

# 70 AÑOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCUMENTOS **PEDAGÓGICOS**  
29



VICERRECTORÍA  
ACADÉMICA

# DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

Año 2025 / Bogotá D.C, Colombia

# 29

## **Rector**

Helberth Augusto Choachí González

## **Vicerrector Académico**

Víctor Espinosa Galán

## **Vicerrectora Administrativa y Financiera**

Yaneth Romero Coca

## **Vicerrectora de Gestión Universitaria**

Paola Acosta Sierra

## **Universidad Pedagógica Nacional**

Grupo Interno de Trabajo Editorial

## **Coordinadora**

Alba Lucía Bernal Cerquera

## **Editoras de revistas**

Mariel Loiza Villalba

Isabella Rendón Barros

## **Revisión y corrección**

Pedro Alejandro Mojica Romero

Cristian Felipe Osorio Barbosa

Isabella Rendón Barros

Nicolás Santiago López Cubillos

## **Diagramación y carátula**

Iván Veloza

Víctor Eligio Espinosa Galán

Alejandra Hernández Novoa

Oscar Gilberto Hernández Salamanca

Aura Clara Correa Roa

Isabel Ximena Ojeda Ortiz

Wilson Riaño Casallas

## **Autores**

**Todos los derechos reservados**

**©Universidad Pedagógica Nacional**

**Primera edición: diciembre de 2025**

# Contenido

3	<b>Introducción</b>
6	Referencias
7	<b>Celulitas filosóficas: una experiencia de la bioética en la infancia</b>
15	Referencias
16	<b>La orientación escolar en busca de identidad: preguntas y oportunidades desde la investigación educativa</b>
16	Introducción: lo aprendido de la orientación
18	La orientación escolar según sus protagonistas
19	Convertirse en orientador escolar
21	Actores y retos cotidianos
23	Conclusión: oportunidades para la orientación escolar
25	Referencias
28	<b>Nuevas tecnologías y formación docente en el campo de una educación humanizadora</b>
35	Referencias
36	<b>Prácticas educativas formales y no formales: una reflexión desde los márgenes</b>
39	Referencias
41	<b>Re-crear la evaluación formativa con pinturas, canciones y películas: experiencia desde las aulas de la UPN</b>
43	La visión triste de la evaluación en la educación
45	Primer esbozo
47	La visión jovial de la evaluación en la educación
48	Referencias



# Introducción

Víctor Eligio  
Espinosa Galán<sup>1</sup>

A mediados del siglo XX, el interés de distintos sectores —en especial del Estado— por la educación impulsó la creación de instituciones y facultades dedicadas a estudiarla de manera rigurosa y especializada. En este contexto, el 10 de febrero de 1955 nació formalmente la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución que tuvo diversos antecedentes, tal como señalan Rodríguez y Mendiavelso (2025): El origen de la Universidad Pedagógica Nacional se sitúa en 1917, cuando, tras el Primer Congreso Pedagógico Nacional, el gobierno ordenó crear el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas. Este comenzó a funcionar en 1927 y operó hasta 1951, año en que, tras el desmonte del proyecto liberal de la Escuela Normal Superior, asumió la formación femenina de dicha institución. Ese mismo año fue inaugurada la actual sede de la Avenida Chile, conocida como el Palacio de la Avenida Chile. Más adelante, en 1953, el Decreto 2655 estableció la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja, incorporando las facultades y dependencias de las Escuelas Normales Superiores de Tunja y Bogotá. Sin embargo, las dificultades de comunicación y los constantes reclamos desde Bogotá llevaron a que, el 1 de febrero de 1955, mediante el Decreto 0197, el Ministerio de Educación decidiera separar las sedes y otorgarles personería jurídica independiente.

Desde entonces, la UPN se ha dedicado al estudio, la reflexión, la investigación y la producción de conocimiento sobre la educación, la pedagogía y la formación de maestros. Ha integrado diversas tradiciones y culturas pedagógicas, tanto nacionales como internacionales, y ha contribuido a consolidar una postura epistemológica propia sobre la educación y la pedagogía en Colombia y Latinoamérica.

A lo largo de estos años, la Universidad ha abordado múltiples áreas y campos relacionados con la educación. Programas como la *Licenciatura en Educación Especial* han atendido las diversidades educativas, las múltiples capacidades y las necesidades particulares de aprendizaje, promoviendo enfoques que fortalecen el derecho a la educación para todas las personas. Del mismo modo, la *Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos* ha trabajado con comunidades de todo el país, explorando nuevos escenarios educativos y dignificando la labor docente.

---

1 Vicerrector Académico Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: vespinosa@pedagogica.edu.co

Además de pensar la pedagogía desde sus fundamentos epistemológicos, históricos e impactos —como lo hace el *Programa en Pedagogía*—, los programas de la UPN han articulado saberes de las ciencias sociales, humanas, naturales y formales, generando nuevas comprensiones sobre su enseñanza y aportando conocimiento en dichos campos.

El compromiso académico e investigativo de la institución también se refleja en su labor de extensión. Ejemplo de ello es el *Centro Tiflotecnológico Hernando Pradilla Cobos*, que en 2025 cumple veinte años acompañando a comunidades ciegas o con baja visión para garantizar su derecho a la educación. De igual manera, el *Centro de Educación para la Paz (CEPAZ)* ha estudiado asuntos relacionados con los derechos humanos, la memoria y la educación para la paz. Otros proyectos, como el *Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (PRADIF)*, han centrado sus esfuerzos en el trabajo con familias y estudiantes con diversas condiciones y potencialidades. Estos y otros proyectos han permitido fortalecer el derecho a la educación y atender las demandas de distintas comunidades del país.

El interés por la divulgación académica y la producción científica ha llevado a la consolidación de revistas, magazines y boletines que recogen las reflexiones y producciones de profesores que, desde distintos movimientos sociales, políticos y educativos presentes en la universidad, han enriquecido el pensamiento pedagógico colombiano y latinoamericano. En esta línea surge la publicación *Documentos Pedagógicos*, adscrita a la *Vicerrectoría Académica*. Esta publicación institucional busca matizar y profundizar los debates educativos desarrollados en la UPN, ofreciendo un espacio de reflexión sobre las tendencias, coyunturas, estructuras y demandas de la educación.

En esta ocasión, y en el marco de la conmemoración de los 70 años de la UPN, este número de *Documentos Pedagógicos* presenta una selección de cinco trabajos que reflexionan, desde diversas perspectivas, sobre los desafíos actuales de la educación, la pedagogía, la ética y la formación de profesores. Los textos coinciden en la necesidad de repensar la escuela, el aprendizaje y la práctica educativa como procesos humanos, éticos y transformadores. Cada autor propone una mirada singular sobre la educación desde la sensibilidad, la crítica y el compromiso social.

En primer lugar, Alejandra Hernández Novoa, en su trabajo *Celulitas filosóficas: una experiencia de la bioética en la infancia*, presenta una experiencia pedagógica desarrollada al interior del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), donde la bioética se asume como un eje formativo que permite repensar la relación entre los niños y la naturaleza. A través del taller *Celulitas filosóficas*, la autora explora de qué forma la educación puede propiciar un giro biocéntrico que despierte el asombro, la compasión y la responsabilidad ecológica desde la primera infancia.

Inspirada en las ideas de Potter, Jonas y Nussbaum, el trabajo de Hernández Novoa concibe la escuela como un espacio para la construcción de comunidades multiespecie y de esperanza frente a la crisis ambiental contemporánea.

Seguidamente, Oscar G. Hernández, en su trabajo *La orientación escolar en busca de identidad: preguntas y oportunidades desde la investigación educativa*, examina las trayectorias, las tensiones y posibilidades de la orientación escolar en Colombia. A partir de las investigaciones hechas en la UPN, el autor aborda la construcción de la identidad profesional del orientador, resaltando su papel pedagógico, ético y emocional al interior de las instituciones educativas. Su análisis da cuenta de la carencia de formación específica en este campo y propone reconocer al orientador como un agente transformador que articula lo cognitivo con lo socioafectivo, contribuyendo de esta forma a una educación integral.

Por su parte, Aura Clara Correa Roa, en el trabajo *Nuevas tecnologías y formación docente en el campo de una educación humanizadora*, desarrolla una reflexión alrededor del papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela. La autora problematiza las tecnologías contemporáneas, preguntándose si favorecen la comunicabilidad humanizadora o si, por el contrario, reproducen mecanismos de control y alienación propios del capitalismo digital. Apoyándose en pensadores como Foucault, Arendt y Deleuze, la autora advierte sobre los riesgos de la despolitización del sujeto en la era de la virtualidad, así como plantea la necesidad de una formación de profesores crítica, capaz de analizar los impactos sociales y éticos de las tecnologías más allá de su aplicación técnica.

A continuación, Isabel Ximena Ojeda Ortiz, en su trabajo *Prácticas educativas formales y no formales: una reflexión desde los márgenes*, propone una mirada amplia y crítica de la educación, la cual reconoce el valor formativo de las prácticas no formales desarrolladas en contextos sociales y comunitarios. Con base en su experiencia de acompañamiento en el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), la autora reivindica estos escenarios como espacios legítimos de transformación pedagógica y social. En diálogo con Freire, Martín-Baró y Olga Lucia Zuluaga, Isabel Ojeda invita a pensar la educación como un acto de justicia social y reconstrucción del lazo comunitario, más allá de los límites del aula y del currículo oficial.

Finalmente, Wilson Riaño Casallas, en su trabajo *Re-crear la evaluación formativa con pinturas, canciones y películas: experiencia desde las aulas de la UPN*, presenta una propuesta innovadora que permita repensar la evaluación educativa desde la creatividad, el arte y la experimentación. En el marco de la Licenciatura en Educación Física, el autor pone en cuestión los modelos tradicionales centrados en la calificación numérica y propone una visión jovial del proceso evaluativo, donde la valoración del aprendizaje se convierta en un acto

estético y reflexivo. Por medio del uso de pinturas, canciones y películas, Wilson Riaño muestra cómo la evaluación puede transformarse en una experiencia vital que fomente la sensibilidad, el diálogo y el pensamiento crítico.

En conjunto, estos trabajos ofrecen un panorama diverso y enriquecedor alrededor de las diferentes perspectivas al interior del campo educativo. Desde la bioética infantil hasta la orientación escolar, desde la crítica tecnológica hasta la pedagogía comunitaria y la evaluación artística, los autores coinciden en una apuesta común: la construcción de una educación humanizadora, crítica y capaz de responder de manera ética a los retos del presente, imaginando nuevos horizontes para la formación y la vida colectiva.

## Referencias

Rodríguez, M. y Mendivelso, N. (2025). Historia Institucional Universidad Pedagógica Nacional 1955 – 1994. *Archivo General de la Nación*.

# Celulitas filosóficas: una experiencia de la bioética en la infancia

## Resumen

El planeta se encuentra en una crisis que antes se veía como fantasiosa, pasajera o, cuando menos, muy lejana. La emergencia climática, que va de la mano con las crisis sociales y humanitarias, nos arroja ahora a un futuro poco prometedor. En esencia, sabemos que el problema es político, no científico, y la advertencia que hacía Potter (1971) se hace cada vez más latente: rebelión o extinción, debemos reaccionar o sucumbir. Allí entra la escuela como escenario de transformación y cambios de paradigmas, de esperanza hacia el presente y el futuro, y de gestación de comunidades multiespecies. En este escrito se hablará de la experiencia del taller Celulitas filosóficas, impartido en el grado primero del Instituto Pedagógico Nacional, que tiene por objetivo generar un espacio de investigación práctica alrededor de la Naturaleza y su importancia intrínseca para incentivar cambios de paradigma en los y las estudiantes frente a su relación con el mundo natural, tomando como eje central las herramientas y guías que la bioética ofrece como puente interdisciplinar para así incentivar el giro biocéntrico.

Alejandra  
Hernández Novoa<sup>2</sup>

Partiendo del principio vygotskyano según el cual la cultura determina lo que aprendemos (y cómo), se entiende la vitalidad de crear comunidades que actúen desde la responsabilidad, el cuidado y la protección, así como desde los sentimientos que Nussbaum enuncia como primordiales en el relacionamiento con el otro, a saber, el asombro y la compasión. Este taller es una oportunidad de investigación tanto colectiva como individual en lo que respecta a las demás criaturas con las que se comparte mundo y la similitud de la animalidad, lo que provoca una mirada aterrizada y biocéntrica de la justicia.

## Palabras clave

Bioética; infancia; filosofía; responsabilidad; naturaleza; multiespecie; compasión; asombro; justicia

---

2 Licenciada en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora del Instituto Pedagógico Nacional. Correo electrónico: ahernandezn@upn.edu.co

Todo ser humano, de forma primordial y primitiva, está inmerso en su entorno y arraigado a él: ese primer territorio que lo cobija y abraza. En sentido natural, hablamos de la Tierra; en sentido cultural, de la comunidad. Sin obviar, por supuesto, que lo natural también es lo cultural, y viceversa. El relacionamiento propio que cada individuo tiene con su cuerpo y su contexto, no es más que el bagaje de instintos y aprendizajes que generación tras generación se han acumulado en la familia, el barrio, la escuela. Como diría Vygotsky, nuestro aprendizaje cognoscitivo está moldeado por la cultura, en tanto que ésta determina qué y cómo aprendemos. Como animales sociales que somos, dependemos de lo que otros nos enseñan, de lo que vemos, oímos y entendemos y, asimismo, de lo que somos capaces de hacer y crear con ello de forma autónoma. Es decir, somos el resultado de lo que se aprende y enseña en comunidad, y también de lo que individualmente rescatamos de allí (en sentido vygotkiano, hablamos de una transformación de las herramientas dadas por la cultura para dar sentido a nuestro mundo y poder aprender de él). En esta línea, el cómo nos relacionamos con el entorno natural es una forma más de aprendizaje que hemos heredado y que, por supuesto, no debemos dar por sentada como algo inamovible y estático.

La bioética, siguiendo a Potter (1971) es un puente interdisciplinar —ciencias biológicas, ciencias sociales y humanísticas— y una herramienta que intenta ir un paso más allá que sus compañeras filosóficas: debe ser práctica, no netamente teórica, y ha de enfocarse en el cómo se relaciona el ser humano con la Naturaleza, siendo parte de ella (y no, como la tradición religiosa y filosófica occidental ha escrito, siendo algo ajeno y distante). Las categorizaciones de lo bueno y lo malo, aunque fundamentales, vienen después. Lo primordial, en un primer sentido, es entender cómo nuestra relación con la Naturaleza es, cuando menos, lo que nos define como humanidad. La bioética no solo se encarga de eso, sino también de entregarnos ciertos lineamientos de comportamiento para que dicha relación deje atrás su lado catastrófico y pase a ser una acción colectiva, responsable y política, siempre apuntando al giro biocéntrico.

La ecología política entiende el giro biocéntrico como una nueva mirada de la ética en contraposición a la perspectiva antropocéntrica y utilitarista de la Naturaleza. Gudynas (2010) habla de la obligación de valorar y pensar desde otros espacios y puntos de partida lo que significa relacionarse con la Naturaleza, para poder adentrarnos en caminos y proyectos que se desvíen del proyecto de la Modernidad que colonizó nuestro territorio, así como nuestro pensamiento y accionar. Es decir, se trata de una justicia ecológica que nos guíe en soluciones y realidades comunitarias que reaccionen, se conmuevan y actúen ante el rugir de la Tierra y de todas las voces que de ella salen, a saber, todas las criaturas (a gran escala, todas las especies) y plantas que con ella sienten. Se pone el énfasis, pues, en cada una de las criaturas sintientes, centrándonos en la vida en sí misma. Nussbaum (2023) deja en claro cómo se entiende lo anterior desde una perspectiva macro al decir:

Todos nos esforzamos por (y aspiramos a) vivir, tener buena salud, conservar la integridad física, o a contar con la oportunidad de usar los sentidos, la imaginación y el pensamiento que sean característicos de nuestra propia especie. El concepto de la “razón práctica” puede sonar demasiado humano, de entrada, como guía apropiada para otras especies, pero, en realidad, no lo es. Todas las criaturas quieren disponer de la oportunidad de hacer ciertas elecciones clave sobre cómo encaminar sus vidas, y así ser artífices de sus propios planes y decisiones. La afiliación es crucial para todos los animales, aunque pueda ser de tipos muy distintos según las especies. Todos buscan relacionarse bien con el mundo natural que los rodea, y esto suele incluir también a miembros de otras especies. El juego y la diversión no son privativos de los seres humanos, como los investigadores han ido constando de manera creciente, sino que constituyen aspectos clave de la sociabilidad animal. Y todos los animales buscan algún tipo de control sobre su entorno material y social. (p. 131).

Hans Jonas (1979) habló de un principio de responsabilidad que surge a raíz de un comportamiento humanamente violento e invasor con el orden cósmico. El inagotable ingenio humano —como él lo llama— irrumpe de forma temeraria en todos los campos de la Naturaleza, y con esto ha llegado a su profanación y, de paso, a la de sí mismo. Esto nos recuerda el tormento humano más antiguo: somos inconstantes, no permanentes, y parecemos entregados al azar y la suerte. En principio, porque nuestro relacionamiento (reciente, en cronología histórica) nunca se vio atravesado por la ética; es decir, era simplemente una relación intervencionista y extractivista (antropocéntrica, en últimas). Por ello, y ahora más que nunca siendo conscientes de la vulnerabilidad de la Naturaleza y, por consiguiente, de la nuestra, debemos añadir a la ecuación una nueva dimensión de la (bio)ética: la responsabilidad.

Con esto, es de resaltar la gran importancia que tiene la escuela en esta nueva formación ética. Los niños, niñas y adolescentes no esperarán a su etapa adulta para relacionarse con la naturaleza: lo hacen desde el momento en que nacen, y lo hacen según lo que su comunidad les enseñe y las experiencias que les permita. En esta experiencia en concreto, entonces, hablamos de lo que la escuela es capaz de brindar como espacio de construcción colectiva de nuevos conocimientos alrededor de los diálogos entre biología, filosofía y ética. Particularmente, hablamos de cómo se gestan y trabajan estos diálogos en la infancia, específicamente en las edades de seis a siete años de edad en grado primero.

De la preocupación que nace de lo inicialmente mencionado surge la propuesta del taller Celulitas filosóficas, un espacio para trabajar, desde la experiencia y el aprendizaje significativo, lo que se abarca al entender, cuidar y comprender la Naturaleza desde los ojos y la perspectiva de los niños y las niñas. Como decía Jonas (1979) “nunca puede recuperarse el singular privilegio de contemplar el mundo por primera vez con ojos nuevos”. Preservar la espontaneidad de la vida es el primer paso para que los niños y las niñas tengan la oportunidad de dejarse

encantar todos los días por lo que ven a su alrededor y, aún más, de acercarse a ello con cuidado, curiosidad y amor. En este sentido, el espacio del taller se piensa como un nuevo acercamiento al mundo natural, una oportunidad para que puedan comprender por qué saben lo que saben sobre la Naturaleza, y más aún, que puedan entender que hay múltiples formas de relacionamiento con ella.

Siguiendo las ideas del pedagogo Pestalozzi (1988), la enseñanza, primordialmente la que se da en las primeras edades, es un vínculo con el desarrollo del infante y su aprendizaje a futuro (lo que podríamos traducir como: lo que aprendamos en nuestra infancia determinará lo que aprendamos más adelante, y la forma de relacionarnos con el otro y el entorno no es la excepción). Así, los principios de la enseñanza deben deducirse del proceso natural del desarrollo intelectual de los niños y las niñas, por ello nos dice que “el modo de hacer esto no es hablar mucho al niño, sino entrar en conversación con el niño; no dirigir muchas palabras [...], sino llevarle a expresarse sobre la materia; no agotar el tema, sino preguntar al niño acerca de él” (p. 41). El aprendizaje significativo se encuentra, entonces, en la observación, la conversación, la práctica, la experimentación y el juego, y el fin de la educación misma —nos dice el pedagogo— es desarrollar la inteligencia respetando los ritmos naturales y buscando un desarrollo integral. De ahí que veamos la necesidad de la interdisciplinariedad (como la bioética) en todo el proceso formativo.

El objetivo general de este taller es, pues, generar un espacio de investigación práctica alrededor de la Naturaleza y su importancia intrínseca para incentivar cambios de paradigma en los y las estudiantes frente a su relación con el mundo natural. Al hablar de plantas, insectos, hongos, animales y, en general, de lo vivo, podemos rastrear las raíces conflictivas y problemáticas que usualmente permean esta relación, y asimismo podemos encausar nuevas acciones enmarcadas por el cuidado y la responsabilidad, esencialmente dentro del Buen-Vivir. Por ello decimos que, en tercera medida, la bioética propone una mirada política sobre cómo nos manejamos y cómo habitamos nuestras intermediaciones naturales. Por supuesto, no se trata de que los y las estudiantes a su corta edad deban hablar sobre políticas públicas frente a la acción climática, sino de un entendimiento base: el problema actual que nos aqueja no es de carácter científico, sino político. Es decir, hay una suerte de desentendimiento moral que, de forma colectiva, nos deja perplejos y, en últimas, sin esperanza sobre el futuro.

De ahí que sea tan importante trabajar con las infancias en aquello que les es más próximo, aquello que desata su interés y curiosidad, aquello que las moviliza a preguntar e intentar buscar sus propias respuestas. La Naturaleza es ese espacio móvil, abundante, encantador y activamente interactivo que permite gestar nuevas formas de aprender y enseñar. Sin duda, no hablamos únicamente de los bosques altoandinos, los ecosistemas de humedal, las selvas tropicales o los altiplanos; hablamos también del parque del barrio, la cancha de la escuela, el corredor verde de la ciudad. Hablamos, más específicamente, de la Estructura

Ecológica Principal (EEP) de Bogotá, del cual somos parte como Instituto Pedagógico Nacional. Nuestra ubicación geográfica es privilegiada por cuanto estamos próximos a los cerros orientales, y tenemos una gran cantidad de áreas verdes y forestadas.

Tener un pequeño corredor verde en el IPN significa ser paso y hogar permanente de fauna nativa, endémica y migratoria. Por ejemplo, hay una gran población de la serpiente emblemática de la ciudad, la serpiente sabanera (*Atractus crassicaudatus*), con la que hemos podido tener contacto en el taller Celulitas filosóficas, así como con la ardilla de cola roja. Asimismo, somos lugar de paso para aves migratorias boreales y locales, como las tángaras, reinetas, algunas rapaces y alcaravanes. Estos últimos han anidado en la institución desde hace varios años, y particularmente este año 2025 ya han tenido al menos seis polluelos (y tres el año anterior). Con esto, podemos entender la vitalidad del IPN como aula viva.

Este pequeño contexto es importante pues deja en claro el escenario más inmediato de los y las estudiantes en el IPN, a saber, que siempre tendrán contacto con una parte del mundo natural mientras estén en la escuela. Y no es gratuito que las infancias puedan y deban tener este contacto: saber conmoverse y emocionarse es parte fundamental de todo proceso de aprendizaje. Martha Nussbaum (2023) habla de tres estadios que los seres humanos hemos de atravesar al relacionarnos con el otro, es decir, con un sujeto distinto a mí. Nos referiremos a los primeros dos, que se observan en los procesos de aprendizaje durante la infancia: la admiración y la compasión.

Al enfrentarse, por ejemplo, por primera vez a la foto de un animal que no conocen (en nuestro caso, fauna de cerros orientales, humedales o páramos) los y las estudiantes reaccionan con gran asombro, a veces acompañado de miedo, curiosidad o asco. Las primeras impresiones nos dicen cómo ha sido su relacionamiento primario y base con el mundo natural, siendo que, a veces, no reconocen a los animales como seres sintientes, o sí los ven como seres con sus propias mentes (comportamiento clave de la ToM [Theory of Mind], según la cual los y las niñas son capaces de entender que hay otras mentes además de la propia, y en ese sentido, de adjudicar mentes a los animales, lo que denota un interés en el organismo propio). Así, cuando se hace un acompañamiento consciente y activo a estas primeras impresiones permeadas por el asombro, podemos pasar a 1) la admiración y, tras un trabajo constante, 2) la compasión.

La admiración, nos dice Nussbaum, cautiva nuestra atención, y nos hace entender la importancia y el valor de lo que vemos (en este caso, el animal). Los y las estudiantes hablan de “animales feos” pero de los que quieren saber más; hablan de “animales peligrosos” pero de los que quieren tener un registro más amplio y vívido; hablan de “animales extraños” pero que les generan genuina curiosidad y atención. La admiración, pues, no se reduce a decir “¡wow!”, sino que se extiende al acto consciente de querer saber más, porque se sabe que lo

que se tiene en frente posee un valor, es decir, es capaz de reconocer la vida sintiente. No resulta gratuito que la filósofa diga que “la admiración es infantil: es nuestra humanidad recreándose en un mundo de seres llamativos” (p. 37). En este sentido, podemos entender la compasión desde su valor epistémico, por cuanto despierta un interés genuinamente ético hacia el otro.

Ahora, la compasión, dice Nussbaum, es el siguiente paso, y es la que nos alerta del sufrimiento de los otros y de sus posibles significaciones y consecuencias. Uno de los objetivos del taller *Celulitas filosóficas* es, mediante el cambio de paradigma, despertar conciencia sobre la importancia del mundo natural, esto es, de los animales, las plantas, los insectos y los hongos que lo conforman. El ser humano no es el único animal que piensa, sueña, desea, sufre. Los animales no-humanos poseen capacidades tanto sintientes como cognitivas que nos obligan a voltear a verlos con el lente de la responsabilidad y de la compasión al entender que, al igual que nosotros, tienen aspiraciones (diferentes, por su puesto, pero aspiraciones, al fin y al cabo). Ellos también son capaces de sentir, y eso debería bastarnos para dirigirnos hacia ellos con la perspectiva del cuidado. Así, cuando se ve que una criatura sufre, la compasión dice que ese sufrimiento (sin ser el epicentro del relacionamiento con el otro) es importante, que dicha criatura no tiene la culpa de estar en esa situación y que debe, casi de manera automática, generarse un sentimiento de empatía, intuitivamente por esa sensación de similitud que nos hace entender que todos somos animales.

Nussbaum (2023) y su enfoque de las capacidades ya nos recuerda la idea subyacente a toda discusión filosófica, ética y biológica alrededor de la relationalidad: toda vida merece la oportunidad de florecer y desarrollarse según sus propias reglas o, por decirlo de otro modo, según las capacidades que posea. Esto es, toda vida merece y necesita condiciones dignas para ser vivida: el juego, el movimiento en libertad, la comunicación y el vínculo son solo algunas de las características que deberíamos considerar al hablar de vidas merecedoras de ser vividas. Y acá podemos referirnos a los dos lados de la misma moneda, a saber, los y las estudiantes como seres humanos activos y conscientes, y los animales no-humanos con los que se relacionan o relacionarán en algún momento.

En el taller hemos podido aprender sobre herpetofauna (reptiles y anfibios), avifauna, mastofauna (mamíferos), entomofauna, hongos y plantas. Parte fundamental de este aprendizaje es salir del aula pues, aunque dentro se gesten espacios, experiencias y oportunidades valiosas y provechosas, no hay nada mejor que aprender de la mirla viéndola, o de nogal tocando su tronco y alzando la cabeza para ver sus hojas. Como dejamos en claro, el Instituto Pedagógico Nacional tiene un privilegio ambiental (y, en ese sentido, educativo) por cuanto alberga gran variedad de biodiversidad: salir al patio es estar esperando siempre un nuevo encuentro. Por poner un ejemplo, hablemos del día en que salimos con binoculares hechos por los y las estudiantes con rollos de papel higiénico, y

logramos avistar mirlas, torcazas, golondrinas, sinsontes, copetones y un gavián pollero, además de diminutos insectos que, en la mayoría de las ocasiones, pasan desapercibidos y parecen poco importantes.

Presenciamos el cortejo de una pareja de golondrinas y la vocalización aguda del gavián. Las reacciones de los y las estudiantes fueron, cuando menos, emocionantes, pues en medio del correteo, las preguntas afanadas y las risas, nunca dejaron de evocar las veces que, junto con sus padres, habían visto esas aves, o su alegría por ser la primera vez. Más adelante, revisando bajo piedras y troncos, encontramos una hembra de serpiente sabanera (especie nativa y endémica, y totalmente inofensiva y dócil), junto con tijeretas, chizas y escarabajos. Ahí la emoción fue más grande, pues ver un animal que se asocia con el peligro en la propia escuela debe ser lo último que se esperaría. Con precaución y mucho cuidado la observamos: su tamaño indicaba que era adulta, su color brillante, amarillo y negruzco llamó la atención. “Profe, mi papá dice que esas son venenosas”, “a mi hermana la mordió una de esas y le dolió mucho”, “mi mamá las mata, profe, porque son peligrosas”. De forma inmediata cuentan sus experiencias y saberes previos. Una atmósfera de miedo, pero más de curiosidad, nos alberga. Tras escuchar todo lo que tienen y quieren decir, es momento de hacer la reflexión, que hace evidente ese traspaso de la curiosidad a la admiración y, finalmente, a la compasión.

Preguntas como “¿por qué crees que tu papá dice eso?”, “¿has visto a una que se vea así atacar a alguien?”, “¿te sientes en peligro?”, generan nuevas reflexiones alrededor de una criatura sintiente que, privilegiadamente, se tiene en frente. De ahí las preguntas se transforman en una nueva investigación sobre la razón de creer que dicha criatura sea (o no) peligrosa. Salirse por un momento de la experiencia propia (o, en este caso, de ideas heredadas) para entregarse a la curiosidad por un organismo nuevo y diferente es la admiración —muy humana e infantil— actuando. Es, en pocas palabras, el querer crear un conocimiento nuevo a partir de lo que se vive desde la conciencia subjetiva en encuentro con otro.

Al explicar la biología de la serpiente, su alimentación, ciclo de vida y comportamiento, los y las estudiantes ponen en perspectiva su mirada, y se dan los primeros esbozos del cambio de paradigma que buscamos. Ahora, en vez de responder con base en lo que se les ha dicho en otros escenarios, hablan a partir de lo que vivieron y aprendieron en ese justo momento: la serpiente sabanera ya no es una especie peligrosa, sino “muy tierna y tranquila”. Ahora saben que no muerde, no posee veneno y, por ende, no representa ningún riesgo. Al contrario, entienden que el riesgo somos nosotros para la serpiente. Y es en ese punto donde la compasión emerge, pues entender que esa criatura es un ser sintiente, y que es capaz de experimentar el mundo al igual que nosotros, es preguntarse sobre lo que sucede cuando es asesinada. Siguiendo a Nussbaum, se entiende que ese sufrimiento puede evitarse, y se genera el sentimiento de empatía alrededor

de la misma sintiencia que compartimos como animales. Ya no es un “mi mamá las mata”, sino un “le voy a decir a mi mamá que no las mate” (recalcando la importancia de no matar a ningún animal, sea o no venenoso).

Aquí hay una bella transformación del paradigma, que no se limita al entendimiento propio, sino que se extiende a su comunidad. Los y las niñas ahora enseñan a sus padres sobre estas criaturas, y generan nuevos espacios de transformación de relacionamiento con la Naturaleza y con el otro que habita en ella. Retornamos a la idea de que podemos y debemos ser una comunidad multiespecie, capaz de entender, respetar y proteger los distintos niveles de florecimiento de cada criatura con la que compartimos mundo, pues en sentido cognitivo, vivencial, sintiente y relacional, estamos todos abrigados bajo el manto de la animalidad.

De esta idea surge la justicia, tanto política como ecológica, siguiendo a Nussbaum (2023), como el fomento de las distintas oportunidades que una criatura, sea cual sea, tenga para florecer a su propio ritmo, modo y desde sus propias capacidades. Para contrastar, la filósofa explica las injusticias como aquellos actos deliberados cometidos por una criatura que sabía que podía actuar mejor, y hace hincapié en que dichos actos importan en el cómo son cometidos, mas no en el a quién se cometan, es decir, dependen de cómo sea la acción contra el ser sintiente, no de qué tipo de ser sea. Deja en claro que no se trata de derechos humanos, sino de derechos (y responsabilidades) de una comunidad multiespecie. Retomando la experiencia que tuvimos con la serpiente sabanera, alegra el corazón escuchar a los y las estudiantes concluir con un “entonces toca dejarla tranquila para que pueda seguir su vida con sus amigos, ¿no?” o “adiós Reptilita [nombre momentáneo que le colocamos], ojalá tengas muchos bebés”. No importa, pues, qué tipo de criatura seas: importa que puedas seguir dignamente tu vida como tus capacidades y tu especie te encaminen.

Así, con esto podemos afirmar que las infancias poseen todas las capacidades para saber aprender sobre su propio relacionamiento con la Naturaleza: se interesan, se asombran, se conmueven, se preguntan y se transforman. Y esto es posible, en gran medida, gracias a su realidad material, refiriéndonos al bagaje que tienen desde casa, pero también al que crean activamente en la escuela. El IPN permite estos espacios de encuentro con lo no-humano, poniendo en jaque lo que previamente se sabe, y generando nuevas oportunidades de conocimiento. No se trata, pues, de que los y las estudiantes de grado primero deban conceptualizar nuevas teorías éticas y filosóficas, sino de darles oportunidades para que, desde sus experiencias y su propia consciencia subjetiva, puedan discutir, aprender y crear conocimientos propios sobre lo que se habla cuando se alude a lo vivo (que abarca lo filosófico, lo biológico y lo ético). La filosofía, al ser una respuesta a la curiosidad humanamente animal, es transversal a todo campo del saber y, por supuesto, lo es también a toda etapa de desarrollo. Las infancias

piensan, hablan, crean y proponen desde su mirada nueva ante el mundo. Saber acompañarlas es construir una comunidad humana, y también multiespecie, que habite este mundo desde una bioética activamente práctica y justa.

## Referencias

- Gudynas, E. (2010). La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. *Tabula Rasa*, 13, 45-71. <https://revistas.universidadmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1424>
- Jonas, H. (1979). *Principio de Responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Nussbaum, M. (2023). *Justicia para los animales: una responsabilidad colectiva*. Paidós.
- Pestalozzi, J. H. (1988). *Cartas sobre educación infantil*. Tecnos.
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics: Bridge to the future*. Prentice-Hall.

# La orientación escolar en busca de identidad: preguntas y oportunidades desde la investigación educativa

## Introducción: lo aprendido de la orientación

Oscar G. Hernández<sup>3</sup>

La orientación escolar en Colombia ha sido una práctica educativa esencial pero poco entendida e insuficientemente estudiada. Si bien es parte de la estructura educativa de miles de colegios y escuelas del país, su papel dentro de esta institución y su identidad profesional continúan siendo objeto de discusión y ambigüedades. En vez de consolidarse como un área de conocimiento y práctica con fundamentos propios y reconocimiento socioeducativo, la orientación escolar ha estado caracterizada por una formación fragmentada, una oposición constante entre modelos teóricos y las necesidades cotidianas del entorno, y una incipiente sistematización y análisis profundo de su experiencia.

Su origen está asociado a la orientación vocacional —articulada con la iniciativa de desarrollo industrial del país de los años 1950— y hoy en día engloba múltiples dimensiones educativas (Medina y Huertas, 2017). Aunque la principal referencia normativa sobre su génesis es el Decreto 3547 del 27 de noviembre de 1954, con el cual el Ministerio de Educación Nacional creó seis institutos pioneros de estudios psicológicos y de orientación profesional; su institucionalización se ratificó con la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, que estableció formalmente el servicio de orientación y asesoría en las instituciones educativas escolares. De hecho, en el 2018, por medio del Decreto 418 del 26 de febrero, expedido por el mismo ministerio, se oficializó esa fecha como el Día Nacional del Docente Orientador en Colombia.

La documentación oficial y la revisión de la literatura académica muestra una carencia manifiesta: más allá de algunos manuales desarticulados, trabajos de grado y experiencias difusas, existe en general poca producción que analice en profundidad los saberes, conocimientos y prácticas de quienes llevan a cabo

---

3 Psicólogo y antropólogo. Profesor, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: osghernandezs@upn.edu.co

la orientación en los colegios y las escuelas del país. Esta carencia limita el desarrollo disciplinar y profesional de esta área e impide entender la forma en que las orientadoras enfrentan diversas situaciones en su actividad cotidiana, como los problemas emocionales de estudiantes y profesores, la violencia intrafamiliar, las brechas socioeducativas o el acoso escolar.

Junto a la falta de claridad respecto a su identidad profesional y a la ausencia de formación específica, existen otros dos aspectos que explican el desinterés por la orientación. Uno es la visión instrumental o reduccionista en la cual la orientación se entiende como una práctica de apoyo limitada a realizar talleres, remisiones y resolver conflictos, lo que ha eclipsado la dimensión pedagógica y ética de la orientación en la escuela. El otro aspecto es el sesgo cognitivo del modelo escolar, que ha centrado a esta institución en el logro académico y la enseñanza de contenidos teóricos, y en el cual la dimensión socioemocional se considera algo “extra”, que de paso desvaloriza la actividad de quienes se dedican al cuidado subjetivo y relacional de estudiantes y profesores.

A pesar de este panorama de subvaloración y marginamiento de la orientación, en los últimos años en la Universidad Pedagógica Nacional se han realizado esfuerzos sistemáticos por comprender e investigar esta actividad en profundidad. Por medio de proyectos financiados por su Centro de Investigaciones (CIUP), se han compilado y analizado experiencias de orientadores de varias regiones del país, resaltando sus conocimientos, problemas y estrategias de trabajo cotidiano.<sup>2</sup> Ha sido especialmente valioso conocer el trabajo con redes y gremios de orientadores, cuya disposición ha situado la orientación como un campo controversial, pero también en construcción.

El propósito principal de esos estudios fue comprender cómo percibían y experimentaban la orientación escolar maestros, orientadores y estudiantes. Se analizaron las concepciones de los orientadores sobre su propio trabajo, se comparó su formación inicial con su práctica profesional, y se contrastaron las perspectivas de maestros y estudiantes en colegios públicos y privados. Con estos trabajos se identificaron elementos comunes significativos y algunas diferencias importantes que dan cuenta de la diversidad y heterogeneidad del campo. En lo que sigue se sintetizan y discuten los principales hallazgos, construyendo respuestas en torno a estas preguntas: ¿cómo ven los orientadores su trabajo?, ¿cómo se aprende a ser orientador escolar?, ¿qué piensan los profesores y estudiantes sobre la orientación?, y ¿cuáles son los retos de la orientación y cómo mejorar su trabajo?

---

4 Estas investigaciones fueron coordinadas por el autor de este texto en colaboración con la profesora Isabel Cristina Calderón, el profesor William Orlando Rincón y un estupendo grupo de estudiantes de ese momento —hoy profesionales— de la Universidad Pedagógica Nacional: Gina López, Lorena Almanza, Laura Angulo, Katherine Vargas, Ana María Alonso, Robert Ossa, Jhonner Zambrano, María Camila Ruiz, Alejandra Alzate y Sara Rincón. Su compromiso, entusiasmo y dedicación fueron fundamentales para el desarrollo de estos estudios.

## La orientación escolar según sus protagonistas

En términos generales, los orientadores escolares perciben su trabajo con una alta favorabilidad, a pesar de las ambigüedades y dificultades cotidianas. En el 2020, más del 80 % de 1007 orientadores encuestados manifestaron tener la formación necesaria para ejercer sus funciones, y un porcentaje similar afirmó estar satisfecho con la interacción con los profesores de sus colegios (Hernández, 2020). Esta forma de autopercepción positiva se fundamenta en la alta implicación emocional que exige esta labor y en la constante reflexión sobre la propia práctica. En entrevistas a orientadoras se explicaba que dichas dificultades se compensaban con el propósito y la vocación de su trabajo, manifestado en una gratificación intrínseca: “Aunque a veces no nos ven, sabemos que somos el puente entre lo que el estudiante es y lo que puede llegar a ser” (Orientadora, psicóloga, colegio privado, 2020).

Sin embargo, al profundizar en esta favorabilidad se encuentra una amalgama de significados en la que se entremezclan formación, acompañamiento, cuidado e intervención. Estos significados se estructuran en tres grandes sentidos. Primero, la orientación como forma de afrontar la crisis socioeducativa del país; segundo, como una experiencia de transformación personal; y tercero, como un campo de disputa por su legitimidad y posicionamiento dentro de la escuela (Hernández, 2022). Así lo señalaba una orientadora en una entrevista: “Los orientadores somos los que estamos recibiendo en la espalda todos los conflictos sociales de esta sociedad. Ya a la escuela llega el drogadicto, el ladrón, el alcohólico... la sociedad se está conteniendo por los orientadores” (Orientadora, licenciada en psicopedagogía, colegio público, 2020).

Esta afirmación conduce a pensar que la orientación ha sido depositaria de los problemas más irresolubles de la escuela, y que sus funciones se han ampliado tanto que desbordan un solo perfil profesional (Calderón, 2021). Igualmente, esta forma de ver la orientación muestra al orientador como una figura de contención frente al malestar social, que a su vez se corresponde con las demandas contemporáneas a la institución escolar. Hoy se acepta que la escuela —y en general la educación— solo puede contribuir a solucionar problemas sociales en vez de solucionarlos por sí misma. Es inútil mantener la creencia de que la educación es la panacea para la desigualdad social generalizada (Tenti, 2021).

Por otra parte, varios orientadores entrevistados reconocieron que la dimensión emocional de su trabajo es un medio que transforma su modo de ver el mundo y, en especial, de verse a sí mismos: “Ser orientador es un trabajo de construcción y deconstrucción. Uno se tiene que romper, tiene que cambiar su forma de pensar y sentir para comprender al otro” (Orientadora, licenciada en Psicopedagogía, colegio público, 2020). Igual que sucede con otros profesionales dedicados al cuidado, la labor de los orientadores es como un espejo que exige coherencia entre discursos y prácticas. Además, con base en experiencias emocionales extremas —como afrontar el abuso sexual infantil o los intentos

de suicidio juvenil—, desarrollan una ética de la compasión activa, es decir, una forma de cuidado que trasciende la lástima o la empatía pasiva, y lo convierte en una acción transformadora y comprometida (Tronto, 2005).

Ese cuidado también los incluye a ellos mismos. Las exigencias emocionales de la orientación requieren prácticas de autocuidado con el fin de evitar el desgaste profesional con todos sus perjuicios (*burnout*). Aunque se ha constatado que no todos los orientadores del país conocen esas prácticas, existen iniciativas entre sus pares para promoverlas, con resultados muy prometedores (Meza, 2018). Estas iniciativas se basan en redes de apoyo profesional, en las cuales grupos de colegas comparten experiencias y reciben asistencia especializada. Lamentablemente, estas iniciativas no cuentan con el respaldo institucional necesario para convertirse en una regla en vez de una excepción.

Los orientadores también perciben su trabajo como un campo de disputa en torno a su legitimidad y posicionamiento dentro de la escuela. La disputa se manifiesta en la búsqueda de supremacía en modelos, teorías y prácticas; y el posicionamiento depende del reconocimiento de su actividad en la institución a la que pertenecen. En otras palabras, la legitimidad constituye una cuestión general y el posicionamiento es un asunto particular. Con frecuencia las orientadoras entrevistadas comentaban sus estrategias para ser reconocidas en sus instituciones:

Aquí en el colegio la gente no sabía lo que hace un orientador. Cuando llegué lo primero que hice fue unos folletos explicativos para estudiantes y profesores, donde aparecían mis horarios y cómo podrían consultarme. También fui salón por salón a presentarme y a explicar personalmente el folleto. Salió muy bien. (Orientadora, trabajadora social, colegio público, 2022)

La legitimidad disciplinar y el reconocimiento profesional de la orientación dependen de la relevancia que profesores, estudiantes y directivos atribuyan a los aspectos no cognitivos en el aprendizaje, la enseñanza y la convivencia. En la actualidad, existe consenso acerca de que las dimensiones relacionales, emocionales y, en general, el bienestar humano son componentes fundamentales de la experiencia escolar (Hargreaves y Shirley, 2022). Ignorar esta evidencia equivale a rechazar las bases científicas que la sustentan o aferrarse a modelos de escolarización nostálgicos, anclados en un pasado supuestamente idílico. Por supuesto, no se trata de reducir la escuela a un mero espacio de contención emocional, sino de integrar una formación intelectual rigurosa con aquellas dimensiones que constituyen lo humano.

## Convertirse en orientador escolar

En Colombia, no hay programas de pregrado específicos en orientación escolar que formen profesionales en este campo. No existe, por tanto, una titulación dedicada exclusivamente a la orientación educativa. En algunos planes de estudio,

esta área se aborda únicamente por medio de cursos aislados, por lo general desde una perspectiva de psicología aplicada. Según la legislación vigente (Resolución 15683 del 2016 del Ministerio de Educación Nacional), quienes están habilitados para ejercerla son personas con títulos en Psicología, Trabajo Social y licenciaturas en Psicopedagogía; lo que ha generado diversas discusiones disciplinares y gremiales sobre la formación en orientación y su actividad en los colegios y escuelas (Borja, 2019).

De acuerdo con esta normatividad, el propósito principal del docente orientador —que es su denominación oficial— consiste en:

Desarrollar una estrategia de orientación estudiantil en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento educativo, que permita promover el mejoramiento continuo del ambiente escolar y contribuya a la formación de mejores seres humanos, comprometidos con el respeto por el otro y la convivencia pacífica dentro y fuera de la institución educativa. (Resolución 15683, 2016, p. 113)

Este cargo se describe mediante tres grandes áreas de gestión (directiva, académica, comunitaria); seis competencias (planeación y organización, clima escolar, diagnóstico y orientación, participación y convivencia, proyección a la comunidad, prevención de riesgos); diecinueve funciones que corresponden a dichas competencias; y otras cinco competencias comportamentales diferentes (liderazgo y motivación al logro, sensibilidad, comunicación asertiva, trabajo en equipo, negociación y medicación).

Resulta llamativo —cuando no paradójico— que, dada la complejidad, amplitud y especificidad de las funciones y expectativas asociadas al papel del orientador escolar, no exista un programa de pregrado especializado en el país. La formación fragmentaria por medio de cursos aislados en disciplinas afines resulta claramente insuficiente. Esto plantea una evidente contradicción: si, como se mencionó, más del 80 % de los orientadores consideran estar preparados para su cargo (86,5 %), ¿cómo se explica esta aparente disonancia? A lo largo de estos años de investigación, la evidencia demuestra que el aprendizaje situado en la práctica es la manera en que las orientadoras del país se forman para serlo, con sus correspondientes ventajas y desventajas.

En entrevistas y talleres con orientadores, profesores y estudiantes, se recalca que ser orientador escolar no consiste únicamente en aplicar conocimientos, sino en construir una disposición afectiva y una sensibilidad para comprender los problemas de los demás. Un orientador lo comentó así:

Ha sido un proceso de transformación. De ser psicólogo a verme como un orientador escolar. Uno no sale de la universidad con el saber necesario. Esto se aprende en el camino... Los estudiantes, profesores y padres de familia saben distinguir quién se interesa de verdad por ellos y quién no. (Orientador, psicólogo, colegio público, 2020)

Dicho de otra manera, aprender a ser orientador escolar implica un cambio disciplinar —dejar de verse como psicóloga, trabajadora social, psicopedagoga a verse como orientadora escolar— y un cambio actitudinal relativo a la consolidación del interés genuino por los miembros de su comunidad educativa.

El aprendizaje situado en la práctica presenta múltiples facetas: mientras algunas enriquecen el quehacer orientador, otras requieren una mirada crítica para prevenir dificultades. Reconocer que los orientadores construyen su saber mediante la experiencia reflexiva permite concebir la orientación como una práctica pedagógica situada, generadora de conocimiento (Calderón, 2021). Esta perspectiva redefine el papel del orientador escolar, que trasciende la simple función de acompañamiento para constituirse como agente transformador que realiza prácticas formativas con impacto directo en la vida académica y emocional de estudiantes y sus familias. A propósito, se debe resaltar el esfuerzo de cientos de orientadoras del país que conforman grupos de trabajo y redes profesionales para intercambiar conocimientos, experiencias e información sobre sus actividades cotidianas.

A pesar de estas ventajas, el aprendizaje basado en la práctica conlleva riesgos importantes. Entre ellos se destacan: primero, la subestimación de las exigencias reales del cargo debido a la ausencia de estándares profesionales claros, lo que puede llevar a una percepción equivocada de preparación suficiente; segundo, la invisibilización de carencias formativas, particularmente frente a desafíos contemporáneos como los derivados del escenario pospandémico; y tercero, posibles sesgos en la autoevaluación, como el efecto Dunning-Kruger —donde los profesionales sobrestiman sus competencias por desconocimiento de sus propias limitaciones— o la presión institucional por mostrar competencia (Dunning, 2011). En todo caso, es claro que si se quiere entender cómo se aprende a ser orientador escolar en el país, se debe profundizar en la práctica cotidiana de los orientadores, que es donde se producen distintos tipos de conocimientos relacionados.

## Actores y retos cotidianos

Los significados atribuidos a la orientación escolar varían considerablemente entre padres y madres de familia, estudiantes y profesores, presentando frecuentes contradicciones. Las investigaciones revelan un reconocimiento generalizado de la importancia de las orientadoras —en particular, entre los profesores— aunque sin una fundamentación del todo clara. Este contrasentido muestra que, si bien la mayoría de los actores educativos valoran el papel del orientador, tienen dificultades para articular racional y lógicamente dicha valoración. Las explicaciones suelen ser contradictorias, y mediadas por concepciones arraigadas sobre lo que representa aprender, enseñar y educar.

Los padres de familia por lo general perciben la orientación como una ayuda que el colegio les brinda, tanto a sus hijos como a ellos mismos. En talleres de investigación, varios manifestaron agradecimiento por los “consejos” recibidos durante las actividades dirigidas por las orientadoras, especialmente en celebraciones del Día de la Familia o escuelas de padres. Una madre expresó: “es que a veces uno no sabe o no está segura de qué hacer o qué decirle a los hijos pero puede encontrar en la orientadora como una consejera. En mi caso me ayudó mucho” (Madre de familia, colegio público, 2023). No obstante, también existen madres que no acuden a estos servicios por desconocimiento o desinterés, así como otras cuyas necesidades exceden las funciones del orientador.

La relación de los estudiantes con la orientación escolar presenta un carácter marcadamente ambivalente. Por un lado, algunos perciben este espacio como un recurso profesional de apoyo y acompañamiento; por otro, subsiste una visión estigmatizante que asocia la orientación exclusivamente con la atención de problemas graves. Persiste la creencia entre ciertos estudiantes de que “la oficina del orientador es solo para quienes tienen dificultades severas” (Estudiante, grado décimo, colegio privado, 2023). Esta percepción podría derivar, en parte, de la diversificación de funciones del orientador, que muchas veces genera confusión acerca de sus funciones reales. Esta confusión quedó ilustrada anecdóticamente por el comentario de una estudiante de primaria, quien explicó que el orientador era quien le indicaba “donde quedaba el baño del colegio”.

Esta ambivalencia coincide con estudios similares que identifican al orientador escolar como una figura percibida desde la dualidad autoridad y confianza (Hernández, 2021; Perry y Vázquez, 2024). Por una parte, la autoridad se fundamenta en su papel institucional como garante de protocolos y normas; y por otra, la confianza se construye por medio de relaciones de apoyo y confidencialidad. Mientras la escuela formaliza la legitimidad del orientador gracias a las estructuras burocráticas, su credibilidad ante los estudiantes —capital moral— depende de sus cualidades relacionales, especialmente de la discreción. La confidencialidad es esencial para los estudiantes, como lo muestra este fragmento de una entrevista: “Antes había una orientadora muy chismosa: lo que uno le contaba en la oficina se sabía después en todo el colegio. Así, ¿con qué ganas le contamos nuestras cosas?” (Estudiante, grado undécimo, colegio público, 2023). Una orientadora que rompe la confianza estudiantil se deslegitima a sí misma, aun si mantiene su autoridad institucional.

Las percepciones y representaciones de los profesores sobre el papel del orientador escolar, como se dijo, están directamente vinculadas al valor que les otorgan a los factores no cognitivos en el aprendizaje y la enseñanza. Si bien la mayoría de los profesores que participaron en las investigaciones consideran que el orientador es un aliado fundamental para enfrentar situaciones problemáticas que superan su labor didáctica (consumo de sustancias psicoactivas, graves

conflictos de convivencia, crisis emocionales de los estudiantes), persiste una minoría que percibe al orientador como un obstáculo para su trabajo docente o incluso como una figura innecesaria en la institución escolar.

Del primer grupo se encuentran profesores que manifiestan su relevancia, expresando ideas como la siguiente: “Un colegio sin orientación no es un colegio. Si el objetivo es educar, formar, guiar, y no hay orientador, ¿para dónde va ese colegio?” (Profesor, colegio público, 2023). El segundo grupo de profesores considera prescindible el trabajo del orientador, debido a que conciben la escuela como una institución académica a la que no le competen las dimensiones emocionales o sociales. Incluso se identificaron profesores que se referían a la actividad de las orientadoras como interrupciones a sus clases, ya que distraían a los estudiantes de las actividades puramente cognitivas.

Esta divergencia refleja un debate fundamental sobre el sentido de la escuela contemporánea, en especial en contextos de desigualdad socioeducativa. Se observan posturas profesoras contrastantes: mientras algunos evitan conocer las circunstancias personales de los estudiantes por considerar que limita sus exigencias académicas, otros las integran como parte constitutiva de su práctica pedagógica. Sin embargo, poco a poco los profesores comprenden que los procesos educativos trascienden lo puramente cognitivo, y que se articulan necesariamente con factores socioemocionales (Delgado, 2018; Ruiz, 2020). La creciente relevancia, empíricamente documentada, de la actividad de las orientadoras constituye un elemento para mejorar los procesos educativos en la escuela.

## **Conclusión: oportunidades para la orientación escolar**

Según datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional en el 2023, en el país existían 4343 orientadores nombrados en establecimientos educativos oficiales. De ellos, el 36,3 % eran licenciados en alguna área educativa; el 34,1 % profesionales no licenciados; y el 31,7 % había finalizado estudios de posgrado; esto muestra una composición académica diversa, pero con potencialidades importantes. Además, esta profesión presenta una marcada feminización (83,4 % mujeres) y graves disparidades territoriales: mientras que Bogotá contaba con un orientador por cada 521 estudiantes, el departamento de Córdoba contaba con una cobertura 22 veces menor (un orientador por cada 11 525 estudiantes).

Aunque no se dispone de datos sobre el sector privado, estas cifras nuevamente reflejan la heterogeneidad de la orientación escolar en Colombia, y resaltan la urgencia de políticas que prioricen el nombramiento de orientadores en regiones con mayores necesidades, como una forma de promover la equidad educativa. Es muy probable que a la fecha de redacción de este texto el porcentaje de orientadores con posgrado haya aumentado. Esto es un avance significativo, no solo porque cualifica sus actividades, sino porque se demuestra la capacidad

del gremio para afrontar autónomamente las exigencias contemporáneas de su trabajo (González y González, 2019). Tiene sentido promover políticas que respalden sus grupos y redes de conocimiento.

Además del fortalecimiento de estas redes, se podrían plantear por lo menos otras tres oportunidades que fortalecerían el estado general de la orientación escolar en el país. Una consiste en reconceptualizar la orientación escolar como una práctica pedagógica, entendida como una actividad con capacidad formativa que excede su visión asistencial y técnica. Es importante reflexionar sobre el papel de los orientadores en la promoción del bienestar en la escuela, no solo como un fin individual sino como una condición colectiva que fundamente los procesos educativos generales (Calderón, 2023). Es decir, dejar de pensar que la orientadora únicamente “resuelve problemas”, para empezar a pensar que también forma sujetos, transforma vínculos y produce saber.

La segunda oportunidad es valorar el conocimiento derivado de la experiencia profesional de los orientadores. La investigación muestra que los saberes experienciales construidos en el ejercicio profesional impactan más la actividad de los orientadores que su formación pregradual en Psicología, Trabajo Social, o Psicopedagogía (Hernández, 2023). Esto exige visibilizar los conocimientos prácticos que surgen del trabajo y la reflexión cotidianos, en los que cada orientador adapta sus bases disciplinares a las características del entorno social e institucional donde se desempeña. Se trata de un proceso de reinterpretación profesional, mediado por sus creencias sobre la educación y la pedagogía.

Otra oportunidad para la orientación es la incidencia en la política educativa. De los estudios se infiere que la orientación escolar está sobredemandada pero subrepresentada en la toma de decisiones. Si los orientadores participan más en las políticas que les afectan, podrían mejorarse aspectos fundamentales, como la claridad y legitimidad de su rol, su formación especializada, y su salud emocional. Esto no significa que toda la política de orientación escolar deba depender exclusivamente de los orientadores, sino que estos participen de manera más activa e informada. Sería una participación colaborativa con los tomadores de decisiones y los investigadores del área, siempre enfocada en mejorar tanto su labor profesional como su impacto en los niños, niñas y jóvenes del país.

A propósito, los grupos focales realizados en las investigaciones revelaron distintas visiones sobre la participación política, mostrando que, entre los orientadores —como en todo grupo humano— existen perspectivas divergentes acerca de su papel profesional. Esta heterogeneidad queda ilustrada en comentarios como el siguiente:

Hay orientadores más interesados en figurar que en el trabajo con los niños. Además, solo resaltan los problemas, que los hay, pero no enfatizan los avances que los orientadores hacemos día a día. Debemos buscar un equilibrio [entre problemas y logros] porque si no, seguiremos dando vueltas. (Orientadora, trabajadora social, colegio público, 2022)

En todo caso, se necesitan más discusiones internas sobre la identidad profesional y los fundamentos de la orientación escolar en el país.

El conjunto de investigaciones sobre la orientación escolar en Colombia confirma una tendencia internacional: la dispersión de funciones que enfrentan estos profesionales responde directamente a la diversidad de problemáticas y contextos educativos (Fathoni *et al.*, 2021; Hatunoglu, 2021; Povov y Spasenovic, 2020). Pese a las particularidades nacionales, emergen dos ejes comunes en la literatura académica. Uno es la reflexión sobre la formación de orientadores para fortalecer sus habilidades profesionales, y otro es la necesidad de articular los modelos teóricos con su práctica situada. Estos aspectos, entrelazados y complementarios, configuran un núcleo central en la búsqueda de su identidad profesional. Así, la Universidad Pedagógica Nacional contribuye a la discusión pública sobre esta labor educativa, aportando evidencia sobre el trabajo de los orientadores colombianos.

## Referencias

- Borja, C. (2019). Orientador(a) escolar más que un pedagogo/a: ¿Un cambio de paradigma, o solamente un cambio en nuestras funciones? *Educación y Ciudad*, 37, 73-90. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>
- Calderón, I. (2021). Una mirada pedagógica de la orientación escolar. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 5-21. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.5-21>
- Calderón, I. (2023). Educar para el bienestar: una condición para la formación permanente de los maestros. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 14(1), 20-37. <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.3>
- Delgado, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar: una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 100-112. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020208>
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247-296. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Fathoni, A., Muhibbin, A., Arifin, Z., Habiby, W. e Ismail, M. (2021). Implementation of guidance and counseling services to Muhammadiyah elementary schools, Surakarta, provincial central Java, Indonesia. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(1), 177-184. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/249471/169470>
- González, M., y González, J. (2019). *Docentes orientadores. Posiciones, disposiciones y proposiciones*. Magisterio.

- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2022). *Well-being in schools. Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.
- Hatunoglu, B. (2021). The impressions of school managers on psychological counseling and guidance services: A descriptive study. *African Educational Research Journal*, 9(1), 160-167. <https://doi.org/10.30918/aerj.91.21.021>
- Hernández, O. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 131-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.2729>
- Hernández, O. (2021). *Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá*. UPN.
- Hernández, O. (2022). El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 1-23. <http://www.roeupla.cl/roe/index.php/roe/article/view/121>
- Hernández, O. (2023). Saberes de orientadores escolares: contraste entre formación pregradual y actividad profesional. *Tesis Psicológica*, 18(1), 132-149. <https://doi.org/10.37511/tesis.v18n1a8>
- Medina, R., y Huertas, D. (2017). *La orientación educativa en Colombia. Entre la teoría y la práctica*. Uniediciones.
- Meza, A. (2018). El docente orientador en situación de catástrofe. En J. I. González (Coord.), *El pasado y presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia. Pedagogía, historia e investigación*. Red Distrital de Docentes Investigadores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016, 1.o de agosto). Resolución n.º 15683, por la cual se adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente. Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/357769:Resolucion-N-15683-01-de-Agosto-de-2016>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1954). Decreto 3547 del 27 de noviembre, Por el cual se crean seis institutos de psicológicos y de orientación profesional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2018). Decreto 418 del 26 de febrero, Por el cual se reconoce el “Día del Docente Orientador” y se adiciona un artículo al Decreto 1075 de 2015- Único Reglamentario del Sector Educación.
- Perry, J. y Vázquez, M. (2024). *School counseling and parental involvement*. <https://doi.org/10.4324/9781003407362-22>
- Popov, N. y Spasenovic, V. (2020). School counseling: A comparative study in 12 countries. *BCES Conference Books*, 18(1), 34-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608402.pdf>
- Ruiz, H. (2020). ¿Cómo aprendemos? *Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.

- Tenti, E. (2021). La escuela bajo sospecha. *Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.
- Tronto, J. (2005). Care as the work of citizens: a modest proposal. En M. Friedman (Ed.), *Women and citizenship. Studies in feminist philosophy* (pp. 130-145). Oxford University Press.

# Nuevas tecnologías y formación docente en el campo de una educación humanizadora

## Resumen

El presente trabajo se ocupa de la inquietud que surge sobre la irrupción de las nuevas tecnologías en el campo de la educación. Se percibe en este ámbito que son variadas las respuestas de los profesores frente a su práctica, lo que lleva a la autora a analizar una postura frente a ellas, que emerge de una reflexión de los no pocos factores involucrados. El trabajo acude al análisis y la discusión de los conceptos o palabras clave propuestos, para tratar de dar respuesta a la incógnita que nos ofrece el conocimiento tecnológico, frente al cuestionamiento de la construcción de lo humano y el uso de las TIC en la escuela y en la vida social de los estudiantes. En ese sentido, encontramos que las relaciones con los otros y con los objetos, en este caso las nuevas tecnologías, inciden directamente en la construcción de identidad de los sujetos. Entonces estas se posicionan como elementos clave en las relaciones que tejen los estudiantes, con lo social, lo afectivo y por ende lo cognitivo. Cuatro preguntas o cuestionamientos guiarán y orientarán esta discusión sobre el tema, con el fin de otorgarle una introducción a un debate no menor, el cual se presentará en estas páginas como el inicio a una discusión que se inquiete por profundizarla.

Aura Clara Correa  
Roa<sup>5</sup>

## Palabras Clave

Nuevas Tecnologías; comunicación; educación humanizadora; identidad social; maestros

1. ¿Las nuevas tecnologías son un nuevo modo de comunicabilidad humanizadora, o un dispositivo instrumental que perfecciona, intensifica y amplía la expansión del capitalismo contemporáneo y del orden social vigente?

Pensar en la comunicación humana es necesariamente acudir a lo que nos hace ser, a unas características propias de la especie, las que nos condicionan como tales, a saber, pensar y comunicar. Podríamos decir siguiendo a Hannah Arendt,

---

5 Licenciada en Educación Infantil, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Maestría en Educación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales (Arcis). Escuela Latinoamericana de Posgrados-Santiago de Chile. Docente catedrática, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [acorrea@pedagogica.edu.co](mailto:acorrea@pedagogica.edu.co)

que llegamos al mundo, nuevos, a aprender y a hacer lo que los viejos, los que saben, nos enseñarán, comunicándonos aquello que nos servirá para construirnos como sujetos para ese mismo espacio viejo, pero aportándole lo que somos capaces de transformar. Ahora bien, entre los múltiples instrumentos de comunicación que ofrece la sociedad de hoy para mejorar las relaciones humanas, entre los hombres y el saber, emergen como unos monstruos las nuevas tecnologías, como lenguaje, que asusta, pero también maravilla. Nos muestran que sin ellas nos quedaremos por fuera del desarrollo y del conocimiento. Pero ¿de qué nos excluye el no usar las nuevas tecnologías? ¿En referencia a ser o construir nuestra condición de humanos? ¿A qué nos lleva su uso? Y también ¿qué nos permite? Para responder a estas inquietudes conviene analizar el discurso de la sociedad, referente a cómo esta se ha ido organizando en el transcurso del tiempo, de la historia y del espacio. Cómo se ha dispuesto, en cuanto a lo que se ha considerado el desarrollo del capital económico en relación con lo que los dispositivos de poder evolucionan frente a sus propios intereses. Michel Foucault, en *Vigilar y Castigar* (2002), nos muestra cómo, de acuerdo con los intereses de los estados y las naciones, se organiza la justicia para ordenar a los individuos en el espacio y el tiempo, y así administrar las fuerzas del cuerpo en el logro de construirlos de manera a que cada uno de esos individuos sea capaz de ayudar a ese poder que lo sujeta, convenciéndolo de que debe ser útil y sumiso para el desarrollo de la sociedad, considerando entonces que él es partícipe y tiene un papel decisivo en este constructo. Es la sociedad de la disciplina, del encierro en diversos espacios. Sin embargo, allí aún se puede dar la relación humana por cuanto hay espacios y tiempos para la comunicación y para participar de alguna manera con el otro. Pero hoy vemos que los intereses del capital, al cual le sirve el poder de las naciones, encuentran en otros dispositivos su fuerza, es aquí en donde emergen las nuevas tecnologías para alimentarlos. Según Giaccaglia (2009)

“El nuevo capitalismo no es ya de producción, sino de superproducción, orientado a los servicios y las acciones. De ahí que los dispositivos están destinados no a la producción del trabajador, como pretendían las viejas disciplinas, sino a la conformación del consumidor.” (p. 2).

Para este logro las nuevas tecnologías ingresan en las vidas de las personas arrollándolas con la magia del sentimiento de que no hay límites de espacio ni de tiempo para comunicarse con los otros, y acceder a todo lo que el otro sabe, y a lo que la ciencia descubre, que está al alcance de todos, no quedaremos excluidos de nada. Es la “sociedad del conocimiento”. Esta idea fragmenta las subjetividades, y el individuo termina creyendo que lo posee. Y que este mismo dispositivo ha insertado por medio de variados instrumentos técnicos la transmisión de la idea racional de su uso. La comunicación aquí emerge como la fantasía del cuento de hadas, tener significa ser, como cuando la heroína muestra que es merecedora del amor del príncipe. Las TIC permiten acceder al otro y a lo del otro, por medio del placer que produce esa relación virtual inmediata, llámese amigo, profesor, lectura, producto, etc., mediante el ordenador u otro instrumento tecnológico

que lo permita. Según Deleuze, (citado en Giaccaglia, 2002, p.1) “(las nuevas tecnologías) “tienden a envolver todo el cuerpo social sin dejar prácticamente nada fuera de control”. Esta forma de dominación es eficaz porque es omnipresente, se encuentra en todo lugar y en todo momento, envolviendo al sujeto en un mundo irreal, y real a la vez, ya que construye la idea de que se tiene la capacidad de elegir donde estar y de satisfacer el deseo de lograrlo. Pero la comunicación humanizadora que nos inquieta en la primera pregunta de este cuestionario, tiene unos visos que las nuevas tecnologías no alcanzan a visibilizar, y son aquellos que permiten ver al otro desde sus múltiples aristas y dimensiones, socializar para entender las necesidades y los deseos de una sociedad que en la medida en que se acerca al mundo por medio de estos dispositivos tecnológicos de poder, se aleja del propio poder, aquel que le confiere el estar, y verse, con y en el otro. Las nuevas tecnologías están ahí, para usarlas de acuerdo con unas necesidades, creadas, inventadas y/o legítimas, para bien o para mal, será relevante para la humanidad llegar a la razón de su uso. ¿Pueden deshumanizar las nuevas tecnologías? Lo harán en la medida que sean utilizadas como instrumentos potencializadores del poder de controlar a los grupos sociales, pero así mismo y como lo plantea Foucault, (citado en Giaccaglia, 2009), en donde hay control surge la resistencia y es allí también en donde lo público se hace presente, se reivindica en cuanto aparecen los deseos reales insatisfechos, parafraseando a Anna Freud, la fantasía que ofrece lo virtual como mecanismo de defensa frente a lo que no se puede obtener, ni vivir. Los espacios en donde se reúnen uno o más individuos cara a cara, permiten que afloren sentimientos de lucha por los derechos, que finalmente son los que le dan significado a lo político. Será necesario entonces llevar a la mente a desarrollar la capacidad crítica en virtud de que lo imaginario que se construye en las redes tecnológicas, y que desvirtúa lo privado, permita aflorar la realidad de los verdaderos intereses a los que convoca la vida pública, que son los de todos, sin la necesidad de acudir a una subjetividad en constante reconstrucción, desde lo imaginado.

2. Se presentan cambios en la relación entre el espacio público y el privado en la escuela, generados por las nuevas tecnologías. En este contexto, ¿cómo entender la idea de la progresiva despolitización del sujeto contemporáneo?

La política es aquel elemento que permite estar con los otros y construir una sociedad para todos. Esto requiere de múltiples factores que ordenarán este quehacer. Ella se da en todos los ámbitos en donde hay presencia de humanos. Es necesaria, por lo tanto, para aprender a vivir entre y con los otros. La racionalidad instrumental-técnica que ha gobernado las sociedades desde el nacimiento de las ciencias positivistas, ha conferido el poder a normas que estructuran el conocimiento, llevándolo a invisibilizar las prácticas que pueden conferirle otras formas de ver el mundo, la realidad y las verdades que no pueden ni deben apoyarse en lo absoluto. La razón de esta afirmación ofrece su argumento en todo aquello que afecta a la humanidad, principalmente la historia de los acontecimientos que cada individuo experimenta en su pasaje vivencial, al cual está sujeto. El orden

económico y el del poder de los estados-nación, los intereses del mercado, las guerras, los conflictos armados, el terrorismo, los dogmas religiosos, los cambios climáticos, los desastres naturales, fenómenos que afectan a todos y a cada uno y que llevan a entender que el mundo será necesario aprenderlo desde la complejidad que este ofrece. Las nuevas tecnologías nos acercan a conocer las problemáticas mundiales y a lo que sucede en cualquier territorio. Son efectivas para utilizarlas con cualquier fin. El problema surge cuando la información es tratada con intereses y visiones que organizan sus dispositivos para la manipulación de las masas con el fin de homogeneizarlas, esperando que las ideas y comportamientos que desde allí se imponen, mantengan el orden establecido. Lo público se ha ido difuminando ya que el espacio virtual no permite dilucidar dónde se encuentran los límites entre ambos. La familia, espacio privado por excelencia, en donde cada uno se prepara para enfrentar lo público, proporcionándole al individuo elementos diversos de todas las razones, etnias y creencias, cosmovisiones que enriquecen la cultura, valores para fortalecer ciudadanía y sus derechos y deberes, afectividad fortalecida en apegos seguros se ha visto vulnerada por los cambios que ofrecen los intereses mundiales. Aparecen aquí las nuevas tecnologías ofreciendo protección y bienestar. Ya no es necesario acudir a los espacios públicos de encuentro con los otros para obtener satisfacción. En los hogares occidentales dice Gubern, “resulta altamente instructivo para valorar su consolidación como locus vital de interconexión con el exterior, realizando la paradoja de que tal interconexión técnica le permitía cada vez mayor autonomía y aislamiento” (1991, p. 2). En el seno familiar se ha posicionado el mercado del consumismo como aquel que crea las ilusiones de la felicidad. Lo político y lo público no son necesarios en esta lógica, ya que la participación de las mayorías pone en peligro la efectividad del instrumento. Por lo tanto, el espacio privado que se constituye como aquél que otorga la libertad para poner en cuestión las cosas de los hombres, dándole de esta manera poder a lo público, se borra y se construye la ilusión de la posibilidad del bien común. Aparece entonces la escuela, como el espacio de pluralidades que puede ofrecer la construcción del sujeto político. Pero el niño irá a ella para disciplinarse, y ahora también, por medio de las TIC a ser un ciudadano sujeto a otro control más de poder. Si antes se sometía a la normatividad curricular, ahora el entorno del aprendizaje acude también a la virtualidad. Pero, desde esta perspectiva ¿ofrece la escuela de hoy espacios en los que también los estudiantes se vean en su pluralidad? Como microsociedad, en donde el poder está presente como en ningún otro lugar, aquí el niño será sometido a la disciplina, y para su debida domesticación se le ofrecerán dinámicas que lo llevan a una participación relativa a la construcción de un ciudadano dividido, “dividuo”, como señala Deleuze en Giaccaglia, (2009, p. 2) entre la realidad y la fantasía,

una realidad ilusoria (de illudere: engañar), pues se trata de una realidad perceptiva sin soporte objetivo, ya que existe sólo dentro del ordenador. Por eso puede afirmarse que la RV (realidad virtual) es una pseudorealidad

alternativa perceptivamente hiperrealista, pero ontológicamente fantástica. (Gubern, s.f., p.10).

Esto indica que el engaño no se hace consciente, ya que la mente está interactuando a través de unos sentidos que sugieren que es el propio individuo el que está decidiendo, aprendiendo y comunicándose. Lo que no se percibe es que el ordenador comunica lo que ha sido diseñado por otro, para lograr una determinada respuesta, la misma que darán todos, intención para una acción mecánica, que es inducida por el sujeto pensante, el niño en este caso, el cual creará que es obra de sí mismo. Es la ilusión de libertad, idea que propone este mismo autor.

La escuela despolitiza al estudiante cuando lo lleva a responder uniformemente, valiéndose de currículos, dinámicas y didácticas, llámense contenidos, metodologías, medios audiovisuales, espacios cibernéticos, que no propongan constructos críticos de los hechos y acontecimientos sociales y culturales que le afectan.

3. La idea del problema propiamente pedagógico no es cómo aplicar las nuevas tecnologías en el aula, esta aplicación es un asunto técnico y didáctico, sino ¿cómo problematizar crítica y reflexivamente la complejidad del mundo virtual-tecnológico que habitamos, desde una perspectiva educativa?

A partir de esta afirmación surge la pregunta de ¿por qué la educación debe atender y analizar lo que le ofrecen las nuevas tecnologías? Las TIC se pueden consolidar como ayudas didácticas en el aula, pero se pueden tornar limitadas para la idea de una educación que le debe ofrece al sujeto la posibilidad de desarrollar complejos constructos de orden integral, entre ellos su identidad. Esta se constituye en la base de las acciones pensadas y razonadas. “La percepción de la mismidad y continuidad de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, y la percepción del hecho que otros reconocen esa mismidad” (Erikson, 1968, p. 19). Indica esto que el ser humano, desde que llega a la vida y a lo largo de ella, estará condicionado a constituirse como tal en su relación con los otros, allí podrá conocer de lo que le falta, entendiendo sus necesidades a través del espejo que le ofrecen los que lo rodean. Para la dimensión social la identidad se concibe como las representaciones de sí mismo, elaboradas a lo largo de la vida, en donde se percibe y se es percibido por los demás, como uno, y también como perteneciente a categorías sociales distintas. La identidad es el principio por el cual el sujeto define lo que es, y lo que es para otros. Además de ir a la escuela a ser sujeto de los aprendizajes que allí se le enseñan, existe el paradigma de la construcción del conocimiento, en donde a través de diversas estrategias pedagógicas lo organizará, para evaluarlo y crear uno nuevo, acorde a sus necesidades, las de los otros y de su comunidad. Para la virtualidad no hay diferencias entre los sujetos en cuanto a diversidades. Las TIC entonces las definiríamos como instrumentos didácticos que utilizará la pedagogía para desarrollar ciertos logros, que dado lo que nos muestra la tecnología virtual, consisten en aprovechar aquellas competencias que ordenan, organizan y procesan los datos en la

esfera cognitiva, primera fase para el proceso de crear conocimiento nuevo. Sin embargo, para la segunda fase -evaluar para crear-, se necesitará de otras ayudas didácticas, que lleven al estudiante a que esa información sea analizada en contextos reales. Y sabemos que la virtualidad no ofrece precisamente un contacto real con lo que allí se propone. Cómo entender que lo que se produce frente a esta ficción es una ilusión cuando, siguiendo a Giaccaglia, “se producen sensaciones y emociones reales con objetos imaginarios en ese juego de inmersión” (2009, p. 3). Allí se piensa que lo que se crea es real, porque el yo, la identidad, está siendo involucrada en situaciones de la vida real, pero ajenas a los demás, en donde solo priman los deseos individuales. Como bien lo dice esta autora, idealizamos el mundo, para nuestra propia conveniencia. Entonces, la pedagogía (aquella disciplina que lleva a la educación a pensarse como acción humana para los humanos) debe atender a reflexionar sobre lo que pretende como resultado de la acción de educar, y no olvidar que es, ante todo, acción social y comunicativa, entre y con los otros. Como bien lo traduce Giaccaglia. (2009, p. 3) “Se habla de un yo proteico, saturado, plural, flexible, escindido, fragmentado”, en donde los múltiples yo que desde allí surgen, vulneran la construcción de identidad.

4. Se pretende aquí identificar explícitamente los dilemas y tensiones de orden pedagógico e institucional que plantean las nuevas tecnologías ante la formación inicial docente, argumentando la pertinencia y la capacidad de solución de estos problemas que proporcionan las políticas educativas.

Se percibe en las políticas educativas en Colombia, así como en otras latitudes de la región, un afán por mejorar el quehacer de la educación local, siempre teniendo en cuenta los lineamientos que ordenan organismos mundiales, respecto de lo que se considera como educación de calidad. Es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, que ha normativizado las pruebas PISA para evaluar el rendimiento de los estudiantes de los países suscritos a su organización económica. Las acciones de los países pertenecientes y de los que desean pertenecer, en cuanto a políticas gubernamentales, se concentran en desarrollar programas que mejoren las respuestas de los estudiantes, para así tener la aprobación de dicho organismo, y no correr el riesgo de ser excluidos de este. Esto pone a las nuevas tecnologías en una posición privilegiada como instrumentos de acceso rápido a una información uniforme para todos, aquella que potencie la productividad económica. Desde esta lógica priman acciones encaminadas a fortalecer un currículum que potencialice los contenidos de enseñanza por medio de dinámicas y metodologías acordes a la reproducción, la repetición y la apropiación de saberes ordenados y organizados en unas disciplinas a las que se les da primacía en la escuela de hoy, a saber, ciencias, lenguaje y matemáticas, en donde las TIC ocupan un lugar relevante. La instrumentalidad de estas, ofrecidas como estrategias metodológicas en un currículum que propone y sistematiza las leyes y reglas de las disciplinas de contenidos, requieren de un docente aplicado, que reúna múltiples competencias, para Torres del Castillo, “el docente deseado” o “el docente eficaz” es caracterizado como

un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (1998, p. 2). Hablar de “eficacia docente” limitaría su acción, ya que, si fallara en cualquiera de estas competencias nombradas, estaríamos ante un “docente ineficaz”. ¿Qué hacer para desarrollar todos estos valores? ¿Es posible? Y aún más, ¿quién ha determinado qué es lo necesario para el saber, ser y hacer docente? Y, ¿Qué sociedad se construiría con este docente polivalente? Los listados de estas cualidades han sido elaborados en unos contextos lejanos a las realidades de los países en desarrollo y, por tanto “La propia definición del docente deseado y la escuela deseada continúa siendo tarea abierta y desafío de cada país y cada comunidad concreta” (Torres del Castillo, 1998, p.7). Para ello será necesario romper con ciertos paradigmas a fin de desmontar la colonialidad trasladada a las mentes, aquella que nos sigue llevando a mirar hacia los países desarrollados, colonizadores, ahora de subjetividades, como los dueños del saber necesario para aquellos que caminan hacia la construcción de un “capital humano”, desvirtuando la idea de “desarrollo humano”, el cual sin duda correspondería al encuentro con la identidad propia de los pueblos. ¿Cómo comenzar la labor? Acierta Torres del Castillo cuando propone revisar los modelos educativos para así cuestionar el rol docente. ¿Y dentro de ellos, en dónde se posicionan las nuevas tecnologías? Como un instrumento más para el logro de una educación inmediatista a las necesidades del sistema. Cuando el docente comprenda que la enseñanza se debe apoyar en un modelo pedagógico al cual le subyacen ideas de quién es el individuo en la sociedad, a saber, sujeto histórico, podrá utilizarlas para este fin, una meta de la educación que tome en cuenta las distintas cosmovisiones, la cultura que trae, sus creencias y valores, las transformaciones a que tendrá lugar desde y dentro de ellas, apoyada en la epistemología crítica del conocimiento y del aprendizaje, un currículum escolar que lea la propia cultura, una metodología de la enseñanza centrada en el estudiante y en la construcción de significados, congruente con las necesidades y cambios sociales requeridos, en donde el rol del maestro y el estudiante estén definidos con claridad, otorgándole al segundo la posibilidad de comprender sus errores cuando está aprendiendo, y al primero la de mejorar su enseñanza en el camino de esta. Para ello se necesita un “nuevo modelo de formación docente” (Torres del Castillo, 1998, p.11). Repensarla significa tener en cuenta a un docente que no solo debe saber sobre lo que enseña, sino también el llevarlo a replantear lo que ha aprendido en su formación inicial, sobre los supuestos que lo inducen a actuar de determinada manera, ya que “debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas”. La práctica reflexiva, junto con el aprendizaje entre pares, podrían constituir los ejes de una innovación en la docencia, apoyados por una formación que implique salirse de la idea de “capacitación” o “entrenamiento” como instrumento para aplicar “recetas”, por otra idea, una que forme y por qué no decirlo reforme aquellas improntas que ha dejado la enseñanza tradicional que el educador ha recibido. Sin embargo, tal como afirma la autora (p.15), si las condiciones de la docencia en cuanto a

la mirada social que se le otorga, no se revierten hacia un reconocimiento del estatus intelectual y económico de la profesión, no habrá cambios, ya que ellas apoyan prácticas, lineamientos y acciones, que han llevado a su proletarización.

## Referencias

- Arendt, H. (1954). *La crisis en la educación en Entre el pasado y el futuro*. Ediciones Península.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI Editores.
- Giaccaglia, M. A., Méndez, M. L., Ramírez, A., Santa María, S., Cabrera, P., Barzola, P. y Maldonado, M. (2009, mayo). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(38), 115-147. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14511603005>
- Gubern, R. (1991). *El simio informatizado: Claustrofilia versus agorafilia en la sociedad postindustrial*. Editorial Anagrama.
- Gubern, R. (s.f.). *Del bisonte a la realidad virtual*. Anagrama.
- Torres del Castillo, R. (1998). *Nuevo papel docente ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* Documento preparado para la Decimotercera Semana Monográfica “Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente”. Fundación Santillana.

# Prácticas educativas formales y no formales: una reflexión desde los márgenes

## Resumen

Este artículo reflexivo tiene como objetivo, visibilizar y revalorizar las prácticas educativas no formales, como suelen llamarse en diferentes licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, y que se desarrollan en escenarios diferentes a los colegios, como escenarios legítimos y profundamente transformadores de la experiencia pedagógica.

Con una mirada crítica, esta reflexión amplía el concepto de educación más allá del aula tradicional y del currículo rígido, situando la práctica docente en contextos de exclusión social como espacios donde se tejen vínculos, se resignifican trayectorias de vida y se apuesta por una pedagogía ética, afectiva y comprometida con la dignidad humana.

Isabel Ximena Ojeda  
Ortiz<sup>6</sup>

Tal como lo plantea Zuluaga (2005), citado en Ojeda Ortiz y Rincón Oñate (2025): “la práctica pedagógica debe entenderse como una acción situada y reflexiva que interroga al saber, al poder y a las instituciones” (p.).

En este sentido, la propuesta se alinea con los planteamientos de Freire (1970), quien afirma que educar es un acto profundamente político y liberador, y de Martín-Baró (1986), para quien la educación debe permitir el reconocimiento del sujeto como parte activa de un “nosotros posible” (p. xx).

Hablar de estas prácticas es indispensable y novedoso porque nos invita a repensar lo pedagógico desde los márgenes, desde lo que ocurre fuera de los esquemas oficiales, y a reconocer que la educación puede (y debe) ser un acto de justicia social. Al situarnos en las prácticas que se vienen desarrollando en el Instituto para la Protección de la Juventud (IDIPRON) bajo el convenio establecido desde el 2018 con la Universidad Pedagógica Nacional con este fin, se hace necesario romper con la idea de que la docencia es una función netamente de transmisión de conocimientos. Esta postura coincide con Rolim de Lima (2023), quien plantea que las pedagogías en escenarios no convencionales deben generar procesos de reconocimiento, inclusión y transformación.

---

6 Mg. en Psicología clínica sistémica, Especialista Pedagogía, Especialista Salud Ocupacional. Correo electrónico: ixojedao@pedagogica.edu.co

Es así como esta reflexión invita al lector, y al sistema educativo en su conjunto, a abrir otros caminos para imaginar nuevas formas de enseñar y aprender, que respondan a los desafíos éticos, sociales y políticos contemporáneos. Así, el texto no solo documenta experiencias, sino que nos invita a pensar, a incomodarnos y a comprometernos con una educación verdaderamente transformadora.

## Palabras clave

Prácticas educativas formales; no formales; educación transformadora; pedagogía crítica

## Desarrollo

En el campo de la educación, suele predominar una visión formal, estructurada y normativa del aprendizaje, como la que se desarrolla en los colegios tradicionales. De allí surgen las prácticas formales, que suelen enmarcarse en un currículo preestablecido, con tiempos, espacios y relaciones jerárquicas definidos, en donde el rol del docente y del estudiante está claramente delimitado. En este modelo, el conocimiento se transmite mayoritariamente de forma vertical, priorizando contenidos estandarizados, evaluaciones cuantitativas y resultados medibles (Torres, 2001). Sin embargo, fuera de los muros escolares existen otros escenarios educativos igualmente significativos: *los espacios de educación no formal*, como suelen denominarse en algunas de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde los maestros en formación suelen también hacer sus prácticas. Estos son espacios como fundaciones, juntas de acción comunal, parroquias, parques, que también se denominan como alternativos o diversos.

Por ejemplo, en Bogotá, el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON) representa un ejemplo potente de estas experiencias. Allí, los procesos educativos no siguen un currículo rígido ni responden a estándares evaluativos convencionales. Este espacio se enfoca en la recuperación de trayectorias de vida, la re-significación del sujeto y el fortalecimiento del lazo social, lo cual convierte a la educación en un acto profundamente humanizador y transformador (Freire, 1970).

Desde la labor que vengo desempeñando como docente del Departamento de Psicopedagogía, inicialmente en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía —y actualmente en la Licenciatura en Educación Infantil— he acompañado a diferentes grupos de prácticas educativas en múltiples escenarios: colegios de educación básica primaria, fundaciones sociales y, principalmente, en el IDIPRON, y me he dado cuenta de que estas experiencias desarrolladas en espacios educativos no formales abren otras posibilidades a los procesos de formación, dando espacios de sentido, agencia y reconstrucción de vínculos, entre otros.

Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe como una forma de acompañamiento ético, político y afectivo, que permite a los sujetos reconocerse como parte de un nosotros posible (Martín-Baró, 1986; Zuluaga, 2005).

Desde el 2016, se logró establecer contacto con la Subdirección de Métodos Educativos del IDIPRON. Este acercamiento dio lugar a un convenio marco que permitió la vinculación de practicantes en las distintas Unidades de Protección Integral (UPI) del Instituto en Bogotá.

El convenio se consolidó gracias a un modelo pedagógico institucional fundamentado en los principios del afecto, la libertad y la alegría, que orientan la acción educativa con niños, niñas y jóvenes en situación de calle o vulnerabilidad social. Este modelo se desarrolló a lo largo de más de tres décadas, bajo la dirección del padre Javier de Nicoló (1928-2016), quien lideró el IDIPRON entre 1970 y el 2008. Posteriormente, en el 2018, fue actualizado por un equipo profesional que integró nuevas variables, como la crisis sanitaria del covid-19, la desigualdad económica, el cambio climático, las transformaciones en las políticas públicas y los retos emergentes de inclusión y salud mental.

Actualmente, en el 2025, el convenio entre la UPN y el IDIPRON sigue vigente, con una participación ampliada de diversos programas académicos y una prórroga prevista hasta el primer semestre del 2026, lo que fortalece la proyección de la universidad en escenarios sociales complejos.

A lo largo de los últimos años, diversos proyectos han permitido reflexionar y sistematizar el valor de las prácticas pedagógicas no formales en contextos de exclusión. En el 2015, María Cecilia Alarcón desarrolló el proyecto *Semillero de Investigación de IDIPRON en la localidad de Bosa*, donde resaltó el papel de la participación juvenil y la construcción de ciudadanía a partir del trabajo comunitario. En el 2021, el proyecto *La práctica pedagógica en el modelo flexible de IDIPRON* permitió dimensionar el papel del maestro en casas de acogida, desde una lógica de derechos y cuidado. En el 2022, Andrey Nicolás Botero desarrolló el proyecto *Tensiones, prácticas colectivas y perspectivas de futuro en los jóvenes del IDIPRON pertenecientes a la UPI del Perdomo*, donde indaga sobre la relación entre educación y trabajo en contextos de marginalidad, y hace evidente cómo estas experiencias pedagógicas resignifican lo colectivo en entornos de asistencia social.

Estas apuestas se complementan con experiencias interinstitucionales. La Universidad del Rosario publicó en su *Revista de Divulgación Científica* el artículo “Cuerpos, territorios de paz” (Aguilar Rubiano *et al.*, 2022), en el que se resalta la importancia del lenguaje del movimiento y las emociones en procesos de transformación de conflictos cotidianos, a partir del encuentro entre jóvenes del IDIPRON y estudiantes universitarios. Asimismo, la Universidad Libre ha formalizado un acuerdo de cooperación con IDIPRON para el desarrollo de prácticas, pasantías e investigaciones que articulen lo académico con lo social (Rincón Oñate, 2025).

Por otra parte, hasta hoy, han pasado por el IDIPRON 368 maestros en formación de los diferentes programas de la UPN. Esto nos lleva a considerar que se trata de una acción situada, intencionada y atravesada por relaciones históricas, sociales y políticas. Zuluaga (2005) la concibe como una práctica reflexiva que interroga al saber, al poder y a las instituciones, y que permite al docente posicionarse como sujeto transformador. Perrenoud (2004) complementa esta visión al afirmar que toda práctica educativa debe revisarse continuamente, articulando objetivos, medios y contextos, como parte de una ética de la responsabilidad y el compromiso (Ojeda Ortiz y Rincón Oñate, 2025).

Es por estas razones por las que la reflexión sobre las prácticas educativas formales y no formales nos invita a ampliar el horizonte de lo pedagógico, reconociendo que la educación no se reduce al aula tradicional ni al currículo oficial. Las experiencias desarrolladas en el IDIPRON, desde su modelo pedagógico hasta las múltiples investigaciones y prácticas interinstitucionales, muestran que educar también implica cuidar, acompañar, reconstruir la confianza y habilitar nuevas formas de estar con otros.

En este sentido, las prácticas no formales no sustituyen la escuela, pero sí revelan otras formas posibles de educar con dignidad, afecto y desde la acción colectiva. En escenarios donde la exclusión y la violencia erosionan el tejido social, la práctica educativa se vuelve un acto ético-político fundamental, una apuesta por la humanidad en condiciones adversas. Reconocer y fortalecer estas experiencias es una tarea urgente para quienes creemos en una educación transformadora, comunitaria y profundamente comprometida con la justicia social.

## Referencias

- Aguilar Rubiano, B. A., Rubiano, C. y Serrano Gil, X. (2022). Cuerpos, territorios de paz. El lenguaje del movimiento y las emociones como eje transformador de conflictos. *Revista de Divulgación Científica*, 6, 161-170. [https://doi.org/10.12804/dvcn\\_10336.37613\\_num6](https://doi.org/10.12804/dvcn_10336.37613_num6)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- IDIPRON. (2022). *Modelo pedagógico para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y jóvenes en situación de fragilidad social*. Alcaldía de Bogotá.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, 219-231.
- Ojeda Ortiz, I. X. y Rincón Oñate, W. O. (2025). *Sistematización de las prácticas Universidad Pedagógica Nacional-Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud 2017-2025* [Propuesta de proyecto de sistematización, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación]. Universidad Pedagógica Nacional.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rolim de Lima, C. (2023). Didáctica crítica para la formación humana. *Revista Latinoamericana de Educación Crítica*, 18(2), 45-60.
- Runge, A. (2013). Didáctica y formación del pensamiento crítico. *Praxis Educativa*, 17(3), 89-102.
- Torres, R. M. (2001). *Educación no formal y educación popular en América Latina: una revisión crítica*. Unesco.
- Unesco. (2016). *Educación para los pueblos y por los pueblos: prácticas no formales de aprendizaje en América Latina*. Orealc/Unesco.
- Zuluaga, O. L. (2005). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.

# Re-crear la evaluación formativa con pinturas, canciones y películas: experiencia desde las aulas de la UPN

## Resumen

Se presenta el ejercicio de experimentación educativa en torno a la evaluación que se ha desarrollado en los espacios académicos de Formación Teórico Disciplinar correspondientes al ciclo de profundización I de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Para ello, se parte por presentar las limitaciones que conlleva la evaluación desde la perspectiva recurrente que ha promovido el modelo educativo occidental. Enseguida se abordan las acciones educativas emprendidas en torno a la evaluación mediante el involucramiento de pinturas, canciones y películas como recursos educativos que han permitido reflexionar sobre las estrategias mediante las cuales se valora el aprendizaje, la arbitrariedad con la que se eligen determinados recursos, la necesidad de explorar otras posibilidades educativas y la importancia de proyectar acciones evaluativas alternativas en las aulas. Para finalizar, se reflexiona sobre la importancia de explorar otras formas de evaluar el aprendizaje y a partir de esto proponer formas alternativas y alterativas de materializar el quehacer educativo, lo cual se articularía bajo lo que se ha sido denominado la perspectiva jovial de la educación.

Wilson Riaño  
Casallas<sup>7</sup>

## Palabras clave

Educación; enseñanza; aprendizaje; diferencia; experimentación

La evaluación es uno de los aspectos más álgidos del quehacer docente. Las tensiones asociadas a la apatía o la inflexibilidad son recurrentes en los diálogos que se presentan entre todos los miembros de comunidades educativas. Además, el análisis crítico de la formación en evaluación, con frecuencia, se presenta como un aspecto ausente o relegado a un espacio académico de los programas formativos, con lo cual se descuida su condición inherente al acto educativo y los efectos de apropiación y reproducción presentes a lo largo del trayecto educativo

---

7 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: wyrianoc@upn.edu.co

de quienes ejercerán la docencia. Así, resulta ser una necesidad prioritaria el asumir la evaluación como un aspecto que se está educando desde las diversas acciones que se presentan durante todo el paso por la Educadora de Educadores.

Por lo anterior, se realizó un ejercicio de experimentación educativa en torno a la evaluación, entendida la experimentación educativa como una disposición creativa que reconoce y asume las innumerables posibilidades relacionadas con el quehacer educativo y, en consonancia, hace énfasis en aquellos aspectos que trastocan lo vitalista y existencial de quienes hacen parte de las diversas tentativas. A partir de esto, se incursionó en lo alterativo y alternativo de las posibilidades asociadas al accionar evaluativo en el proceso formativo de futuros licenciados en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Así, a continuación, se abordarán algunos esbozos y tentativas que no pretenden ser mostrados como certezas o hechos acabados; son, más bien, bocetos que buscan seguirse reescribiendo y relanzando teniendo en cuenta la complejidad y variedad propia del quehacer docente.

Se partirá por delimitar lo que es la base, aquellos aspectos más inherentes o propios de la evaluación en la educación. En primer lugar, está la acción de valorar el aprendizaje de las personas en función de ciertos méritos o desaciertos con respecto a unos focos de atención —que de manera regular son llamados *criterios, indicadores o estándares de desempeño*—. En segundo lugar, está la acción de ubicar en una escala de posibilidades que, por lo general, está organizada de forma jerárquica y sucesiva entre un mínimo y un máximo de valores —que pretenden dar cuenta de todos los posibles niveles de cumplimiento—. Es, pues, lo que de forma cotidiana llamamos *calificar*.

Ante estos dos aspectos se podría apelar por priorizar solo una de las dos acciones implicadas. Por una parte, centralizar el aspecto valorativo, en cuyo caso solo se acudiría a los ejercicios descriptivos, interpretativos, relacionales, entre otros, sin llegar a ubicar en un lugar concreto el nivel de aprendizaje logrado, solo conexión entre lo hecho y lo posible sin llegar a ninguna cristalización o delimitación concreta de lo conseguido. Por otra parte, se podría optar por centrarse de manera exclusiva en ubicar los logros y aprendizajes en ciertas escalas o categorías genéricas y predeterminadas, con lo cual operaría una constante reducción de las múltiples posibilidades de interacción y diálogo entre los diferentes actores vinculados con el quehacer educativo.

En este sentido, centrarnos solo en la valoración podría llevar a una dispersión inmanejable que contradice la lógica; y centrarnos solo en la calificación es una reducción insensible de las ilimitadas posibilidades a que da lugar el quehacer educativo. Por consiguiente, se nos presentan dos acciones que, aunque distintas, se implican y se hacen interdependientes durante el accionar evaluativo en el sistema educativo occidental contemporáneo.

Ahora bien, es habitual que la evaluación suceda mediante entregables que pretenden dar cuenta del abordaje y la apropiación de ciertos conocimientos —asociados a recursos y actividades predefinidas—, los cuales son estimados y validados mediante un valor numérico que pretende dar cuenta del nivel de correspondencia entre lo esperado y lo logrado y, en no pocas ocasiones, va solo, es decir, no se complementa con algún tipo de clarificación con respecto a las razones por las cuales se obtiene tal veredicto. Este accionar valorativo y de ubicación busca determinar los grados de “alteración” que se han efectuado, en función del arbitrio de quien ha delimitado todas las condiciones para que suceda el accionar educativo.

Todo lo anterior, sin dejar de lado que el sistema educativo y social occidentalizado ha establecido la valoración numérica como uno de los aspectos centrales para, por ejemplo, asignar becas, cupos o admisiones a programas e, incluso, es la base para otorgar distinciones en muchos contextos o niveles educativos. Así, se llega a un panorama que ha sido ya bastante problematizado y, sin embargo, bastante recurrente en el medio educativo actual: una pujanza aritmética entre actividades calificables para lograr cierto promedio aprobatorio.

Este panorama con respecto a la evaluación es posible, en gran medida, por el modelo educativo y la concepción de educación que lo respalda, con lo cual, el rol de la evaluación cambia en función de la perspectiva que se tenga del quehacer educativo. Por lo anterior, en el presente escrito se centrará la atención en apenas dos perspectivas. La primera la llamaré la visión triste, la segunda la visión jovial. Dos formas de ver el papel de la evaluación en la acción educativa que siguen la problematización de la pedagogía en relación con la *paidiagogía* que realizó Hernán Felipe Prieto (1992) en su libro *Escritos filodoxos*. Para este autor:

la pedagogía se mueve en el orden de la imitación de manera inconfesada. “Hazlo como yo lo hago” es su lema [...] La *paidiagogía* por el contrario, ve a la persona no como carente sino como exuberante, no necesitado sino gozoso [...] La primera tiende la mano para apretar la mano de la persona, la segunda, saluda con la mano abierta y la sonrisa en los labios. (pp. 184-185)

A continuación, daré cuenta de lo que significa materializar la evaluación bajo el rasero de cada una de estas dos perspectivas.

## La visión triste de la evaluación en la educación

Acá, la evaluación integra tres limitaciones que le son inherentes. En primer lugar, la inclinación hacia la homogenización que se puede apreciar en tres niveles: 1) el punto de partida, 2) la manera como sucede el proceso educativo y, por consiguiente, el evaluativo y, por último, 3) la orientación de todos los partícipes hacia lo que de manera externa se considere el máximo o mejor nivel de cumplimiento. Hay un escaso reconocimiento o acercamiento a los diferentes aspectos

implícitos (a veces no tanto) que entran en juego como “actores invisibles” al momento de evaluar. Llámese la atención, por ahora, la tendencia a asumir que todos los estudiantes parten del mismo punto, que todos aprenden de la misma forma, que todos tienen afinidad con las temáticas del espacio académico, que todos cuentan con las habilidades comunicativas para dar cuenta de su aprendizaje, el aislamiento de las particularidades socioafectivas, entre otros aspectos que reducen la diferencia, la unifican, eclipsando la multiplicidad de posibilidades de apropiación y desarrollo particulares que se vinculan de diferentes formas en el quehacer educativo.

La segunda limitación tiene que ver con el arraigamiento ineluctable a una serie de condiciones fijadas por quienes moderan y delimitan las acciones por seguir; así, el quehacer educativo y, por consiguiente, el evaluativo, se centran en el enrutamiento de los diversos intereses por un camino de apropiación conducente a una única finalidad a la cual, sin excepción, se debe llegar. Un camino que, además, estará condicionado y aislado de todo aquello que, por la formación o trayectoria de quien evalúa, se considere “innecesario”, pues así será más expedito, más controlado, más transitado, aun a costa de que se marchiten posibles vínculos de complicidad y apasionamiento derivados de la exploración de sendas propias.

Por último, la estandarización del proceder. Una vez se ha sujetado la mano, las sinergias y convergencias temáticas serán significativas solo en la medida en que se alineen con los estándares definidos por quien delimitó el proceder. Se desdibujarán las discrepancias interpretativas pues solo una o unas pocas voces adquirirán preponderancia por sobre otras. El desconocimiento ante posibles desvíos interpretativos se hará menos significativo pues el consenso de quienes han aceptado el camino por andar prevalecerá. Así, pues, el “hazlo como yo lo hago”, propio de la pedagogía, nos lleva a la reducción de lo imprevisto y lo irregular con respecto a las formas como puede suceder la educación.

Todo lo anterior se podría tomar como una atadura de la cual no podemos escapar; sin embargo, también podemos considerarlos como tres elementos por movilizar, por re-configurar en sus sentidos y así propiciar posibilidades alternativas. Es así como se fueron configurando algunos interrogantes que movilizaron el ejercicio que enseguida se presenta: ¿qué pasaría si se cambian las maneras como sucede la acción valorativa y las formas como se ubican los niveles de aprendizaje?, ¿qué tanto es posible reubicar los límites de lo que implica la evaluación a partir de una visión juguetona de la perspectiva triste de la educación?, en últimas, ¿qué pasaría si reterritorializamos la evaluación en la perspectiva jovial de la educación? Estas preguntas orientaron el ejercicio de experimentación educativa que se ha adelantado en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional y que, hasta ahora, ha tenido por objetivo

general desarrollar estrategias de evaluación que contribuyan al fortalecimiento del proceso educativo, a la vez que propician el cuestionamiento de las formas tradicionales como se evalúa en los procesos educativos.

## Primer esbozo

“La pintura es un estado del ser... todo buen artista pinta lo que es”

Jackson Pollock

- **Antracita**, Irene Pérez

Figura 1. Instrumento de evaluación

La figura 1 muestra el instrumento de evaluación que se anexa al entregable que hacen llegar los estudiantes. En este caso, se parte de una frase que busca establecer un punto en común, una forma de valorar, en este caso, la pintura. Luego, se encuentran tres nombres de pinturas resaltadas en negrita con los respectivos nombres de quienes las elaboraron. Durante el proceso de revisión de las entregas, intervengo con resaltador señalando una de las tres opciones, aquella que tenga mayor relación con lo plasmado por los estudiantes. Después, en la siguiente clase, se retorna el entregable ya evaluado y, por lo general, no se realiza ninguna aclaración o llamado al diálogo en torno a lo que está en sus manos; solo se les pide que lo revisen y piensen posibles opiniones y comentarios los cuales se abordarán de forma colectiva en el próximo encuentro.

Por esta ocasión, tendré que adelantarme y develar mis intenciones. Con la cita de Jackson Pollock no pretendo algo distinto que decirle a la persona: la pintura que he seleccionado para ti refleja parte de lo que es apreciable de tu ser con respecto a las temáticas que hemos estado tejiendo de forma conjunta. Para lo anterior, está **Antracita**, pintura de Irene Pérez en la cual se desdibuja el rostro mediante múltiples manchas que no presentan una armonía o patrón claro. Es una forma de decir: tus aportes están un poco turbios, te invito a que los revises y sigas trabajando en ellos si quieres que sean un poco más comprensibles. En segundo lugar, está **El asceta** de Pablo Picasso. En esta pintura vemos un hombre decaído, con la mirada perdida en medio de un ambiente muy escaso. Con esta pintura pretendo decir: tus aportes han sido parvos, están diluidos en un horizonte infinito de posibilidades ante el cual te has afligido. Por último, está **La gallina ciega** de Francisco de Goya. Acá vemos a nueve personas sonrientes, plenas de regocijo ante la posibilidad de jugar, de disfrutar la vida. Con

esta referencia pretendo decir: tus aportes fomentan dicha, alegran el quehacer educativo, sigamos colaborando de forma conjunta al mismo tiempo que respetamos las maneras como cada uno quiere y puede ser en esta actividad educativa compartida.

Sin embargo, esta estrategia de las pinturas es solo una posibilidad. He acudido también a canciones y películas. Les presentaré de forma muy breve a qué hace referencia cada una. Cuando acudo a las canciones, podemos empezar con *Hasta vencer* de la banda costarricense Abak. Toda su letra se podría resumir en la frase “Ya cerca estoy de llegar, puedo ver mi destino ya, tan solo un poco más, andar detrás de un sueño, ¡es libertad!”. También está la canción *No soy de aquí ni soy de allá*, del cantautor argentino Facundo Cabral, la cual, además de ser un poco explícito desde el título, nos dice de forma recurrente que no tiene interés de tener un porvenir y aun así está feliz. Por último, *Cole's Memories*, canción de la banda estadounidense Pyramid y hace parte de la película traducida al español “Somos tus amigos” del director Max Joseph. Esta canción tiene por *leitmotiv* la pregunta: ¿algún día seremos mejores que esto? Así, pues, tenemos tres niveles distintos de valoración y ubicación de los niveles de aprehensión logrados.

Cuando acudo a las películas, aparece en primer lugar *Revenant*: el renacido, e invito a los estudiantes para que revisen, en particular, la inigualable escena en la que Leonardo DiCaprio, luego de ser atacado por un oso grizzly y de que el grupo que lo cuidaba fuera asesinado, debe arrastrarse por el fango con apenas las fuerzas mínimas que le permiten sobrevivir. En segundo lugar, *Todo en todas partes al mismo tiempo*, en específico la escena en la que las actrices principales, la madre y la hija, en medio de una discusión, empiezan a moverse por todas las posibles realidades, una vertiginosa secuencia de planos que nos llevan de forma azarosa por una basta cantidad de mundos posibles. Por último, está la película *Rápidos y furiosos 5*, que se desarrolla en Brasil y tiene al final una escena de absoluto regocijo por cuanto se completa de forma exitosa el plan proyectado. Un momento que refleja lo que podríamos llamar el estado de plenitud proyectado, la absoluta satisfacción de lograr los propósitos deseados.

En los encuentros posteriores al momento en que retorno los entregables con su correspondiente evaluación, se formulan preguntas y comentarios entre todos los partícipes para conocer las impresiones de la experiencia vivida. Estos momentos han permitido conversar para que la evaluación se valore no solo como un instrumento que mide los niveles de adquisición de los aprendizajes y la precisión con la que presentan los entregables; ha permitido también ejercicios de reflexión en torno a cuatro aspectos esenciales:

1. La necesidad de promover estrategias que cuestionen y renueven las formas como juzgamos el aprendizaje del otro
2. Cuestionar las maneras en que se seleccionan y priorizan ciertos recursos educativos y se dejan de lado otros productos culturales que también podrían tomarse como educativos

3. Las formas como se sintetiza, se apropia y se explora el conocimiento en sus múltiples manifestaciones a partir de las acciones desarrolladas en el espacio de encuentro académico

4. La proyección de maneras alternativas de evaluar en función de los diferentes contextos y grupos poblacionales con los que se desarrollen procesos educativos

## La visión jovial de la evaluación en la educación

Todo lo anterior es una deriva que pretende acercar a los estudiantes a esa otra perspectiva de la educación: la visión jovial. Al respecto, por ahora, solo es posible presentar algunas sospechas pues, en últimas, es algo que está por construirse y, por tanto, son tres aspectos que se dejarán enunciados para que se tomen como posibilidades abiertas. En primer lugar: *se hace camino al andar*, considero que una de las grandes limitaciones de la evaluación en particular y la educación en general es la reducción de las dificultades y complicaciones. Querer hacer expedito el aprendizaje o cerrarlo a la replicación generalizada de ciertos enunciados que han sido arraigados es un despropósito formativo ante la complejidad propia de la vida en sus inconmensurables posibilidades. Más que enseñar contenidos, al momento de educar y, por consiguiente, de evaluar, sería pertinente propiciar maneras particulares de abordar las ineludibles dificultades que hacen parte del quehacer educativo, para que, desde allí, se exploren nuevos horizontes y posibilidades.

En segundo lugar, asumir que cuando se presentan diferencias, perspectivas diversas y opiniones divididas, estamos ante *caminos que se abren*. Vivimos un momento histórico en el cual es imperativo luchar contra los procesos de homogenización y colonización de las maneras de ser que configuramos cuerpos singulares y colectivos sociales; en consecuencia, estamos ante la obligación ética y política de propiciar que cada persona construya y disponga de su propio camino, y para ello, desde el quehacer evaluativo, es necesario no dejarnos llevar por las —a veces recurrentes— reducciones moralistas según las cuales hemos de centrarnos en lo que, por designios poco claros, se supone que debe de ser o se considera “más adecuado” de hacer; esta inclinación requiere un contrapeso. Es por ello por lo que considero pertinente orientar la acción educativa para que se aborde y se evalúe desde lo que hay, es decir, mostrando y valorando las múltiples posibilidades sin restricciones, limitaciones u ocultamientos, solo dar en abundancia y con pertinencia para que cada quien construya en la medida de sus intereses y posibilidades.

Por último, quiero subrayar la importancia de reconocer que los *caminos se cruzan*, es decir, es un llamado a asumir y propiciar que las convergencias tomen lugar y alimenten las diferencias. Es la necesidad de reconocer, posibilitar y

proyectar, desde el quehacer evaluativo, puntos de articulación que refuercen las trayectorias y, en últimas, permitan celebrar los logros y alcances que se van propiciando. Es, por tanto, un llamado a asumir que el acto de evaluar es una acción colectiva; en concordancia, es indispensable propiciar la apertura de diversas posibilidades de encuentro que contribuyan al fortalecimiento y la constante reformulación de lo que sucede en la escena educativa. Esta sería una forma de atender la urgente necesidad de construir comunidades académicas más solidarias, colaborativas, articuladas y propositivas. Pues bien, considero que todos los elementos presentados con respecto a la perspectiva jovial de la educación son posibles en la medida en que nuestras acciones se abran a la experimentación, a la transformación de buena parte de lo que hemos heredado y que, en no pocas ocasiones, es limitado ante el momento histórico que vivimos.

## Referencias

- Abak. (2016). *Hasta vencer* [canción]. En *Hasta vencer* [álbum]. Autoproducido.
- Cabral, F. (1970). *No soy de aquí ni soy de allá* [canción]. En *Crónica de un hombre solo* [álbum]. RCA Victor.
- Goya, F. (1789). *La gallina ciega* [pintura]. Museo del Prado, Madrid, España.
- Íñárritu, A. G. (Director). (2015). *The revenant* [película]. 20th Century Fox; RatPac Entertainment; Regency Enterprises.
- Kwan, D. y Scheinert, D. (directores). (2022). *Everything everywhere all at once* [película]. IAC Films; Gozie AGBO; Year of the Rat.
- Lin, J. (Director). (2011). *Rápidos y furiosos: 5in control* [película]. Universal Pictures; Original Film; One Race Films.
- Pérez, I. (s. f.). *Antracita* [pintura]. Irene Pérez [página web]. <https://www.ireneperezart.com/the-unknown-land?pgid=k7krvicr-07b42261-6230-11ea-8c85-12879e2400f0>
- Picasso, P. (1903). *El asceta* [Pintura]. Museo Picasso, Barcelona, España.
- Pyramid. (2015). *Cole's memories* [canción]. En *We Are Your Friends* (Original Motion Picture Soundtrack) [álbum]. Warner Bros Records.
- Prieto, H. (1992). *Escritos filodoxos*. Ediciones Ciencia y Derecho.

*Documentos pedagógicos 29*  
Editado por la Universidad Pedagógica Nacional,  
se compuso en caracteres de la familia Minion Pro

Bogotá, Colombia, 2025

Universidad Pedagógica Nacional  
Vicerrectoría Académica  
Calle 73 No. 11 - 95  
[vac@pedagogica.edu.co](mailto:vac@pedagogica.edu.co)  
Bogotá, Colombia