territorios locales y en el mundo de hoy, de manera tal que se incorporen las voces de todos los actores (educadores, niños, niñas, jóvenes, adultos, familias, comunidad, movimientos sociales, directivos, instituciones y proyectos socioeducativos).

Es necesario ir más allá de la mirada eurocéntrica de la modernidad sobre educación y pedagogía, con la cual se trabaja gran parte de las investigaciones de las maestrías y los doctorados estudiados. Debe darse paso con mayor fuerza a otras miradas plurales de las educaciones y las pedagogías desde los territorios del sur de los cuales forma parte Colombia. De Sousa (2014, p. 14) plantea que “las epistemologías del sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre”. Así las cosas, se requieren unas investigaciones no que describan o fundamenten solamente, sino que apuesten a procesos de reconstrucción y creación de

alternativas de transformación a tantos problemas de nuestro entorno social, cultural, político y económico.

Aun cuando en diversos ámbitos educativos se hacen apuestas alrededor de la educación, prácticas alternativas, estudios y metodologías disruptivas, apoyadas en perspectivas críticas y decoloniales, trabajos conectados con realidades, comunidades, grupos poblacionales, desarrollos desde la educación popular, y basadas en nuevas miradas desde lo epistémico, epistemológico y metodológico, la fuerza de tales apuestas es menor en el tipo de investigaciones de maestrías y doctorados. No se plantea que esta deba ser la única opción, pero es una vía que genera posibilidades de transformación de contextos y realidades complejas de nuestro entorno. Se carece de investigaciones que trabajen más con las comunidades (sociales, culturales, etarias, etc.), que potencien otras maneras de ser y hacer en el aula, pero que también trasciendan el aula. Que la intención del conocimiento no se dirija solamente a alimentar la cadena del sistema de *papers*, clasificaciones, citaciones y *rankings*, sino que transforme y potencie realidades concretas.

Frente a esto último, las investigaciones analizadas en las tres regiones trabajadas en los hallazgos giran en torno al accionar pedagógico en el aula de clases, lo cual entraña una deuda con otros problemas investigativos que completen los estudios sobre la institución educativa en todos los niveles del sistema, las relaciones con las familias, con las comunidades y con el Estado. Estos estudios, como ya se ha dicho, están dedicados en su mayoría al accionar pedagógico en relación con el aula de clases; es importante que se abran los estudios a otras miradas de las pedagogías no escolares, y que se establezca un diálogo enriquecedor entre la pedagogía escolar y otras pedagogías no escolares. Así mismo, hay que abordar con más fuerza la riqueza conceptual y metodológica de alternativas que vienen emergiendo en diferentes prácticas de investigación que trascienden el mundo de las aulas y que superan la copiosa concentración en alternativas pedagógicas y didácticas para el salón de clases.

Hoy en Colombia, histórica y socialmente, hay urgencias en educación y pedagogía que es necesario atender desde las investigaciones que llevan a cabo los estudiantes de maestría y doctorado, lo cual implica abrirse a nuevos estudios, nuevos problemas que tienen que ver con las demandas de participación de grupos y personas (colectivos de niños, niñas, jóvenes y adultos), el reconocimiento de rostros y territorios que poco a poco se han tomado en cuenta en los estudios (la educación y pedagogía indígena, afrocolombiana, campesina, urbana popular, juveniles e infantiles rurales y urbanas, ambientales, feministas-género, de colectivos sociales, eróticas, culturales, inclusiones de las diversidades de aprendizaje, pedagogías de otras estéticas, políticas, etc.).

Estos tópicos para la investigación son fundamentales para un país que experimenta procesos complejos de todo orden. No podemos dejar de lado grandes problemas que ubican en el panorama a un país dividido por posturas extremas, que frenan la posibilidad de una reconciliación nacional; los problemas de orden político, social y cultural; la concentración de riqueza y la inequidad; los problemas del mundo rural, la primera infancia, los jóvenes, los grupos poblacionales de diverso orden; la corrupción; la necesidad de trabajar por una nueva ciudadanía, por la recuperación de valores, y otros tantos desafíos en ese orden, junto a los grandes problemas de orden global y regional como el cambio climático, colonialismos económicos, políticos y culturales, dictaduras, entre otros tantos. A esto se suman la lectura de un mundo en constante transformación, permeado por nuevos desarrollos en el campo de la ciencia, la tecnología, la innovación y todo lo que se teje alrededor de la generación 4.0. Grandes desafíos que nos dicen que la investigación educativa no puede tener como único centro el aula.

La investigación educativa, por tanto, debe apostar con fuerza a procesos de construcción de conocimiento que ayuden a resolver estos problemas, a la transformación de “ciencias” y “conciencias”, al vislumbramiento de prácticas que respondan a estas necesidades. Cabe, entonces, formular esta gran pregunta: ¿hasta dónde las investigaciones, sus resultados, sus producciones

de conocimiento y sus prácticas impactan este tipo de realidades? Es un llamado a mirar la manera como se agencian estos procesos investigativos de maestrías y doctorados.

Como plantea De Sousa, “Las crisis se profundizan, al mismo tiempo que no existen grandes alternativas. En la actualidad, las alternativas se formulan más por la vía negativa que por la vía positiva. Tenemos claro lo que reusamos: la injusticia, la discriminación, la humillación, la indignidad, etcétera, dependiendo de los diferentes movimientos. Pero ¿cuál es la alternativa?”. Una de ellas es lo que la investigación educativa hace por ello.

Lo propuesto incide en nuevos problemas que podrían plantear las investigaciones. Se trata de avanzar en nuevos objetivos. Y las metodologías y los instrumentos utilizados también se verían enriquecidos desde lo planteado, pues implica tener en cuenta otros factores. Se plantea que los programas de maestría y doctorado profundicen en tópicos que se vienen investigando y que se dé completitud a las perspectivas en que se mueven, pero que también abran nuevas posibilidades que atiendan las urgencias del momento histórico que vivimos.

A partir de lo propuesto se hace indispensable que las investigaciones de las maestrías y los doctorados aporten conocimiento en el campo de los derechos humanos, del buen vivir, la construcción de paz, la capacidad de vivir juntos como seres humanos y en relación no dominante y de colaboración con la naturaleza, posibilidades democráticas de relaciones, inclusión, equidad en todos los aspectos de la vida y justicia social y ambiental.

Un aspecto clave que se debe continuar desarrollando y profundizando en la investigación tiene que ver con la formación de educadores de todos los niveles educativos, y de todos los tipos y formas de educación, que incluya también a los educadores populares y comunitarios, y a la educación no formal. La formación de maestros es fundamental y debe ser un nodo central de principal interés en las políticas públicas. Se ha descargado la responsabilidad de la

transformación educativa en la figura del maestro, y si bien en no pocas ocasiones se trascienden los límites de tal responsabilidad, es innegable la necesidad de trabajar en ello y, a partir de allí, trabajar con ahínco en la condición del maestro, sus potenciales, su formación y sus capacidades. Vale la pena pensar, entonces, en el alcance de las investigaciones en términos de lo que producen para la formación de maestros y la transformación de sus prácticas; el tipo de maestro que demanda nuestra realidad actual y nuestros horizontes de futuro, las condiciones de su ejercicio, su dimensión humana, profesional, laboral, etc.

Por otro lado, es fundamental que las investigaciones y los procesos de transformación que estas generen retomen dentro de sus fundamentos conceptuales y en las fuentes documentales, además de otros trabajos, los escritos de los pedagogos de distintas partes del mundo, pero también de los pensadores y educadores de los sures. En América Latina, el Caribe, y particularmente en Colombia, se tiene una producción importante en el campo educativo y pedagógico que es reconocida en otros territorios. No se trata solo de dialogar con los educadores reconocidos, sino con todos aquellos que desde las experiencias educativas y pedagógicas tienen interés en contribuir a una vida mejor y a un buen vivir. En este sentido, se recomienda orientar miradas hacia pedagogos inmersos en comunidades rurales, indígenas y de grupos en condiciones complejas de su vida económica, social y cultural. Acercarse a experiencias encarnadas en realidades concretas y que son fuente de riqueza para ahondar en posibilidades reales de transformación social y educativa.

Es clave hacer un trabajo articulado de investigación transformadora y dialógica con las instituciones formadoras, como las normales, las facultades de educación, y las maestrías y doctorados en educación y programas afines. Esto mismo se debe realizar en la educación no formal, comunitaria, popular y de otras pedagogías de los sures. El lugar de las facultades de educación y de las escuelas normales es esencial en este proceso de transformación de las instituciones formadoras. Se debe pensar en investigaciones

que ayuden no solo a transformar estos mismos entes, sino también para, por un lado, proponer políticas públicas que abran posibilidades de cualificación de la formación docente, y por otro, trabajar transformaciones en su quehacer pedagógico, formativo e investigativo, máxime cuando facultades y normales han sido objeto de numerosos cambios desde políticas públicas que no avizoran un norte claro sobre sus horizontes, sus orientaciones, sus alcances y sus posibilidades. Se requiere mucha investigación para potenciar el mundo de los entes encargados de la formación de maestros en el país.

A partir de los hallazgos de la investigación, se ha planteado la necesidad de trabajar en programas de investigación que respondan a las necesidades de las distintas zonas del país, grandes programas que articulen investigaciones particulares, que contribuyan a la ejecución de las transformaciones que se requieren. Este trabajo se puede plantear a partir de cada institución, en articulación con las líneas de investigación de las maestrías y los doctorados en educación.

En una misma zona pueden confluír dos o más instituciones que trabajen en un mismo programa, que permita potenciar y coordinar esfuerzos a favor de la educación, que responda a vocaciones y condiciones de las zonas del país con las que los posgrados tienen relación. Es esencial, entonces, conformar comunidades de aprendizaje, de redes de aprendizaje, de interacción, de investigación, innovación y producción de conocimiento. Existen pequeños esfuerzos aislados de interacción y cooperación, pero se hace necesario crear un sistema que conecte realmente el mundo de los posgrados con una producción de conocimiento que tenga incidencia en la realidad educativa del país.

En Colombia se podría pensar en trabajos de investigación coordinados entre doctorados y maestrías que aporten a los principales problemas que el país tiene en los campos educativo y pedagógico; además, se podría aprender del trabajo interinstitucional del proyecto materia de estudio y de los trabajos interposgrados que se podrían desarrollar, y también es posible aunar

esfuerzos investigativos y potenciar recursos colectivamente.

Es importante investigar sobre la manera como se apropia o no la investigación en educación y pedagogía que se viene dando en el país, tanto en las maestrías como en los doctorados.

Una posible y aportante estrategia consiste en organizar expediciones educativas y pedagógicas a los proyectos educativos y pedagógicos de educación popular y de otras pedagogías de los sures, pero también expediciones a las instituciones formadoras de educadores, y a otras instituciones educativas y prácticas pedagógicas, de tal manera que en un diálogo respetuoso de saberes se vean enriquecidos los estudiantes de posgrado y los educadores e instituciones enriquezcan su práctica y accionar educativo, de tal modo que las teorías caminen de la mano de las prácticas educativas y pedagógicas. Hay que conformar redes de investigadores y de educadores que continúen reflexionando críticamente. También se requiere pensar más allá de Colombia y articular investigaciones con otros países.

Es necesario que los diálogos investigativos que se proponen articulen propuestas, programas y proyectos con las secretarías municipales, departamentales, ministerios que tengan relación con los procesos educativos, comunicativos, sociales, culturales, de investigación, etc.

Por otra parte, hay que analizar el alcance de los procesos de formación investigativa de maestrías y doctorados: ¿cuáles son la apuesta y el enfoque de los trabajos de investigación que desde allí se promueven? ¿Lograr producciones de conocimiento que sean reconocidas en revistas indexadas, con alto nivel de citas y vinculadas a los más altos *rankings* de reconocimiento académico, o proponer y agenciar desde la misma investigación alternativas de transformación a problemas como los que se vienen señalando?

No se puede negar que las lógicas de la racionalidad instrumental y del eurocentrismo han conducido a finalidades particulares en la producción de conocimiento y que difícilmente se puede ser ajeno a esto. Ello ha generado un esquema de trabajo pensado en la producción de conocimiento

per se, pero no se puede olvidar la pregunta frente a la incidencia que esto tiene en la transformación de las realidades y desafíos regionales, nacionales y globales.

Toda esta reflexión tiene que conducir, por un lado, a que las instituciones y programas de maestría y doctorado se piensen frente a sus apuestas de formación investigativa, y por el otro, al tema de las políticas públicas en dos sentidos: políticas públicas frente a la investigación educativa e incidencia de las investigaciones de posgrados frente a las políticas públicas. Para Contreras (1997, pp. 174-175), “Las políticas no solo crean marcos legales y directrices de actuación. También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijarse unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no solo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos”.

Esta comprensión de las políticas no solo como ejercicio normativo, sino también como apuesta que incide en la construcción de procesos de pensamiento e ideologías, es esencial para entender el valor que ha de tener la investigación en las políticas públicas: se trata de un proceso de producción de conocimiento que le apuesta a formas de ser, pensar y ubicarse en el mundo social, en este caso el de la educación.

En este momento (2019-2020) el país enfrenta en el campo de las políticas públicas sobre educación un momento coyuntural, no solo por los cambios que vienen sucediendo en los últimos años y los desafíos en los órdenes regional y global, sino por un conjunto de transformaciones y apuestas que se vienen agenciando. Las transformaciones y los desafíos que vive Colombia frente a sus problemas demandan unas políticas que apunten hacia la unidad de la nación y la transformación de sus problemas.

Presenciamos un escenario que desafía las políticas públicas en educación. Hay iniciativas, proyectos, programas y normas. Dentro de la amplia variedad nos encontramos con normas que establecen lo que debe ser la formación de

licenciados, se viene discutiendo la normativa sobre escuelas normales, hay un nuevo decreto que determina las nuevas condiciones de calidad para programas de educación superior; entre ellas y muchas más están presentes el Plan Decenal de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo, la propuesta de la Comisión de Sabios entregada en diciembre de 2019, iniciativas de colectivos, de instituciones, de organizaciones, etc.

En relación con este tema, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) viene trabajando espacios, convenios y contratos orientados a definir políticas sobre asuntos específicos de nuestra educación, alrededor (entre otros aspectos) de primera infancia, trayectorias educativas continuas y completas, educación rural, formación de maestros, liderazgo escolar, etc., con procesos de discusión en los ámbitos regional y nacional, mesas de trabajo, encuentros, convenios, todo con miras a recoger los insumos que nutran diversas políticas públicas sobre educación.

Frente a todos estos escenarios, vienen las preguntas de rigor sobre los aportes concretos, específicos y de largo aliento que pueden recogerse de las apuestas investigativas de maestrías y doctorados: ¿hasta dónde la producción de conocimiento está ofreciendo no solamente opciones de comprensión y fundamentación epistemológica y metodológica, sino alternativas de acción para la transformación en temas de este orden establecidos desde políticas públicas? ¿Hasta dónde todo este acervo de conocimiento que se viene produciendo en el conjunto de las tesis de maestría y doctorado proporciona elementos importantes para estos desafíos que está viviendo el país?

Solo a manera de ejemplo, hablemos del Plan Decenal de Educación, el cual presenta evidentes desafíos: un sistema educativo articulado; unos lineamientos curriculares que sean generales pero, a su vez, pertinentes y flexibles; una clara política pública de formación de educadores; una educación que transforme el paradigma mismo de la educación como se ha llevado hasta el momento; la necesidad de incorporar las tecnologías pertinentes en los procesos no solamente de aprendizaje, sino de producción de conocimiento,

investigación e innovación; la construcción de una sociedad en paz, con equidad, inclusión, respeto, ética, equidad de género; el desarrollo de la población rural a partir de la educación; la inversión en educación, y una investigación que lleve a la generación de conocimiento pertinente en todos los niveles de la educación. Estos son algunos de los desafíos que deben estar presentes en apuestas concretas de políticas de largo aliento, alimentadas por quienes tienen el conocimiento sobre ello.

En el documento recientemente propuesto por la Comisión de Sabios, en noviembre de 2019, la palabra *educación* aparece 442 veces. A manera de recordación se proponen, entre otras cosas, la creación del Instituto Superior de Investigación en Educación y Alta Formación de Maestros, la implementación de redes subregionales de centros de innovación en educación, la apuesta por una investigación en educación de alto nivel que no solamente forme maestros e investigadores para su desarrollo profesional, sino para impactar a nuevos maestros, y por intermedio de ellos, a los niños y jóvenes que acceden a la educación en Colombia.

Podríamos seguir referenciando apuestas de esta índole, pero es claro que se vienen propiciando alternativas para nuevas políticas en educación, las cuales dan pie para formular las siguientes preguntas: ¿cuál es el lugar del conocimiento construido en las investigaciones de maestrías y doctorados en este escenario? ¿Qué tan presente está dicho escenario en el quehacer investigativo de tutores, investigadores, grupos y líneas de investigación? ¿Qué tanto se piensan las apuestas investigativas como aporte a políticas para una educación pertinente, contextual y con proyección? Los desafíos no están abiertos; son de urgente interés para los responsables de maestrías y doctorados.

Sería irrespetuoso y desobligante negar la incidencia y el valor de la formación posgradual de la educación en Colombia, pues pese a críticas y desafíos existe un importante aporte a la cualificación de la formación de maestros y el desarrollo de procesos investigativos, apuestas que son reconocidas no solamente en el ámbito

nacional, sino también en el latinoamericano. Casos como el del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica; el grupo Federici; los desarrollos en relación con la investigación acción educativa; el impulso que se ha dado en Colombia al saber pedagógico, a la educación popular, a la educación crítica; una cantidad de movimientos, enfoques, grupos académicos e investigadores, que han logrado incorporar en sus círculos académicos el trabajo y la producción de conocimiento en los posgrados. Sin embargo, a manera de síntesis, vale la pena cerrar con algunos interrogantes que consideramos pertinentes:

- ¿Hasta dónde la investigación posgradual lleva el conocimiento no solo de la escuela sino también de los contextos?
- ¿Cuál es la pertinencia de las investigaciones que se producen en materia de maestrías y doctorados que transformen la realidad del país?
- ¿Qué tanta apertura hay en estas investigaciones a nuestras propias raíces, a nuestra realidad, a nuestros propios pensadores y experiencias?
- ¿Hasta dónde el abordaje a la práctica investigativa se ha restringido en muchas ocasiones a la producción de *papers* y no tanto a la transformación de realidades?
- ¿Cuánto han aportado estas producciones investigativas a la consolidación de la educación colombiana como un sistema?
- ¿Hasta dónde estas investigaciones transforman a los maestros y a sus propias prácticas?
- ¿Cuál es el tipo de maestro que forman los posgrados y el tipo de investigaciones que se agencian desde allí?
- ¿Cuáles son esos mínimos que se deben considerar en la formación de investigadores en educación de alto nivel, con incidencia en la realidad y en las políticas públicas?
- ¿Cuáles son los mínimos en los que deberían estar de acuerdo todos los posgrados en educación (sin pretensión de homogeneizar) para apostar a la transformación educativa del país?
- ¿Cómo se entiende la calidad de formación de posgrados en el mundo de la educación?
- ¿Cómo están asumiendo las instituciones de

educación superior la formación posgradual y la investigación en los posgrados de maestría y doctorado en educación?

- ¿Cuál es el compromiso de estas instituciones en relación con una lectura del cambio social, político y económico?
- ¿Qué tanto están dispuestas las instituciones a apalancar y promover redes de conocimiento, trabajo conjunto, así como otras maneras de integrar la producción de conocimiento?
- ¿Hasta dónde las políticas públicas favorecen procesos de investigación que apalancen mayor producción e impacto de las investigaciones en educación por parte de maestrías y doctorados?
- ¿Hasta dónde las investigaciones que se agencian en las maestrías y los doctorados inciden en el desarrollo de políticas públicas?

Estos y otros interrogantes más conducen a rescatar todo aquello que se produce desde la investigación posgradual y, a su vez, a ciertos replanteamientos sobre el sentido y el alcance de tal labor.

Recomendaciones generales. Capítulo de conclusiones del proyecto Regiones

Como consecuencia de lo planteado en las siete zonas del territorio nacional (Eje Cafetero, Norte, Centro, Sur, Antioquia, Caribe y Tolima) que se configuraron a partir de las 16 universidades participantes en el proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia” (con un corpus de 1.742 tesis de maestrías y doctorados), se realizaron sesiones de socialización con representantes a escala nacional, en las que se reflexionó sobre los hallazgos y conclusiones del proyecto.

A partir de esto se ha visto la necesidad de plantear grandes temas que requieren mayor profundización y reflexión en el contexto nacional, los cuales se asumen como una invitación a las instituciones de educación superior del país a configurar agendas de investigación y a las instancias e instituciones encargadas de orientar las políticas educativas en el país a abordarlas, debido a la relevancia que adquirieron en la discusión de los hallazgos del proyecto. Estos grandes temas se miraron como

una posibilidad para asumirlos como objetos de estudio y de investigación.

En síntesis, las presentes recomendaciones se organizan en seis grandes temas, que a su vez incluyen temas específicos.

• Diferenciación entre la pedagogía y la didáctica

Se ha planteado la importancia de hacer una diferenciación entre la pedagogía y la didáctica como campos de conocimiento con especificidades y desarrollos distintos en el país. En los inicios de la segunda fase del proyecto (2010-2017) se asumieron la educación y la pedagogía como dos grandes regiones, al ser reconocidas como campos diferenciados; sin embargo, se asumió la didáctica como parte de la pedagogía. A lo largo del proyecto, en las discusiones internas tanto en las zonas geográficas colombianas como en las reuniones de socialización se planteó la importancia de dicha diferenciación. Se halló que la región pedagogía se expresa con 968 hallazgos, siendo más de la mitad de las investigaciones en el contexto nacional; de esto se encontró como aspecto emergente que 351 corresponden directamente a asuntos relacionados con la enseñanza y que están circunscritos al campo de la didáctica.

En las mesas finales de socialización y discusión de resultados, se concluyó que la didáctica, la educación y la pedagogía se deben tratar como campos distintos, con la posibilidad de abordarlos en forma separada debido a sus especificidades, lo cual exige reflexiones distintas. Cada uno de estos campos tiene teorías y metodologías relativamente propias.

Uno de los temas considerados fundamentales en los hallazgos de proyecto a lo largo y ancho del territorio nacional es la enseñanza, lo cual es un asunto de interés y de preocupación. En este sentido, es reconocido el lugar de la didáctica, en general, y de las didácticas específicas, en particular.

En síntesis, se considera fundamental retomar la discusión sobre las especificidades de la

pedagogía y la didáctica, identificando, entre otras cosas, qué las hace cercanas y qué las diferencia, con el propósito de reconocer las tendencias y los posicionamientos académicos al respecto, en el escenario nacional.

• Ampliar y flexibilizar la mirada de la escuela

En las mesas nacionales se ha planteado una reflexión debido a que, en buena parte de las tesis que constituyeron el corpus del estudio, se explicita una mirada de la escuela y hacia la escuela que se podría expresar como esquematizada, rígida y poco abierta de la escuela y hacia la escuela.

A partir de los hallazgos se puede afirmar que se esboza una mirada que ve a la escuela desde el lugar común, enmarcada en el cumplimiento de las políticas y de la norma; una mirada centrada en el aula, sin ir más allá. En algunas de las zonas se ha puesto sobre la mesa de discusión que es importante que se piense la escuela no desde los lugares comunes, sino con una mirada que trascienda el aula de clase y la escuela misma.

De igual manera, se considera pertinente que se vaya más allá del interés por el estudio de los procesos educativos formales dentro de la escuela y del aula de clase. Se pone sobre la mesa una invitación a pensar la escuela como un escenario en el que es fundamental reconocer los espacios, las relaciones internas-externas y su sentido más allá de la dinámica del aula. Un escenario en el que se requiere tener en cuenta los contextos en los cuales se ubican las instituciones educativas, reconociendo los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales que lo permean, sin perder de vista la importancia del conocimiento que proviene del interior de los campos disciplinares, fundamental para la comprensión del mundo.

En tal sentido, se extiende una invitación a transformar la mirada desde la calidad educativa hacia una mirada centrada en la educación de calidad, pasando por la búsqueda de desarrollo humano. Se considera importante reconocer el aula de clase más allá de ser el espacio donde se enseña y se aprende, abriendo la posibilidad de comprenderla como un lugar donde se teje la vida, se construyen relaciones, se reconoce la

diferencia y la diversidad, y se aprende a resolver conflictos.

En las mesas de socialización de los hallazgos se invita a la reflexión sobre cuáles son las apuestas de la escuela hoy en Colombia, dejando claro que cada institución tiene sus intereses y sus énfasis. Lo pertinente es el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, tanto en las comprensiones sobre los propósitos y los temas, como en las formas de apropiación e implementación de las políticas.

En este orden de ideas, se plantea la importancia de hacer una profunda reflexión sobre los alcances, el sentido y las funciones de la escuela. A la escuela se le ha entregado la responsabilidad no solo de educar a los niños y las niñas en cada una de las dimensiones del ser, sino también de encargarse de los procesos afectivos y cognitivos de los estudiantes, de la familia, de lo social, de lo político, de lo económico, de lo ético, entre otros aspectos; de ahí que se plantee la siguiente pregunta: ¿es la escuela el escenario donde se resuelve todo?

• Fortalecer el aprendizaje

Se reconoce que a partir de los hallazgos del proyecto se han hecho evidentes un importante interés y una preocupación creciente por fortalecer los procesos y estrategias relacionados con el aprendizaje en el aula. En las mesas de socialización se plantea que es necesario mantener un interés constante por indagar y profundizar en el campo del aprendizaje y sus procesos, en especial desde una mirada que aborde los nuevos desarrollos de las neurociencias. Igualmente, se considera pertinente mantener abierta la reflexión sobre la relación entre aprendizaje, didáctica y pedagogía, con el propósito de potenciar procesos cognitivos en el aula.

• Reconocimiento del sujeto y la subjetividad

Uno de los aspectos que se manifiestan en un interés creciente como objeto de investigación en educación y pedagogía es el referente a la reflexión acerca del quehacer de los maestros, en relación no solo con la práctica pedagógica sino con el reconocimiento del sujeto —maestro

y constructor de sentidos— y la configuración de sus subjetividades.

Así las cosas, en las mesas de socialización del proyecto se deja abierta la invitación a la reflexión y profundización en lo relativo a la configuración del sujeto-maestro, a la construcción de sentidos, así como a la constitución subjetiva del mundo del profesor y su condición política.

- **Reconocer el contexto de la educación y de la escuela**

Otro aspecto emergente en las discusiones de las mesas de trabajo en las zonas y en las socializaciones a escala nacional, considerado fundamental para continuar su profundización y reflexión, es el reconocimiento del contexto de la educación y de la escuela; es aceptar las diferencias entre las zonas-regiones geográficas, identificando particularidades para una comprensión más amplia de la educación y de la escuela.

Se consideró pertinente retomar la reflexión respecto a que las dinámicas sociales son cambiantes, lo que lleva a que los sujetos también cambian; por tanto, es importante indagar por los nuevos sujetos, por las nuevas relaciones, por los nuevos contextos sociales, económicos, políticos y culturales, al igual que por los nuevos entornos que se construyen, entre otros.

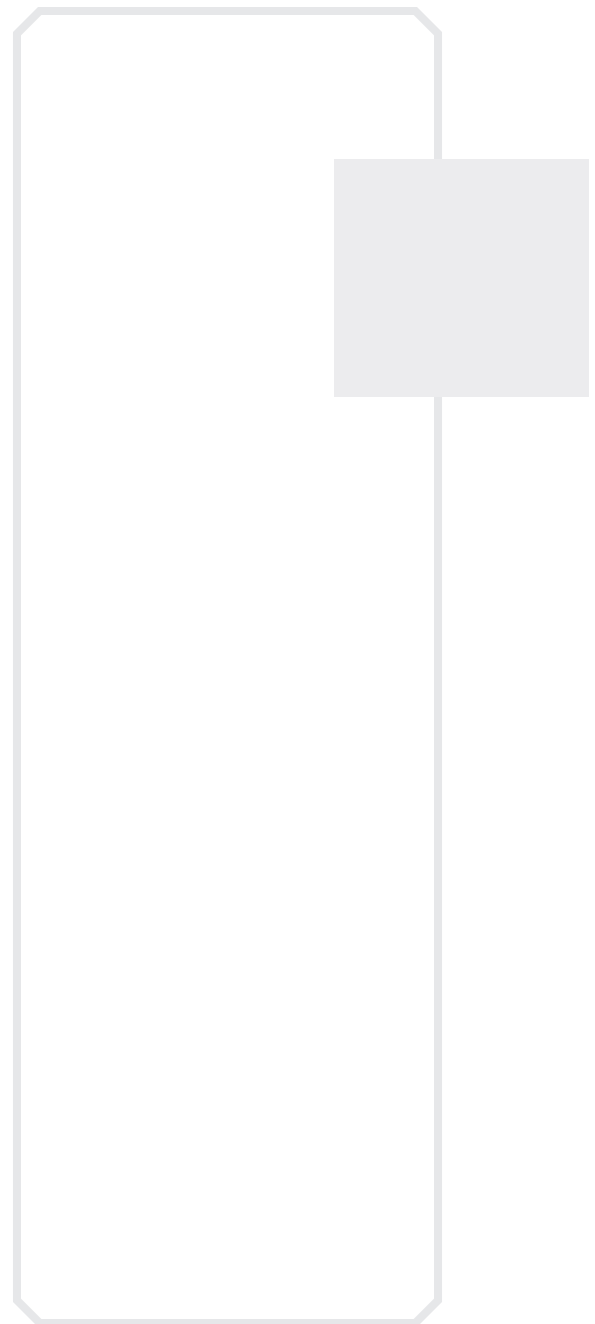
En este marco de cambios, es clave indagar por las implicaciones que tiene el movimiento social de los jóvenes, así como las nuevas preocupaciones por el trabajo, el estudio, la calidad de la educación, la inclusión y la diversidad en el aprendizaje.

- **El desarrollo humano y la ética**

En las socializaciones de mesas zonales y nacionales se ha planteado la pertinencia de hacer una profunda reflexión sobre el desarrollo humano, sus concepciones, sus sentidos, posibilidades e imposibilidades. Esto se debe a que en buena parte de las tesis que constituyeron el corpus del estudio se evidenció una ausencia de reflexión en relación con el desarrollo humano y en pocas se explicita una mirada que podría expresarse como poco abierta, en la que no se han actualizado las


diversas formas de comprensión del desarrollo humano que hoy se discuten en el escenario académico global.

Finalmente, a partir de los hallazgos se puede afirmar que el desarrollo humano se constituye en uno de los temas centrales en los que hay que profundizar, en especial la relación entre desarrollo humano, sujeto-maestro y sujeto-estudiante, y las interacciones que establecen más allá de su rol dentro del aula.



Referencias

- Observatorio Laboral para la Educación. <https://ole.mineduacion.gov.co/portal/>.
- Tünnermann-Bernheim, C. (2013). Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos. *Universidades*, 56(2) 5-14.
- Unesco (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>.
- Unesco-IEASLC (2020). El coronavirus covid-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/>.

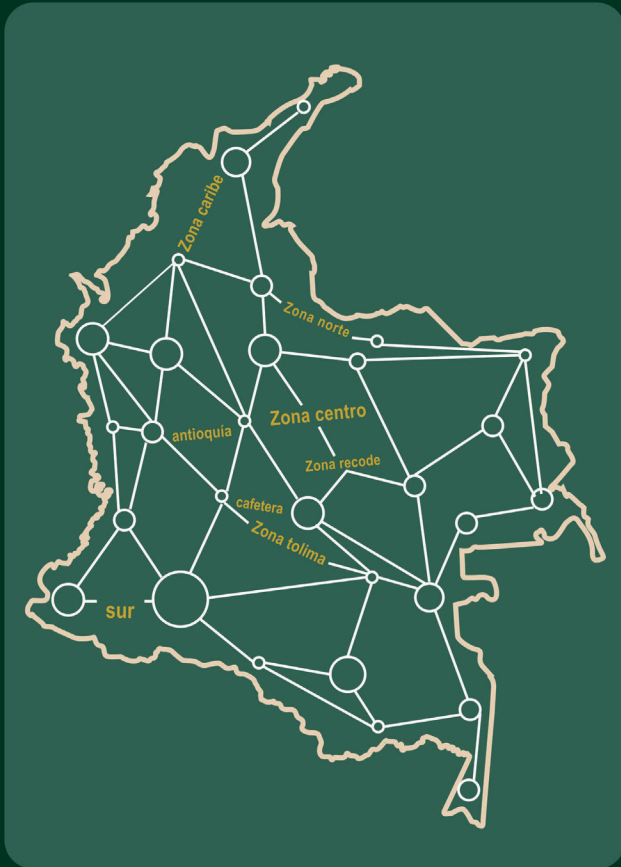


Instituciones que hicieron parte de la investigación

- Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales
- Universidad Católica de Oriente
- Universidad de Manizales
- Cinde
- Universidad Tecnológica de Pereira
- Universidad Católica de Pereira
- Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta
- Universidad de La Salle
- Universidad San Buenaventura Bogotá
- Universidad Externado de Colombia
- Universidad Pedagógica Nacional
- Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
- Universidad de Antioquia
- Universidad Pontificia Bolivariana
- Universidad Mariana Pasto
- Universidad de Nariño
- Universidad Cesmag Pasto
- Universidad del Tolima
- Universidad de Córdoba

“Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017” es la segunda versión de una investigación que tuvo su origen en el año 2007.

El libro está distribuido en 12 capítulos, estructura que permitió presentar en una primera parte, los resultados nacionales de cada una de las mesas de trabajo: Metodología, bibliometría, fuentes, Alcances y metodologías, nociones de educación y pedagogía, y hallazgos; en la segunda se encuentran los resultados arrojados en seis de las ocho zonas participantes del proyecto.



Esperamos aportar, con esta investigación, a la comprensión de las regiones, tendencias y líneas temáticas trabajadas en los programas de maestría y doctorado en educación y pedagogía de Colombia. Esto permite avanzar en tres dimensiones, en primer lugar a los investigadores e investigadoras para ubicarse en las dinámicas territoriales, campos y geografías y de esta manera reconocer el contexto académico que les permita localizar sus investigaciones. En segundo lugar, a nivel institucional el proyecto permite la toma de decisiones de tipo administrativo y curricular sobre los procesos de formación en investigación y reflexión sobre requisitos respecto a las tesis. Y por último aporta reflexiones que permiten trazar líneas de política pública, al tener un reconocimiento de un corpus documental inicial de 1986 trabajos de grado de maestría y doctorado a nivel nacional, pues permite comprender los movimientos y dinámicas, los cuales convocan a nuevas exploraciones desde diferentes miradas.



Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

