

**Tesis laureadas *Summa Cum Laude***  
**Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**  
**(Universidad de Manizales-Cinde)**  
**20 años formando doctores**

**Modelos mentales sobre aprendizaje en estudiantes de Pedagogía Infantil**

*Esteban Ocampo-Flórez*

La investigación aborda un tema estudiado desde mediados del siglo pasado con la revolución cognitiva, para conocer mejor la manera como opera la mente humana en el procesamiento de la información, la resolución de problemas, el razonamiento y el aprendizaje de conceptos. Se opta por el uso del constructo *modelos mentales* (Gentner & Stevens, 1983; Greca & Herscovitz, 2002; Greca & Moreira, 1996a, 1996b; Johnson-Laird, 1983, 1985, 1989, 1995, 1996, 2000, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006, 2008; Johnson-Laird & Goldvarg-Steingold, 2007, Johnson-Laird et al. 2009; Moreira, 1996; Norman, 1983; Rodríguez & Moreira, 1999; Tignanelli, 1998), empleado para explicar las representaciones, en este caso, del concepto de aprendizaje en maestros en formación. El enfoque que sigue el autor es de tipo cognitivista, combinando aspectos propios del procesamiento de la información con los histórico-culturales que dan valor al medio y la cultura en la configuración de los modelos (Brewer, 1999; Chandrasekharan & Nersessian, 2011; Chi, 2008; Erausquin, 2004, 2009; Nersessian, 2008, 2012).

La investigación asume que las actuaciones de las personas están guiadas por los modelos mentales que construyen para cada situación. En particular, se acepta que quienes diseñan situaciones de aprendizaje lo hacen de acuerdo a los modelos que tienen sobre este. Además de este postulado central, se tienen los siguientes: son una forma de representación que realizan las personas como sujetos simbólicos para guiar sus comportamientos e interacciones; en tanto funcionales y comportamentales, son construidos por los sujetos y en ellos convergen herramientas cognitivas, características de los objetos, procesos, fenómenos o conceptos, los contextos

y los significados que ello tiene para el sujeto; reflejan los sistemas de creencias, la historia, los valores, las disposiciones, los conocimientos y experiencias de los sujetos; poseen componentes ontológicos, conceptuales, epistemológicos, motivacionales o actitudinales y axiológicos fundados en el sistema de valores; y se expresan de diferentes formas: visual, cinética, gráfica, concreta, verbal, gestual.

El estudio contribuye a un campo poco explorado como son los modelos de conceptos no pertenecientes a las ciencias naturales, física, química, matemática y razonamiento lógico (donde más estudios se han realizado), haciendo aportes al conocimiento sobre el pensamiento de los profesores y sus aplicaciones a la didáctica y la pedagogía; particularmente proponiendo un modelo en el cual son considerados múltiples estrategias en el diseño de situaciones de aprendizaje, a fin de incidir en un mayor número de componentes del modelo con lo que se logra una modelización más potente para el aprendizaje final.

Los cinco casos estudiados a profundidad en esta investigación cualitativa realizaron un curso virtual sobre aprendizaje durante 12 semanas, hicieron un video sobre una situación de aprendizaje al iniciar el curso y otra al final, respondieron una escala de preferencias sobre el aprendizaje y presentaron un ejercicio sobre situaciones de aprendizaje, ambas al comienzo y al final.

Como resultados se evidencia que los modelos evolucionan tanto en contenido como en las interacciones de los elementos que lo constituyen. Los modelos iniciales son cercanos a las teorías tradicionales (conductuales y cognitivas), mientras los finales más próximos a las experienciales de tipo humanista. Los componentes más fuertes son los epistemológicos y teóricos, explicables por estar mediados por un curso virtual, reforzando lo hallado por Amador *et al.* (2008), Johstone y El-Banna (1986), Johstone *et al.* (1993), Níaz (1987), Vosniadou y Brower (1994).

Se demuestra también que entre mayor sea la presencia del componente epistemológico, menor fuerza tiene el pragmático, por lo que se puede afirmar que una mayor comprensión disminuye la necesidad de la práctica como fuente del aprendizaje; esto acercaría mucho más los procesos a lo que actualmente se relaciona con el aprendizaje profundo (Biggs, 2006; DeLotell & Reinhardt, 2010; Entwistle, 2001; Marton & Säljö, 1976).

Sobre los modelos mentales se han seguido desarrollando investigaciones cada vez más enfocadas al conocimiento de estos en la construcción de conceptos en las ciencias sociales y en la educación. Una de las investigaciones, inspirada en la presente, es la de Villalba (2021).

Quienes estén interesados en conocer un aporte a la línea sobre pensamiento del profesorado, podrán encontrar en esta investigación una oportunidad para adentrarse en la manera

como se construye un conocimiento desde la perspectiva de los modelos y, particularmente, de los modelos en acción, con los cuales quienes ejercen la docencia desarrollan sus prácticas.

## Referencias

- Amador, R., Gallego, R., & Pérez, R. (2008). Desde qué versiones epistemológicas construyen modelos mentales los profesores en formación inicial: una investigación didáctica. *TEA*, (24), 8-22.
- Biggs, J. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Brewer, W. (1999). Scientific theories and naive theories as form of mental representations: Psychologism revived. *Science and Education*, 8, 459-505.
- Chandrasekharan, S., & Nersessian, N. (2011). Building cognition: The construction of external representations for discovery. *Proceedings of the Cognitive Science Society*, 33.
- Chi, M. (2008). *Three kinds of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and ontological shift*. Routledge.
- DeLotell, P. M., & Reinhardt, M. (2010). The use of deep learning strategies in online business courses to impact student retention. *American Journal of Business Education*, 3(12), 49-56.
- Entwistle, N. (2001). *Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts*. University of Edinburgh.
- Erausquin, C. (2004). *Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional*. UBA.
- Erausquin, C. (2009). *Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de profesores de psicología a través de la práctica enseñanza*. UBA.
- Gentner, D., & Stevens, A. (1983). *Mental models*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Greca, I., & Herscovitz, V. (2002). Construyendo significados en mecánica cuántica: fundamentación y resultados de una propuesta innovadora para su introducción en el nivel universitario. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(2), 327-238.
- Greca, I., & Moreira, M. A. (1996a). Un estudio piloto sobre representaciones mentales, imágenes, proposiciones y modelos mentales respecto al concepto de campo electromagnético en alumnos de física general, estudiantes de postgrado y físicos profesionales. *Investigações en Ensino de Ciências*, 1(1), 95-108.
- Greca, I., & Moreira, M. A. (1996b). *Tipos de modelos mentales utilizados por físicos en actividad*. Sief.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental Models*. Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P. (1985). *Mental Models*. En A. A. Aitkenhead (Ed.), *Issues in cognitive modeling* (pp. 81-99). Lawrence Erlbaum Associates; Open University Press.

- Johnson-Laird, P. (1989). *Mental models*. MIT Press.
- Johnson-Laird, P. (1995). *Mental models*. Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P. (1996). Images, models and propositional representations. En M. D. Vega, M. Intons-Peterson, & P. Johnson-Laird, M. D. (Eds.), *Models of visuospatial cognition* (pp. 90-127). Oxford.
- Johnson-Laird, P. (2000). The current state of the mental model theory. En J. García-Madruga (Ed.), *Mental models in reasoning* (pp. 16-40). Uned.
- Johnson-Laird, P. (2001). Mental models and deduction. *Trends in Cognitive Science*, 5, 434-442.
- Johnson-Laird, P. (2002). *Deductive reasoning*. Macmillan.
- Johnson-Laird, P. (2003a). *Models, causation, and explanation*. Sanford.
- Johnson-Laird, P. (2003b). Mental models and reasoning. En J. A. Leighton (Ed.), *The Nature of Reasoning* (pp. 169-204). Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P. (2004). The history of mental models. En K. A. Manktelow (Ed.), *Psychology of reasoning: Theoretical and historical perspectives* (pp. 179-212). Psychology Press.
- Johnson-Laird, P. (2005). Mental models in thought. En K. A. Holyoak (Ed.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 179-212). Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P. (2006). Models and heterogeneous reasoning. *Journal of Experimental and Theoretical Artificial Intelligence*, 18(2), 121-148.
- Johnson-Laird, P. (2008). Mental models and deductive reasoning. En L. A. Rips (Ed.), *Reasoning: Studies in human inference and its foundations* (pp. 206-222). Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P., Byrne, R., & Girotto, V. (2009). The mental model theory of conditionals: A reply to Guy Politzer. *Topoi*, (28), 75-80.
- Johnson-Laird, P., & Goldvarg-Steingold, E. (2007). Models of cause and effect. En W. V. Schaeken (Ed.), *The mental models theory of reasoning: Refinement and extensions* (pp. 167-189). Erlbaum.
- Johstone, A. H., & El-Banna, H. (1986). Capacities, demands and processes –a predictive model for science education. *Education in Chemistry*, 23, 80-84.
- Johstone, A. H., Hogg, W. R., & Ziane, M. (1993). A working memory model applied to physics problem solving. *International Journal of Science Education*, 15, 663-672.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Moreira, M. (1996). Modelos Mentais. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(1).
- Nersessian, N. (2008). *Mental modeling in conceptual change*. Routledge.
- Nersessian, N. (2012). Modeling practices in conceptual innovation: An ethnographic study of a neural engineering research laboratory. En E. U. Feest, & F. Steinle (Eds.), *Scientific concepts and investigative practice* (pp. 245-269). DeGruyter.

- Níaz, M. (1987). Relation between M-Space of students and M-Demand of different items of general Chemistry and its interpretation based upon the Neo-Piagetian theory of Pascual-Leone. *Journal of Chemical Education*, 64, 502-505.
- Norman, D. (1983). Some observations on mental models. En D. Y. Gentner (Ed.), *Mental models* (pp. 7-14). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodríguez, M., & Moreria, M. (1999). Modelos mentales en la estructura y el funcionamiento de la célula: dos estudios de casos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 4(2).
- Villalba, C. A. (2021). *Modelos mentales sobre prácticas evaluativas en un contexto de vulnerabilidad: una aproximación narrativo-biográfica en una institución educativa pública colombiana* [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Manizales.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. (1994). Mental models of the day/night cycle. *Cognitive Science*, 18, 123-183.

## Horizontes críticos de la gestión escolar para una escuela del presente histórico

*Beatriz Ramírez-Aristizábal*

La tesis contiene la ruta y el camino metodológicamente definido en cinco trayectos, tratando de comprender los aspectos subjetivos de los protagonistas de la escuela, para así tejer desde un *nosotros*, otras lecturas sobre la gestión escolar. Lecturas de lo que connotan la participación de los diversos actores de la escuela en los procesos abordados, desde el potencial de los testimonios de vida y el despeje que ellos permiten de las afectaciones propias, los sueños, los desencantos, las utopías y unas claves de lectura que rompen sus formas de aislamiento y entran en relación con el otro y con los otros, en un proceso orientado a configurar otras rutas posibles en la gestión escolar.

En el primer trayecto se trató de comprender las intersecciones de época, entre lo que se sabe y lo que puede saberse, entre lo posible y lo imposible, entre lo dado y lo dándose. En tal sentido, en este trayecto se presentaron los distintos registros de bitácoras de otros viajes, que permitieron realizar un análisis de sus contenidos y nexos problemáticos, con el propósito de identificar los hallazgos de otros caminos que sugirieran problemas nuevos o maneras alternas de abordarlos para, desde allí, definir el planteamiento de la encrucijada del viaje y fijar los destinos a transitar. Por ello, el reto investigativo implicó abordar la problemática de la gestión escolar como síntoma de procesos que no siempre afloran con nitidez, de manera que se

pueda preguntar, por un lado, sobre su significación como puerta de entrada hacia profundidades mayores que las que pueden apreciarse en la superficie de lo observable; y, por el otro, volver a la perspectiva ontológica de la gestión escolar para que, desde su resignificación, se construyan nuevos lenguajes y nuevas relaciones de la escuela para los sujetos. De allí que el propósito central de la investigación se centró en construir un concepto alternativo de la gestión escolar, que posibilite configurar una escuela del presente histórico, a partir de las experiencias y saberes de sus actores.

La finalidad de configurar el campo de la gestión escolar en la complejidad del conocimiento como relación del sujeto concreto, desde las experiencias, los lenguajes y subjetividades de sus protagonistas es crear un mundo éticamente más comprometido para estimular una mayor conciencia en el darse cuenta y dar cuenta de las redes de relaciones, representaciones, sentidos y significados posibles de ser deconstruidos. Ello implica establecer rupturas con lo dado, con lo instituido, para poder potenciar una escuela que dé sentido al educar y al enseñar; que no deje afuera, por su afán y formalidad, regiones de la realidad significativas para la definición de prácticas de transformación social.

En el segundo trayecto se trazaron las coordenadas epistemológicas y metodológicas que permitieron adentrarse en las lógicas y los énfasis del camino propuesto. Esto permitió aproximarme a formas alternas de construcción epistémica y metodológica, en las que otros actores tuvieran mayor participación en el proceso y, a la vez, intentar que la investigación no fuera sobre ellos, sino con ellos; insistiendo, en palabras de Vasilachis (2013), en el rescate del protagonismo del «sujeto cognoscente, porque es a partir de ese sujeto, como se construyen, desarrollan, aplican, legitiman y se cuestionan las distintas formas de conocimiento» (p. 23). Bajo los anteriores planteamientos, la investigación se abordó desde una perspectiva sociocrítica, lo que permitió comprender con los actores educativos involucrados, los procesos de la gestión institucional, sus normas, interacciones, saberes, prácticas y resistencias y, de esta manera, configurar conocimiento, mediante un proceso de construcción y reconstrucción permanente de la teoría y la práctica que se dan al interior del escenario escolar. Los actores que conformaron la unidad de trabajo fueron 99 estudiantes, 45 maestros, 22 padres y madres de familia y 7 directivos docentes.

En el tercer trayecto se despliegan travesías por los distintos escenarios educativos, para desde allí cimentar anclajes de comprensión epocal sobre la gestión escolar y poder hacer acercamientos sobre las representaciones que tienen los actores de la escuela y, de tal manera, poder identificar las distintas expresiones discursivas que circulan alrededor de ella. En el cuarto trayecto, se presentan los distintos tejidos identitarios que posibilitan configurar las redes para

una escuela del presente histórico a través de cuatro emergencias simbólicas: sistemas de interacción y redes de apoyo, actantes en relación, práctica para transformar y horizontes a transitar.

El último trayecto permitió identificar las raíces comunes, las reflexiones compartidas y los horizontes que posibilitaron escribir nuevas páginas de la gestión escolar, desde lo discontinuo, desde lo por configurar, por emerger, hasta poder comprender los *horizontes críticos de la gestión escolar para una escuela del presente histórico*. Es de anotar que la escuela del presente histórico es cualquier escuela que obliga a pensar lo impensado, a construir distintas opciones de ser y habitarla, a partir de unas circunstancias dadas en tiempo y espacio determinado. El presente histórico es el recorte de la realidad en que se conjuga lo objetivo sometido a regularidad, con la capacidad de construir lo posible. En este sentido, se trata de asumir la naturaleza colectiva de habitar la escuela, de participar de un proceso común en el que no hay nada más natural que cambiar de ángulo de lectura; implica saber escuchar, reconocer los saberes y experiencias de los otros y convertir la escuela en un escenario capaz de pensar y pensarse sobre lo que acontece y nos acontece en ella, para dar lugar a una trama afectiva e intelectual, capaz de funcionar frente a los dilemas que se plantea permanentemente, produciendo un espacio de confianza e implicación colectiva, puesto que no hay nada más efectivo que lo afectivo para gestar apuestas alternativas. Convirtiéndose esto en el nuevo desafío de la institución escolar, para desplegar en ella distintas estrategias y dinámicas y, de esta manera, responder a una nueva cartografía, para hacernos visibles, dinámicos y activos, como sus actores claves, asumiendo el riesgo de pensarnos de nuevo desde las particularidades emergentes.

Para configurar un concepto de gestión escolar que responda a la escuela del presente histórico es necesario comprender que esta es una propuesta social en construcción desde otras perspectivas y horizontes de sentido, otorgados por sujetos colectivos de la institución educativa. Desde allí el constructo elaborado con los actores de la escuela parte de la premisa de que la gestión escolar no es un singular, sino un plural; que no es una técnica para prever la acción, ni para sistematizar la información lista para el consumo, sino acontecimientos en gesta, basado en la pluralidad de experiencias vitales de los actores de la escuela, en el recorrido de cada sujeto, según el cual se desarrolla el deseo de crear opciones de re-existencia en el devenir institucional. Lo que necesariamente conllevará a nuevas prácticas planificables, a nuevos abordajes metodológicos y a la adopción de nuevas herramientas determinando la dimensión temporal de las acciones que se interrelacionan en trayectorias viables a partir de las realidades existentes. Por ello, la gestión escolar se ha de cimentar desde una triada en donde se interrelacionan lo humano, lo técnico y lo crítico. Lo humano, en donde el sujeto se convierta en el centro de su actuar. Lo técnico, en donde los dispositivos e instrumentos se pongan a su disposición

para que pueda desarrollar sus potencialidades, para orientar la acción de la gestión al servicio de los sujetos, para hacer más placentera su labor, para que pueda crear y recrear su mundo, para producir nuevas formas de subjetividad y para dotar de nuevos sentidos la gestión escolar. Y lo crítico como un pensamiento develador de posibilidades que implica una relación dialógica y dialéctica con la práctica.

Lo anterior, solo será posible si la institución educativa emprende sus procesos de gestión desde un actuar crítico, con acciones que permitan realizar procesos transformadores de los actores que en ella convergen, para lograr una verdadera emancipación de los modelos empresariales, cimentados en los sistemas de aseguramiento y en el afán de estandarizar y homogenizar procesos. Pensar en nuevas prácticas de la gestión escolar requiere iniciar procesos de construcción distintos a los instituidos y que encaminen a los actores de la escuela al desarrollo de un proyecto social y político, dirigido a la construcción de una escuela que acoge la diferencia como posibilidad de ser, estar y habitar y que permite la creación de ambientes y prácticas alternativas más democráticas, incluyentes, solidarias, en donde el sujeto vuelva a ser el centro de la gestión escolar y las prácticas institucionales estén encaminadas a su reconocimiento y al desarrollo de sus potencialidades, a través de mecanismos donde se busque visibilizar, reconocer y respetar al otro.

## Referencia

Vasilachis, I. (2013). *Investigación cualitativa: metodologías, estrategias, perspectivas, propósitos*. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa Vol. III. Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

### «La sensibilidad cognitiva: hacia un modelo de su funcionamiento»

*David Arturo Acosta-Silva*

Es posible argumentar que uno de los principales objetivos de la educación debería ser que los estudiantes logren aplicar de manera consistente en su vida diaria los conocimientos adquiridos en las aulas; esto es, que los logren *transferir*. No obstante, dicha transferencia no es un proceso automático, el cual se pueda dar simplemente por sentado; por el contrario, requiere de condiciones previas que permitan su realización. En esta dirección, una de las teorías que ha abordado este problema, la teoría de las disposiciones cognitivas (Perkins *et al.* 1993), postula

que los estudiantes únicamente lograrán aplicar sus conocimientos cuando sean capaces de *detectar* las tareas o situaciones que los requieran. En la investigación llamamos a dicho proceso de identificación de oportunidades «sensitividad cognitiva».

Sin embargo, a la fecha se conoce muy poco su funcionamiento o cuáles son los mecanismos cognitivos que utiliza. En razón a lo anterior, decidimos explorar en la investigación cuál podría ser dicho proceso, tomando como caso particular los conocimientos relativos a la habilidad deductiva.

Para enfrentarnos al anterior objetivo, diseñamos un grupo de tareas en las que nuestros participantes (estudiantes y docentes de filosofía de una universidad bogotana) debían descubrir el uso de sus conocimientos sobre deducción para completarlas correctamente, sin que tuvieran una instrucción directa o explícita sobre dicha necesidad.

A fin de poder analizar sus procesos cognitivos durante la actividad, se emplearon protocolos de pensamiento en voz alta (*think aloud protocols*) (Ericsson & Simon, 1980) así como ciertos elementos de un método desarrollado por Perkins, Tishman y Ritchhart (Perkins & Ritchhart, 2004) para estudiar las disposiciones cognitivas, proceso al que denominamos «análisis de andamiajes progresivos». El proceso fue el siguiente: cada participante debía realizar una serie de lecturas (diseñadas para que parecieran extraídas de fuentes reales) en las que se encontraba incluido un argumento deductivo; al final de estas había una pregunta, la cual solo podrían contestar correctamente si había descubierto la deducción y la habían realizado adecuadamente. Pero durante todo el proceso debían ir verbalizando sus pensamientos al mismo tiempo que los generaban. Si el participante no lograba realizar la tarea a cabalidad, se le presentaban nuevas versiones de estas en las que progresivamente se les iban incluyendo pistas de la necesidad del uso de la deducción. La razón de este proceder era determinar si la no identificación de la deducción se debía al nivel de desarrollo de su habilidad.

Los resultados nos mostraron que ciertos participantes lograron detectar y aplicar sus conocimientos sobre deducción de forma espontánea. Además, nos señalaron una notoria correlación entre el nivel de desarrollo de la habilidad y la posibilidad de detectar el uso de la deducción en una tarea similar a las que enfrentarían en la vida diaria. Es así como los participantes más experimentados (los docentes) detectaron el argumento y actuaron en consonancia desde la primera versión de la tarea, mientras aquellos estudiantes que apenas estaban comenzando su proceso de desarrollo solo lo lograron después de tener una o varias pistas. Ello nos sugiere que la sensitividad cognitiva efectivamente existe. Por otra parte, el análisis de los protocolos de pensamiento en voz alta nos indica que su posible funcionamiento se basa fundamentalmente en el reconocimiento de ciertos patrones lingüísticos en el discurso; estos, en el

caso particular de la deducción, son aquellos marcados por la conectiva «si... entonces». Por último, los resultados nos permiten defender la existencia de la transferencia y del modelo de desarrollo de las habilidades que propusimos previamente (Acosta-Silva & Vasco, 2013).

## Referencias

- Acosta-Silva, D. A., & Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y del saber cómo*. Corporación Universitaria Unitec; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251.
- Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Perkins, D. N., & Ritchhart, R. (2004). When is good thinking? En D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 351-384). Lawrence Erlbaum.

## La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa

Germán Muñoz-González

### 1.

La tesis aborda un tema neural en la cotidianidad de los jóvenes y en la actual coyuntura histórica de Colombia, que inexplicablemente no ha recibido la atención merecida por parte de la comunidad científica. Una constante en la sociedad individualizada es el reclamo de cuidado y afecto. Las y los jóvenes consultados en la tesis expresan que el problema prioritario en su cotidianidad es la soledad: sentir que están solos y que en las condiciones de riesgo que afectan la vida social colombiana, en la cual el bienestar utópico de las políticas de juventud no es más que un discurso vacío; el asunto de la comunicación no está siquiera enunciado.

Acercarse al tema de la comunicación en los mundos de vida juveniles requiere acotar el objeto desde cada una de las tres facetas que lo hacen sumamente estratégico en la situación específica de la exploración: a) proponer un enfoque que permita la comprensión contemporánea de los agentes en condición juvenil; b) proponer una línea conceptual que delimite teó-

ricamente el campo de la comunicación-cultura para pensar desde allí los escenarios que se configuran en el contexto histórico de Colombia; c) elaborar una propuesta que complejice la comunicación en su relación con las esferas de la estética, la ética y la política, apostando por diversas formas de acción en lo público que se encarnen en una ciudadanía comunicativa.

El objeto de estudio —la comunicación— es un objeto ambiguo y polisémico en proceso de construcción como ámbito disciplinario, con limitada tradición científica, dispersa y no siempre reconocible. Más difícil aún es encontrar alguna sistematización referida a políticas en ese campo. Algo similar ocurre con las políticas de juventud, que se preocupan apenas de elementos que tienen alguna relación con este campo, como es el caso del acceso y uso de nuevas tecnologías de la información y de los consumos culturales en el tiempo libre. Es un espacio en el cual los planteamientos son incipientes y las preocupaciones generalizadas aún no se concretan en términos de acciones a emprender, en la medida que se avanza al tanteo. Dada la naturaleza intervencionista de dichas políticas, la comunicación podría no ser objeto de planeación. En el ámbito de las relaciones intersubjetivas mediadas esencialmente por dinámicas que están atravesadas por la sensibilidad y el afecto podemos imaginar otro tipo de acciones colectivas capaces de construir el vínculo social.

## 2.

Han pasado quince años de la escritura de la tesis. Los estudios de juventud se han visto muy enriquecidos en su relación con los estudios de la comunicación y los estudios culturales. Por otra parte, la permanente evolución de los paisajes sociopolíticos han colocado a los agentes en condición juvenil en una posición estratégica.

Desde la última década del siglo XX son notables las movilizaciones multitudinarias como las de Seattle (1999), Praga (2000) y muchas más que a nivel planetario se han manifestado en contra de la globalización neoliberal realizando contracumbres o saboteos de las cumbres de la OMC, el BM, el FMI o el G7/8, y han puesto nuevos puntos de reflexión sobre la mesa. Años más tarde (2011, año clave) la Primavera Árabe, los *indignados* en Europa y muy diversas formas de movilización en América Latina y el mundo (#YoSoy132, #PasseLivre, #15M, #OccupyWall-Street, #BlackLivesMatter, #NuitDebout, #Diren GeziPark, #NosFaltan43) cada día adquieren mayor fuerza y capacidad de convocatoria. La participación de un diverso y convergente conglomerado juvenil en tales movilizaciones, así como la importancia de las nuevas tecnologías infocomunicacionales en la conexión, articulación y acción política a nivel global han desembocado en renovados horizontes analíticos en torno a la acción colectiva y conectiva juvenil.

Sin duda, desde el segundo semestre de 2019 y lo corrido del 2020 y 2021, ha sido evidente la oleada de protestas sociales que sacude a América Latina y el Caribe (también en Francia, España, China, Medio Oriente, norte de África...), motivadas entre otras causas por el hartazgo frente a la corrupción, la violación de los derechos humanos elementales, las políticas extractivistas y de explotación de la naturaleza, las reformas económicas que precarizan la vida de los ciudadanos y el abuso del poder letal por parte de las fuerzas militares y policiales.

Una constante en estas manifestaciones de descontento, de rabia contenida, de asco frente al engaño y el pánico inducido, de profundo dolor motivado por la brutalidad de las llamadas «fuerzas del orden», ha sido la participación pacífica multitudinaria de jóvenes, así como su rol protagónico en formas inéditas de acción colectiva y conectiva que, sin duda, están generando movimientos que podemos calificar, en los casos de Chile, Colombia y Ecuador, de *levantamientos populares* sin antecedentes, con participación de amplios sectores de ciudadanos. Hablamos del despertar de pueblos enteros que han vivido décadas de indolencia o de sumisión, motivados por colectivos de insurgentes sin armas que irrumpen en el siglo XXI con nuevas formas de acuerpamiento social y de organización colectiva, con expresiones que evidencian culturas políticas, desprovistas de certezas, pero capaces de arriesgar y de asir lo inasible. La mediación comunicativa se revela como su eje central.

Es importante señalar, finalmente, que el colectivo internacional de investigación llamado «juenicidio» construye en la actualidad propuestas investigativas militantes, con un componente comunicativo fundamental.

## **Ambos venimos de morir: susurros acechantes del estudiante caído**

*Jorge Wilson Gómez-Agudelo*

La tesis indaga la violencia letal contra los estudiantes en Colombia entre 1954 y 2011. En ella, el investigador se ocupa del enunciado *estudiantes caídos* que hace parte del repertorio de la movilización estudiantil en Colombia. Abordando diversas bases de datos sobre violación a derechos humanos, archivos de prensa, textos académicos, literatura, poesía, músicas y obras plásticas, entre otras, realiza un análisis de una base de datos específica construida para poder dar cuenta de los contextos de muerte de estos estudiantes, pero también de los gestos poéticos y políticos que produjeron dichos acontecimientos. A ello lo llama «re-in-surrecciones». La investigación se desarrolló en sintonía con tres campos teóricos específicos: por un lado, los

*estudios de memoria* en diálogo con los estudios culturales; por otro, los *estudios de juventud* y, específicamente, el enfoque sobre violencias; por último, las estéticas/políticas que se preguntan por las historias de los vencidos.

Para el diseño metodológico se parte de una indagación en el plano de la escucha, ya que las preguntas de investigación se ubican en una tensión existencial. La base de datos consigna nombres, fechas, lugares de caída, el contexto de la caída, el vínculo institucional, los responsables de la muerte, la causa de muerte, su filiación gremial y la fuente de archivo. Luego de ello, transita por paisajes sonoros a partir de la pregunta sobre la escucha, entendiendo esta como una construcción geográfica, histórica, social y cultural, es decir, radicalmente contextualizada siguiendo aquí las indicaciones de los estudios culturales. A partir de las limitaciones de dicha cruzada por los paisajes sonoros, el investigador recurre a la expedición como apuesta investigativa, lo que le llevó a buscar lugares de la caída de estudiantes, pasando por Bogotá, Medellín, Bucaramanga, Ibagué, Manizales y Cali. En estas expediciones se ocupa además de explorar la poética performance que se enlazó a la expedición como expediciones/performance; un indicio en que, además de un contextualismo radical, propone un situacionismo corporal. Finalmente, el trayecto implicó hacerse cargo no solo de escuchar los sonidos que componen una caída, de expedicionar y performar, sino de las re-in-surrecciones posibles en la perspectiva de un *re-in-surreccionismo imaginal*. Ello a partir de la propuesta de cerrar parcialmente el trayecto, con la intención de susurrar, trabajando en la creación de una constelación de la caída y la re-in-surrección, por medio del registro de las voces que activaron la escucha en las expediciones. En síntesis, transitar entre una escucha contextualizada (recurriendo al paisaje sonoro), una escucha corporalmente situada (con recurso a la expedición/performance) y una escucha imaginada (a partir de una instalación de susurros).

La base de datos fue entregada en el año 2020 a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad con el fin de aportar a uno de los capítulos de dicha Comisión, en relación con la violencia contra los sectores estudiantiles particularmente en el marco territorial Soacha-Bogotá.

## Relatos de experiencias en evaluación: comprensiones decoloniales en la escuela chilena, 2013-2018

*José Miguel Olave-Astorga*

La primera aproximación al problema de estudio es revisar la relación entre el conocimiento objetivo producido por las evaluaciones y su relación con el saber social desde donde se instala. Dado que la evaluación es fundamentalmente una actividad social, se basa en unas premisas sociales y tiene consecuencias sociales (Stobart, 2006). La evaluación tal como la hemos conocido es un engranaje discursivo inmerso en un proyecto civilizatorio que, desde una arrogancia hegemónica, produce saber, poder y subjetividades, usando a las evaluaciones como un *régimen de verdad* que se hunde en la experiencia de los y las estudiantes generando distribuciones y posiciones sociales. Este régimen de verdad es también una máquina de negación de epistemes, de experiencias, que posiciona al individuo en una relación de dependencia mercantil productor/consumidor, que hace parte de la relación modernidad/colonialidad en que ha vivido Latinoamérica desde su invención (Dussel, 1980).

A partir de los años noventa en adelante, en Chile y progresivamente en Latinoamérica se instala el neoliberalismo que le entrega a este proyecto civilizatorio una aceleración sobre la vida de los y las ciudadanas. Conforme a este fenómeno, en Chile se produce un sistema educativo multisegmentado, regulado por pruebas estandarizadas; por tanto, un mercado que regula el sistema educativo y un Estado que controla a distancia de manera subsidiaria. Un derecho que ha quedado a la suerte de la “mano invisible del mercado”, que deja a Chile no solo como el país con el mayor gasto privado en educación, sino como uno de los países con mayor desigualdad social y económica. Por consiguiente, no solo genera inequidad, ya que evidentemente no todos tienen las mismas oportunidades para pagar el costo de la educación, sino que también genera una suerte de *ethos* social de la competencia, que la evaluación en aula y estandarizada introducen.

Desde esta problemática general, se propuso realizar una indagación narrativa, diatópica y pluritópica para comprender las prácticas evaluativas que son parte de la experiencia educativa de la escuela actual. Diatópica, en tanto se trata de comprender las fracturas que, por ejemplo, en una misma comunidad de docentes se presentan ante las prácticas evaluativas. Pluritópica, dado que se entiende que en las aulas de clases existe una pluridiversidad de sentidos, entre otros, los sentidos comunes compuestos por los estudiantes y que, en ellas, el docente se relaciona estableciendo vínculos de poder. Comprender la experiencia en evaluación desde profesores, profesoras y estudiantes, a partir de sus relatos, comprenderlos desde un enfoque

decolonial con objeto de abrir oportunidades para sentir y repensar la evaluación en búsqueda de caminos de reconocimiento recíproco, a partir del diálogo no subalterno de saberes y reexistir desde comprensiones y proposiciones donde la evaluación y la pedagogía son desafiadas para disputar *lo pedagógico* en el campo de lo social.

Las narrativas recogidas levantan horizontes comprensivos para interpretar/comprender una trama colectiva entre los horizontes de sentidos construidos por estudiantes y docentes. Al mismo tiempo se presenta un desafío para quien pretende interpretar y comprender esta trama colectiva que incluye, también, la que se crea entre los autores de los relatos y el investigador. Como resultado del estudio, señalar que la experiencia evaluativa en su doble comprensión, como significación concreta y como fenómeno vivido, se inscribe en aquello que Honneth denomina «fenomenología de experiencias de injusticia social» (Fraser & Honneth, 2006). El problema de fondo es la significación y el sentido que se le ha otorgado a la evaluación como una experiencia individual, desplegada sobre una lógica de competencia, circunscrita a funciones administrativas. Por otro lado, los docentes y estudiantes participantes de este estudio imaginan horizontes para una evaluación basada en principios de justicia y desde allí proponen una evaluación con mayor sentido, que enriquezca la diversidad y sea capaz de acompañar el saber de la calle, otorgándole sentido al saber disciplinar que portan los docentes. Los relatos plantean la necesidad de generar diversos escenarios de evaluación para que quienes sean evaluados puedan representar de diversas formas cuánto han aprendido. Se trataría, en el marco de esta propuesta, de que la experiencia evaluativa fuera un apoyo a procesos de retroalimentación entre docentes y estudiantes, y entre docentes, que permitieran tomar decisiones pedagógicas representativas del contexto en que educan.

Los procesos evaluativos, así entendidos, se plantean desde una reconsideración ontológica y epistemológica del proceso que asume los discursos que circulan y nos sitúan en un auténtico diálogo de saberes (Santos, 2013). Creo que este es el espacio hacia el cual el campo evaluativo ha transitado y que este estudio puede aportar sustantivamente a ese tránsito, recogiendo los sentidos planteados por docentes y estudiantes. Como plantea Williams (2014), la evaluación permite a los docentes intencionar las decisiones de enseñanza, vinculándolas a la contingencia de los estudiantes, quienes pueden «elucidar» de mejor forma qué de esos aprendizajes les permite tomar decisiones para su contingencia. Permite generar un diálogo, una escucha interpretativa entre docentes y estudiantes, y entrecruzar horizontes para avivar una escucha hermenéutica (Davis, 1997) entre ambas generaciones.

El horizonte para una pedagogía desde estos bordes decoloniales requiere posicionarse desde los oprimidos, como lo planteara Freire (1985) y, desde ahí, recoger sus experiencias de injusticia,

y sus formas de conocer y aprender el mundo, dando lugar a una pedagogía que entregue un espacio amplio a la interculturalidad. Una pedagogía así entendida entrega espacio a los actores que comúnmente son marginados de los procesos educativos —hablo de los docentes y, principalmente, de los estudiantes— en el marco de una diálogo de saberes (Souza, 2013)

Este sentir, pensar y vivir juntos la experiencia evaluativa motiva generar juntos saber pedagógico, abre el espacio a nuevos aprendizajes desde un punto de partida intrageneracional e intergeneracional. Es un pensar desde sí, enraizado en nuestra experiencia, que invita a no quedarse estancado, a desarroparse y involucrarse nuevamente en la experiencia con los otros, con sus leguajes transfigurados por estéticas propias, a implicarse, en el caso particular de las experiencias evaluativas, con el pensar y sentir de la niñez y la juventud. En este sentido, es también un desafío para la investigación educativa, para indagar desde epistememes y metodologías otras que permitan procesos crecientes de justicia social.

## Referencias

- Davis, B. (1997). Listening for differences: Evolving conception of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3), 355-376.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Clacso.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM.
- Stobart, G. (2006). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Williams, D. (2014). *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. [http://dylanwiliam.org/Dylan\\_Wiliams\\_website/Papers.html](http://dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers.html)

## Escenas de reconocimiento-formación de personas con altas capacidades en Rionegro, Antioquia

*Simón Montoya-Rodas*

La tesis propone la comprensión del fenómeno de las altas capacidades en el municipio de Rionegro (Antioquia) desde el teatro y la narración. Expone una teoría performativa y narrativa de las capacidades, argumentando que estas se basan en una configuración social de los cuerpos capaces. De esta forma, las demandas sociales vehiculizan el reconocimiento de las personas a

partir de los procesos institucionales, abriendo y cerrando posibilidades de existencia. Así, el texto presenta un desarrollo frente a la crisis contemporánea de la inteligencia, especialmente en el contexto latinoamericano.

La psicometría tiene raíces en el proyecto universitario moderno frente al cual se abren reflexiones desde lo local. De esta forma, se aporta una construcción de interés internacional al proponer un giro cultural estableciendo una primera lectura pedagógica y performativa a este constructo naciente en la psicología del siglo XIX.

El autor construye esta obra junto a tres niños en devenir jóvenes, que participaron de la investigación durante gran parte del tránsito de su bachillerato. Cuatro años de diálogos permitieron la escritura de tres obras de teatro, desde territorios mestizos entre las ciencias sociales y las artes. Se bebe de la hermenéutica y la fenomenología, del teatro y la novela contemporánea. Al integrar estos elementos emergen herramientas en desuso: el prólogo, el narrador, los coros y el monólogo interior.

Así pues, inicia con tres obras de teatro seguidas de la posterior reflexión sobre lo que significa fijar una escena. Aspectos esenciales para comprender el entramado de los cuatro acápite siguientes. El tercer acápite trata sobre la incomodidad de la superdotación, en el se muestra cómo el nacimiento de la inteligencia se produce en un contexto de eugenesia y con fines de clasificación de la vida en el marco de modelos de producción; por lo tanto, está inmerso en las lógicas de desarrollo económico. En este sentido, países con desarrollo incipiente suelen no auspiciar procesos de identificación y formación de personas con altas capacidades; por lo anterior, en el sector oficial municipal no hay procesos de reconocimiento de estas personas en relación con las altas capacidades, situación que condujo a estos jóvenes a buscar otros ejercicios y escenas de reconocimiento.

En consecuencia, el capítulo cuarto desarrolla reflexiones sobre la producción de diferencias, parte de exploraciones conceptuales en las investigaciones previas respecto a la palabra identidad, encuentra sintonías con producciones fenomenológicas y etnográficas en contextos estadounidenses, luego problematiza la función social que tiene la categoría altas capacidades en el contexto local en relación al internacional.

Luego, el capítulo quinto desarrolla las metáforas de crisis y aposematismo. En las obras se encuentra que en el tránsito de la escolarización estos jóvenes buscaron estrategias de crisis, para pasar desapercibidos como personas altamente capaces, puesto que la exposición pública como personas con altas capacidades les implicaba costos altos en términos de socialización y no había dispositivos, tecnologías o espacios específicos para el reconocimiento de esta

categoría social. Aun así, se encuentra algo de nostalgia frente a su vida anterior y con proyectos de recuperar ciertos posicionamientos presentan actos de reafirmación de las altas capacidades, escenas en las cuales se presentan pequeñas exposiciones de resistencia o subversión frente a los rituales escolares.

Finalmente, los apartados sexto y séptimo tejen líneas conclusivas. Se concretiza la propuesta teórica de una lectura pedagógica y performativa de las altas capacidades, se retoman las aporías de una identidad a partir de la diferencia en la contemporaneidad, se reconoce el valor de la postura ética de estos jóvenes al encontrar formas de vida, abandonar el reconocimiento favorable de sus familiares y maestras, para encontrar acogimiento entre sus compañeros y compañeras. Así mismo, se expone la posibilidad de la identidad talento como vía política para el acogimiento de ciertos sujetos que habitando la escuela han quedado al margen y en este caso optaron por la cripsis, pero narran con nostalgia su pasado. Al cierre se plantean algunas recomendaciones a corto, mediano y largo plazo, que abren líneas de posibilidad para otros procesos de reconocimiento de las personas con altas capacidades y para reducir la producción de diferencias a partir de las capacidades en diferentes espacios sociales.