

Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

**Memorias, número 6, volumen 1.
Políticas públicas en educación e
investigación, convivencia, conflictos
y ambientes de aprendizaje**

**Ibeth Tatiana Durango Lara
César Aurelio Herreño Fierro
Compiladores**



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



**Encuentro de socialización
de experiencias investigativas en la
Facultad de Ciencias y Educación**

Memorias, número 6, volumen 1.
Políticas públicas en educación e
investigación, convivencia, conflictos
y ambientes de aprendizaje

Encuentro de socialización
de experiencias investigativas en la
Facultad de Ciencias y Educación

Memorias, número 6, volumen 1.
Políticas públicas en educación e
investigación, convivencia, conflictos
y ambientes de aprendizaje

Ibeth Tatiana Durango Lara
César Aurelio Herreño Fierro
Compiladores



Comité científico

César A. Herreño Fierro

Coordinador Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación

Nancy Gómez Bonilla

Representante grupos de investigación de pregrado

Pedro Rocha Salamanca

Representante grupos de investigación de pregrado

Fidel Mosquera Mosquera

Representante grupos de investigación de pregrado

Gustavo Giraldo Quintero

Representante grupos de investigación de pregrado

Gary Gari Muriel

Representante grupos de investigación de posgrado

Ibeth Tatiana Durango Lara

Asistente Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación

Comité de apoyo

Jesús David López Parra

Asistente. *Monitor del Comité de Investigaciones Facultad de Ciencias y Educación*

Andrés Felipe Reyes del Valle

Asistente. *Monitor del Comité de Investigaciones Facultad de Ciencias y Educación*



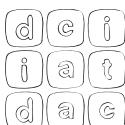
UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Facultad de Ciencias y Educación
© Ibeth Tatiana Durango Lara, César Aurelio Herreño Fierro
(compiladores)

ISSN: 2665-5616
Periodicidad: anual
Primera edición, diciembre de 2021



COLECCIÓN



Dirección Sección de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial

Edwin Pardo Salazar

Corrección de estilo

Edwin Pardo Salazar

Diagramación y montaje de cubierta

Jorge Andrés Gutiérrez Urrego

Editorial UD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carrera 24 N.º 34-37

Teléfono: 3239300 ext. 6202

Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

Contenido

Presentación	8
Introducción	9
Conferencia central	
Variaciones investigativas sobre la práctica	12
<i>Humberto Quiceno Castrillón</i>	
Parte I	
Políticas públicas en educación e investigación	31
La escuela-empresa: el discurso educativo neoliberal y la despolitización docente en Colombia	33
<i>Luis Miguel Peña Hernández</i>	
Formación docente frente a la educación inclusiva: entre la utopía y la realidad de las escuelas en Colombia	45
<i>Tania Nohemi Sanabria Arévalo y Cristhian Torres Pachón</i>	
Cine y Pedagogía: una reflexión de la práctica pedagógica	58
<i>Mauricio Martínez Mendieta y Fernando Arturo Romero Ospina</i>	
Tensiones y desafíos del proceso de acompañamiento en la investigación formativa en ciencias sociales. El caso de Trabajo Social	65
<i>Claudia Patricia Roa Mendoza y Karin Viviana Suárez Puentes</i>	
El proceso de orientación profesional en la educación superior: su comprensión desde la concepción holístico configuracional	74
<i>René Valera Sierra, Jenny Patricia Ortiz Quevedo y María Inés Pérez Rocha</i>	

La evaluación de los aprendizajes en la cátedra Orlando Fals Borda	85
<i>Andrés Novoa Martínez</i>	
La sesión educativa y los centros de interés como laboratorio pedagógico para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje	103
<i>Helberth Alexander Castillo Pinzón</i>	
Investigar en la escuela: la experiencia del TRV Research Group	114
<i>Julián Darío Torres y Lisseth Milena Cruz</i>	
La creatividad, del cotidiano a lo académico	120
<i>Xirlen Dayan Vega Ruiz, Yarlin Nikol Villarraga Díaz y María Paula León Bejarano</i>	

Semillero artístico Vuelo: un espacio para la formación estética y la configuración de subjetividades	127
<i>Laura Camila Carvajal Vargas, María Judith Rativa Redondo y Lady Johana Triana Romero</i>	

Los manuales escolares en el preescolar: perspectivas de una época	141
<i>Gloria Carolina Monroy Flórez, Vanessa Gómez Vásquez y Óscar Leonardo Cárdenas Forero</i>	

Parte II

Convivencia, conflictos y ambientes de aprendizaje	153
---	-----

Proyecto investigativo “Juntos pero no revueltos: cooperando y creando para una convivencia armónica en el aula”	154
<i>Dayanna Andrea Garzón Ariza y July Paola Parra Santiago</i>	

La narrativa infantil y las historias de vida en la transición de preescolar a primaria	162
<i>Juliethe Trujillo Aponte, Angie Katherine Morales Manios y Ana María León Rodríguez</i>	

Percepciones de la población escolar venezolana sobre las prácticas pedagógicas en una institución educativa de Bogotá	170
<i>Laura Nivia Umbarila</i>	

Narraciones: historias de niñas y niños víctimas de la guerra en Colombia en el período 1998-2005	180
<i>Diego Alejandro Murillo Ballesteros</i>	

Presentación

Las problemáticas mundiales vigentes, como el cambio climático, las crisis sanitarias, las diferentes guerras que afligen a las sociedades, la inequidad social, racial y de género, entre otras, comprueban que las medidas y capacidades humanas, académicas, tecnológicas y científicas locales y especializadas son insuficientes para enfrentar estas problemáticas. Su atención ha exigido la cooperación internacional en términos de políticas y medidas colectivas sin distinción del nivel de desarrollo, ubicación geográfica o capacidad económica de las naciones.

Este escenario ha requerido el concurso de diversas especialidades interconectadas y articuladas en una visión holística del conocimiento. Es claro, entonces, que los esfuerzos académicos, pedagógicos y científicos deben armonizarse con esta naturaleza, a fin de proponer alternativas pertinentes y funcionales que puedan contribuir a la solución de estas problemáticas. Este hecho posiciona los ejercicios de cooperación y de interconexión entre especialidades en un lugar privilegiado cuando se reflexiona sobre la investigación en las instituciones de educación superior.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como institución pública de educación superior con acreditación institucional de alta calidad, y como universidad de la capital colombiana, no puede estar al margen de esta iniciativa. Es así que, si bien es importante alentar el ejercicio de las prácticas de investigación que ya tienen tradición en nuestra institución, el contexto actual nos exige replantear el foco y la metodología de la investigación, a fin de salvaguardar la pertinencia y validez de esta función misional: la investigación.

Por esta razón, resulta fundamental reconceptualizar cada una de las prácticas y los ejercicios relacionados con la investigación, desde aquellas puramente académicas a las administrativas. Desde la administración académica esta tarea va desde modernizar los criterios de evaluación de pertinencia de las propuestas de investigación a ser financiadas, hasta la reorientación del sentido de los eventos y las actividades que tienen como fin la difusión y la socialización de los resultados de investigación, pasando por los criterios editoriales para la publicación de los mismos.

Introducción

En armonía con la iniciativa de alentar el sentido de la cooperación y los desarrollos interdisciplinarios y transdisciplinarios, el *Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación* en su sexta versión creó espacios de diálogo y confluencia como mecanismo de difusión de los ejercicios de investigación desarrollados por semilleros, grupos, redes u organizaciones. Este escenario promovió el trabajo conjunto, facilitó la consolidación de nuevas estrategias de cooperación y el fortalecimiento de las ya existentes, posibilitó un diálogo referente al impacto social y científico de la investigación y alentó la convergencia intersubjetiva de los intereses de investigación de las estructuras de investigación mencionadas.

A diferencia de las versiones previas en las que las mesas de trabajo estaban organizadas según las especialidades de los saberes, el evento se articuló alrededor de problemáticas generales a las que se convocaron investigadores de las diferentes especialidades, quienes después de presentar sus trabajos de investigación discutieron en plenaria alrededor de preguntas transversales que tuvieron como fin, en primera instancia, identificar afinidades en los intereses de investigación de los participantes, así como sus potencialidades, experticias y recursos para la investigación (teorías, hipótesis, procedimientos metodológicos, software, material bibliográfico, datos, equipos, etc.) que pudieran compartir con los demás.

En segunda instancia, las preguntas exploraron sobre la posibilidad de establecer esfuerzos en el desarrollo de proyectos comunes con participación de varios de los convocados y describir una posible hoja de ruta para la ejecución de tales proyectos. De esta forma, el comité organizador logró materializar la iniciativa de favorecer la búsqueda de alianzas y la cooperación entre las diferentes estructuras de investigación, más allá de la mera difusión aislada de sus trabajos, logrando formas más eficientes de encuentro y relación entre los participantes.

En este sentido, este libro compila el conjunto de trabajos desarrollados por semilleros, grupos, docentes y estudiantes, tanto de la Facultad de Ciencias y

Educación como de las demás facultades de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de otras instituciones académicas del país. Esta compilación está encabezada por la ponencia magistral del doctor Humberto Quiceno Castrillón (que se encuentra en el volumen I), quien estructuró su ponencia alrededor de la concepción de la práctica como un objeto a investigar orientado a la discusión sobre cómo investigar y qué investigar en educación y pedagogía.

Así pues, en la presente obra se encuentran diferentes temáticas, pensadas para darle una mayor visibilización al Encuentro, estas son: las políticas públicas en educación e investigación; convivencia, conflictos y ambientes de aprendizaje; medio ambiente y desarrollo sostenible; tecnología y transformación cultural; estudio de las ciencias básicas y aplicadas; pedagogía y didáctica de saberes; investigación formativa; y diversidad, discriminación cultural y de género.

Finalmente, este evento tuvo lugar en la Biblioteca Central de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Aduanilla de Paiba), del 1 al 5 de diciembre de 2019.

Conferencia central

Variaciones investigativas sobre la práctica

Humberto Quiceno Castrillón*

Introducción

Este texto se ubica en el campo de la investigación en educación y pedagogía y se pregunta cómo pensar la práctica —como un objeto a investigar—, en otras palabras, se trata de pensar cómo investigar y qué investigar.

El primer punto del cómo investigar tiene que ver con los universales, los conceptos y las teorías de la investigación; el segundo, se refiere a la metodología de la investigación; y el tercero, a las herramientas de la investigación. Esto en cuanto al cómo investigar. En relación a qué investigar, nos preguntamos si se investiga lo ya investigado, lo posible de investigar o lo imposible, siquiera de ser pensado. Esto quiere decir: investigar en qué sociedad, en qué cultura y en qué problemas de pensamiento.

Lo anterior nos sitúa en saber si se investiga el pasado, el presente o el probable futuro; si se investigan los objetos continuos o los discontinuos; si investigamos las rupturas, las dificultades o lo que se llaman los problemas de investigación, y a estas alturas de nuestra experiencia de investigación, preguntarnos qué es un problema de investigación, a qué cosa merece llamarse problema de investigación. Como se puede ver, estas reflexiones pueden enmarcarse con el nombre de acercamientos a una epistemología de la investigación en educación y pedagogía, o también cómo establecer un pensamiento que piense lo que vamos a investigar.

Los puntos centrales de este texto son los siguientes: 1) abandonar los conceptos universales para dirigirse a las cosas particulares, entre ellas, los archivos documentales; 2) preferir estudiar las prácticas de saber y de poder de una

* Profesor titular de la Universidad del Valle. Investigador emérito del MinCiencias. Coordinador del énfasis doctoral en Historia de la Educación y la Pedagogía en la Universidad del Valle. Coordinador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia.

sociedad; 3) nunca dejar de pensar cómo aparecen los sujetos y las subjetividades, en aquello que debemos investigar.

Los textos en los cuales se apoya este escrito son aquellos que han sido parte de mi trabajo personal de investigación: *La arqueología del saber*, de Michel Foucault (1969); *La lógica del sentido*, de Gilles Deleuze (1969); *Pedagogía e historia*, de Olga Lucía Zuluaga (1999); y los conceptos y temas del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia.

Variaciones investigativas sobre la práctica

Existir es diferir. La diferencia, a decir verdad, es en un sentido el costado sustancial de las cosas, lo que estas tienen de más propias y más común. Es preciso partir de allí y negarse a explicarlo para que todo se reconduzca. Comprendido en esto la identidad de la que se parte de manera equivocada.

La diferencia es el alfa y omega del universo

Gabriel Tarde, 2011

El lenguaje no se contenta con ir de un primero a un segundo, de alguien que ha visto a alguien que no ha visto. En ese sentido el lenguaje es transmisión de palabras que funciona como consigna (enunciado) y no comunicación de un signo como información. El lenguaje es un mapa, no un calco

Gilles Deleuze, 1969

Estas son las últimas variaciones que he escrito sobre cómo pensar lo que es una práctica, la práctica pedagógica y las prácticas de saber; en esta oportunidad lo haré desde la investigación. Este texto se complementa con otros ensayos inéditos que he hecho sobre la práctica, con ánimo de ser publicados en un libro sobre la práctica y la práctica pedagógica: “re-escribir las prácticas”; “la práctica pedagógica”; “la práctica docente en la reforma de las facultades de educación”; y “la práctica en la reforma curricular de la Universidad del Valle”.

Cómo investigar

Una de las formas para resolver la investigación en educación y pedagogía es, obviamente, con y desde ciertas bases teóricas, conceptuales y analíticas. Sin un saber previo parece imposible investigar. Este saber es producido por libros de

educación y de pedagogía, por investigaciones sobre el terreno, metodologías y distintas experiencias de investigación. Primero conocemos las teorías y luego hacemos investigación. Esto quiere decir que los objetos están en las teorías y no en la realidad, o dicho de otra manera, la realidad es vista desde las teorías y los conceptos, o sea desde las disciplinas académicas, las ciencias de la educación, las teorías y los esquemas epistemológicos de pedagogía.

Uno de los conceptos que hace parte de toda investigación es el de la crítica, que más que concepto —como lo dice Kant (2003)— es una actitud. La crítica se usa en dos sentidos, en aquello que usamos para investigar, con lo cual hace parte del saber previo; también la crítica puede no ser parte de este saber previo y estar por fuera, como si nos viniera de otro saber, con lo cual nos vemos en dos posiciones: en nuestra posición de investigadores sabios y en la posición de aquel que está por saber, que no sabe todavía.

Si la crítica hace parte de nuestro utilaje conceptual, funciona como un concepto, entre otros, de la teoría, pero si la crítica es aquello que nos viene de afuera, lo que hace es establecer una ruptura entre lo que sabemos y lo que podemos saber o estamos a punto de saber. La crítica separa lo que poseemos, nuestra identidad como investigadores y conociedores, las teorías, las disciplinas, los conceptos, y los separa, los distancia de los objetos que vamos a investigar.

Desde esta postura crítica no habría continuidad entre teoría y práctica, entre lo que queremos investigar y lo investigado, entre saber y hacer algo. La crítica nos plantea que si obramos llevando la teoría a las prácticas, el saber al hacer, a la realidad de los objetos investigados, estos dejan de existir o no aparecen, o si lo hacen esa realidad es pasiva, los objetos son pasivos, lo que convierte a la teoría y a la ciencia en los elementos activos, en verdaderas fuerzas de poder, y los objetos de la realidad en cosas receptivas.

¿Qué es, entonces, la crítica? Su función es separar el pensar y el actuar. La crítica lleva a considerar que la realidad de los objetos reales no tiene la misma naturaleza que los objetos de la teoría o de las disciplinas, son objetos de otra naturaleza; no es que no tengan teoría, sino que su teoría o su pensamiento es otro, la realidad tiene otra forma de pensar, que no es el pensar de las disciplinas teóricas o académicas. Los objetos de la realidad piensan, pero lo hacen desde otro saber, desde otras condiciones de saber. Había que averiguar cuál es este saber, cómo se organiza, cómo se dispone, en todo caso no tiene el mismo soporte, la misma superficie que el objeto disciplinario o teórico. Es un desconocido, podríamos decir que estamos ante un no-saber. Esto nos da otra idea del saber como aquello que nos viene de afuera, lo que nos obliga a conocer este afuera, a cambiar de posición para llegar a él, a modificar la tranquilidad del sujeto que conoce.

Un ejemplo bastaría para explicar esta disyunción entre la teoría y su ejercicio práctico. La didáctica es un objeto de la disciplina didáctica, de la ciencia de la didáctica, un objeto construido desde hace mucho tiempo, desde la escolástica, que es del siglo XIV, desde Comenio y su *Didáctica magna*, hasta llegar a Chevallard, uno de los últimos didactas.

Pongamos que queramos investigar sobre la didáctica en la escuela, para lo cual procedemos de este modo: recogemos ideas, conceptos, saberes de la didáctica —que es lo que se llama el marco teórico—. Este marco lo llevamos, lo trasladamos, lo transportamos a la escuela, y ese pasaje o transporte, esa aplicación nos haría ver la didáctica escolar y desde esa visión y esa comprensión investigar la didáctica escolar.

El error que cometemos es creer que la didáctica escolar es la misma que encontramos en la teoría o en la disciplina didáctica. La posición crítica distingue en estas unidades dos objetos, dos campos y dos saberes. El saber teórico y el saber escolar o saber práctico. Desde aquí se desprende que el saber práctico es saber, como si fuera teórico, solo que tiene otra forma distinta de expresarse, tiene la forma de la “teoría-práctica-institucional”. Lo que se deduce, a final de cuentas, es aceptar inicialmente el marco teórico y, después, abandonarlo, que nos lancemos al vacío, al afuera, que demos un salto peligroso que consiste en no tener ayuda alguna para ver la didáctica escolar o cualquier objeto que no esté en la teoría (Foucault, 2003).

La práctica: ir a las fuerzas

Lo anterior nos plantea que hay que ir a la práctica de otro modo que no sea desde la teoría, el marco teórico, la disciplina científica. ¿Por qué? Porque la teoría es una representación, es una imagen de las cosas y no es la cosa como tal, la cosa misma. Hay que romper la imagen que nos da la teoría o los conceptos. La imagen que nos hacemos de la teoría tiene la forma libro, la forma letra, la forma página, que no es la misma que la de las cosas.

La forma teórica es una representación que el sujeto construye con la ayuda de la cultura de la escuela y la manera que tiene la escuela de hacer leer y comprender los signos del lenguaje como si fueran signos que marcan las cosas. La escritura escolar es una escritura que lee el signo como imagen y no como cosa.

La práctica no puede ser reconocida de este modo, porque no tiene la misma escritura que tiene el libro o el signo lingüístico, la práctica o las cosas tienen otra escritura que hay que descifrar, sin la ayuda del signo del lenguaje o de la escritura de la escuela. La práctica o las cosas no se leen, no se comprenden, no se interpretan, como si estuviéramos ante una lección; la práctica no se

reconoce en lo que nos dice un profesor, o en el resultado de un examen o la experiencia de una clase.

No se pasa de la clase a comprender qué es la didáctica, no se pasa de la clase de didáctica a la didáctica escolar. La práctica tiene otro saber, que no pasa por la conciencia, no es para entenderla, no es para comprenderla, es para pensarla fuera de cualquier operación producto de las facultades humanas, como la razón, la imaginación o el entendimiento. La práctica está en otra cosa que no es el hombre o en su razón, está en las cosas. Hay que ir a las cosas y saber cómo son las cosas por ellas mismas. La cosa, dice Heidegger, piensa, habla, se expresa, tiene discurso, tiene sentido. Hay que estudiar la cosa y no usar la cabeza para entender la cosa (Heidegger, 1975).

Ir a las cosas y no quedarse en la teoría fue la preocupación de la investigación hacia principios del siglo XX. Unos pocos años después la cosa como objeto de investigación fue precisada, en verdad no es ir a las cosas, sino al ámbito o dominio donde están las cosas. Ese ámbito fue denominado estructura, porque se veía que estaba constituido por el lenguaje; la investigación debería entonces averiguar por las reglas gramaticales, fonéticas y semánticas, que son las superficies donde se construyen las cosas.

A esta corriente de investigación se le denominó estructuralismo porque pretendía estudiar la estructura oculta de las cosas, que era el lenguaje, estudio que se hizo por medio de reglas lingüísticas y fonológicas. La crítica a esta investigación no se hizo esperar por ser demasiado rígida y esquemática, al apoyarse en métodos lingüísticos muy formales, que si bien iban a las cosas, las aislaban de las relaciones políticas y económicas de la realidad. Esta investigación no logró pensar la relación de inmediatez que existe entre estructura y realidad. La estructura no se levanta sobre la realidad, es la realidad ya no como estructura sino como campo abierto. Lo que obliga a estudiar la realidad como un abierto y una multiplicidad y no como algo cerrado.

Se pensó, entonces, en no ir a las cosas, sino a los discursos, ya que el saber de las cosas y el mismo saber del lenguaje se expresaba en discursos, que no hay que entender como organizaciones de las palabras según reglas lingüísticas, sino según reglas de saber-poder, reglas de control, de dominio, de gobierno.

Foucault fue uno de los primeros investigadores que hizo este tipo de investigación que consistía en ir a los discursos y no a las cosas. Sus primeras investigaciones tuvieron este horizonte de pensamiento, y de ellas conocemos su libro emblemático y metodológico: *La arqueología del saber* (Foucault, 1969). En él, Foucault critica la relación ciencia, teoría y libro con la práctica discursiva y muestra que no hay que partir de la ciencia o de la teoría, sino de los discursos,

y que estos en últimas se organizan de otro modo que la teoría o la ciencia; su orden no es conceptual, no es libre, es un orden entre cosa y discurso, entre hacer y decir, que llama formación, y es lo que le da sentido a la práctica.

En esa práctica se forman los objetos, las posiciones y las estrategias que van a ser parte de la ciencia y la teoría. Foucault posteriormente se apartó del discurso como objeto de investigación, del discurso como lo que explica la realidad de las cosas, el discurso como un sistema de poder y de control sobre los hombres y las sociedades. El autor encontró que detrás del discurso no hay que buscar leyes, reglas y principios políticos, estatales de dominio y de gobierno, sino relaciones de fuerza: es la fuerza la que hace que los discursos se movilicen o se fijen, se distribuyan y se organicen. Este es el paso de la arqueología a las prácticas de sí. Las prácticas de sí ya no son discursos, son fuerzas, tecnologías de fuerza.

Ya no ir a las cosas, tampoco al discurso, sino a las fuerzas. ¿Qué son las fuerzas? Primero, digamos que la fuerza está fuera de la teoría, fuera de las cosas y fuera del discurso. Es un afuera exterior a cualquier representación de la conciencia. En un punto cualquiera de la sociedad se organiza un campo, un dominio, un mundo posible, una experiencia. Frente a este dominio no podemos ir con una teoría previa, un saber previo, el dominio no se conquista. Hay que ir a ver qué pasa en ese dominio, ver el punto exacto del dominio, del campo, luego ver la articulación de esos puntos con otros, la multiplicidad de relaciones entre los puntos, y ver cómo se establecen alianzas, apoyos, ayudas y luchas entre esas fuerzas.

Investigar se convirtió en seguir el juego y las estrategias de las relaciones de fuerzas de un ámbito determinado en la sociedad y en la cultura. La cosa que era objeto de una intencionalidad ya no lo es. El discurso que en otro momento era objeto de un sistema lingüístico dio paso a las relaciones de fuerzas. Diríamos que la investigación debe ir a las fuerzas, pero sobre todo a las relaciones que unen los signos con los cuerpos; dado un signo, la fuerza lo conecta con un cuerpo, dado un cuerpo, la fuerza le pone un signo. De una palabra a otra se interpone una fuerza que le da sentido a la palabra y la saca de la simple información, de ser un algo que se enuncia, no que se dice, sino que se hace. Una fuerza relaciona el decir y el hacer que no es lenguaje que comunica, no es el lenguaje y sus intenciones, es la lengua y sus consignas. Son las relaciones, es decir, lo que une un punto con otro, una cosa con la otra, un discurso con el otro, una conducta con la otra. Este es el punto de análisis de la investigación histórica: preguntarse por la relación, por qué hay relación y en qué consiste la relación entre los signos y los cuerpos.

La relación es lo que se podría llamar el ser en filosofía. Es muy común que, en la pedagogía, el ser sea pensado como una cosa, un ente, un alguien, sea un concepto, una idea, un sujeto, en fin, el ser como identidad. Al pensar que el objeto a investigar es la fuerza, la relación se convierte en el nuevo ser. La relación es lo que da devenir a las cosas y al campo de análisis. La relación une dos términos, dos elementos, dos vectores, dos polos, ocurre como en las relaciones humanas o en las relaciones afectivas; la amistad o el amor es una relación entre dos, que hay que entender como dos fuerzas, dos cosas, dos afectos que ocupan distintos espacios y campos, y si se unen es para mantener la relación como dos, no como un ser, no como identidad.

Hablar de una relación es establecer una desigualdad y una diferencia, en verdad es una-no-relación. Contra la relación se ha propuesto pensar la integración, la igualdad y la identidad. Ante esto hay que objetar que la integración no se produce devenir, tiempo e historia, puesto que en toda integración se silencia la fuerza del otro y del afuera. Esto significa que la relación abre el ser a la velocidad y la infinitud, todo lo contrario a lo que hace la integración, que lo cierra y con ello no deja nada para pensar. Es la relación y la diferencia lo que da qué pensar (Foucault, 1991, pp. 119-125).

Ahora bien, cualquier marco teórico une, conecta, relaciona la teoría con las cosas, los discursos y aún con puntos, pero lo hace desde su misma imagen de marco previo, que sirve para enmarcar el exterior y el afuera y negarse a conocerlo. El marco previo es completamente abstracto, general, universal, y no permite ubicar la fuerza en la realidad del entramado de cosas: las relaciones entre ellas, las relaciones entre hombres y las relaciones entre instituciones y discursos.

Lo anterior nos lleva a buscar otro camino entre la teoría y las fuerzas, un camino distinto a la imagen que nos da la teoría o la escritura, ese camino se encuentra con otra imagen de la teoría y de su escritura, que no puede ser alfabetica, no obedece a los signos de lenguaje, no se lee como si leyéramos una página. Es otra escritura de las fuerzas que está hecha de otros signos, que no son alfabeticos, son puntos, contactos, fuerzas, intensidades, pulsiones, afectos, velocidades, energías. Estos signos se relacionan, chocan, se repelen, se atraen, entran en asociaciones, forman conjuntos, esquemas y mapas. Nietzsche le da el nombre de voluntad de poder; Foucault de microfísica; Deleuze de micro segmentariedades; Simondón de transducciones; Tarde de ondas corpusculares; Latour de redes.

Estos son los signos que forman las prácticas, es la escritura de las cosas, de las instituciones y de los discursos. Como se ve, estos signos no tienen el orden de la escritura alfabetica que tiene en la página su lugar, estos signos forman un caos, una complejidad, un desorden, un diagrama, una red de conexiones.

Para leer estos signos hay que construir otra forma de lectura, que no pasa por la imagen que nos hacemos de las cosas, sino por las fuerzas que tienen las cosas y los discursos; la fuerza no tiene imagen, tiene sentido que se halla al ver el desplazamiento de la fuerza de un punto a otro.

Leer la relación y leer la fuerza es leer la conexión, el ensamblaje, el contacto, el afecto de un punto a otro, es ver la fuerza que opera en las cosas, que hace que una cosa se relacione con otra y con otra. Podemos decir, a esta altura de la reflexión, que la fuerza y su punto de fuerza puede llamarse individuo, campo, práctica, plano, mapa. Las fuerzas y su punto de fuerza son físicas, son de energías, son de cuantos, son de ondas, por ellas pasan códigos de información, códigos de redes, por los puntos pasan impulsos, mensajes. Lo que vemos en una institución si queremos leer la fuerza y su punto de fuerza, son códigos de informaciones, son líneas de mapas, son conexiones de relaciones, que se forman de un punto a otro, de una conexión a otra, de una individualización a otra, de una asociación a otra. Leer es seguir el camino de una onda que se repite, de una energía de cuantos o una cuántica que forma series, que forma hileras, distribuciones, bloques de afectos, que lo que buscan —al final de cuentas— es establecer un sistema de poder con ayuda de componentes de saber y de afectos de subjetividad (Tarde, 2011).

Leer el campo de fuerzas tiene otro orden muy distinto al orden escolar. La escuela nos enseñó a leer las imágenes que representan ideas y nos excluyó las imágenes de las cosas, de los discursos y de las fuerzas. La lectura escolar lee el signo sin exterior, sin afuera y sin la fuerza. La lectura queda atrapada en el interior de la frase, lo que no deja otra salida que hacer salir afuera, leer el exterior, saber leer la fuerza.

Leer de manera no escolar se hace siguiendo el camino de las fuerzas, de las pulsiones, de la intensidad, de los afectos, de las relaciones de poder y saber que son singulares, puntuales, reales, como si fuera un camino de relaciones geográficas, de redes, de rutas, de conexiones y de asociaciones entre cosas, que incluye instituciones y que son los mecanismos que forman las prácticas. El marco teórico, la ciencia, el saber, nos da una idea falsa de los objetos, del camino para llegar a la cosa y para pensar e investigar. No solo el marco, la misma teoría y los conceptos, así como la disciplina que, al fin de cuentas, no puede dejar de tener un marco teórico.

Abandonar el método

El método o los métodos para investigar tienen el mismo problema de las disciplinas o de los marcos teóricos. Se construyeron antes de hacer la investigación, pertenecen a un tiempo que no es el tiempo del presente, ocupan un

espacio que no es el de las cosas y las prácticas, obedecen a otras preocupaciones lógicas que no son las lógicas de las proposiciones de los objetos del presente. No hay o no existe un método, llámese cualitativo, cuantitativo o etnográfico, que se estudie o se investigue antes de que nos enfrentemos a los objetos de las prácticas.

No hay camino, si existe camino es solo después de haber analizado los objetos prácticos. Método significa camino, ir hacia, proyección, faro de luz. Si esta proyección no existe, entonces no puede haber un método, y si este se quiere construir después de conocidos los objetos a investigar, es para decir que no hay método antes, y que el faro de luz lo da el objeto, la práctica, porque es ella la que produce la luz.

En lugar de tener un método o métodos para investigar, hay que buscar la luz de los objetos, los focos de luz, los nudos de relaciones, los puntos que articulan puntos, los mapas de conexiones, los espacios de intercambios, las redes de discursos. Esta búsqueda no la hacemos con el método, sino con conceptos, problemas y relaciones. El método establece un orden previo al conocimiento de posibles objetos. Lo que pensamos es que hay que partir de los posibles objetos, de la experiencia posible para poder abandonar el método previo y construir cuatro “herramientas” de investigación: los conceptos, los problemas, los dispositivos y las prácticas.

Los conceptos

La investigación, si no tiene método, ha de tener conceptos que sirvan para investigar las prácticas, las cosas, las individuaciones y los objetos posibles. Un concepto no tiene una teoría, una epistemología, no tiene la finalidad de ser un instrumento que funcione como una llave que nos permita abrir las cosas. El concepto no es una idea, la idea no es una imagen y la imagen no es una representación. El concepto es una fuerza, un punto de fuerza. Como fuerza, tiene pasado, devenir, consistencia; he ahí el sentido de fuerza, es inmaterial, no tiene forma, no tiene cuerpo, no tiene sustancia, es una información, una onda que se transporta, que rebota, que tiene presencia y fuerza, como si su condición fuera una variación continua, que no queda en ninguna parte y viene de muchas partes con una continua movilidad y velocidad.

Foucault le da al concepto el nombre de enunciado; Deleuze de sentido; Latour de red. Un enunciado no existe sino cuando lo vemos en juego en medio de frases; el enunciado solo existe al hablar, al establecer discursos, al crear instituciones. Lo mismo puede decirse del sentido, no hay sentido previo, las cosas no tienen sentido antes de ir a las cosas. Una vez las veamos, podemos descubrir

su sentido, que no son representaciones de significado, no son ideas, imágenes o referencias; el sentido sobrevuela de aquí para allá, como si fuera una onda o un mensaje (Deleuze, 1969).

Veamos cómo funcionaría la infancia como concepto. La infancia es un concepto, como concepto es una fuerza, un punto de fuerza. Un primer nivel nos habla del sentido. La infancia en Grecia tenía un sentido, en la Edad Media otro, en el siglo XIX otro, y en la actualidad otro. ¿Qué es la infancia? Esta variación, varios puntos en el mapa universal, la relación de los puntos entre sí, lo cual significa que no podemos tomar un punto, sino todos los puntos y establecer no la continuidad sino la relación entre puntos.

En un segundo nivel, la infancia tiene un devenir, lo cual significa ubicar y partir de un punto, ubicar un plano, empezar por un sentido, establecer un enunciado. Por ejemplo, los niños son adultos. Nos ubicamos en esta fuerza y organizamos su mapa: las posiciones de sentido, los enunciados, quién habla desde este sentido de infancia, desde dónde y cómo.

Nos podemos ubicar en otro punto, supongamos que sea la primera infancia, que es el plano de la infancia actual. No se puede pasar de la infancia a la primera infancia, no hay continuidad porque son dos planos, dos campos de enunciación, dos sentidos. No es que la infancia esté en otro tiempo, la primera infancia está en el plano de la infancia, ocupa la infancia. Es otro plano de la infancia, otro sentido, del cual hay que hacer su mapa: quién habla, desde dónde y cómo. Este mapa nos ubica las diferencias con otro plano, de otro tiempo y del mismo tiempo. Estos mapas nos deben hacer ver el sentido que se le quiere dar a los niños, a la sociedad de niños y a su lugar en el mundo.

Para ubicar el mapa de la primera infancia habremos de recorrer sus planos: cómo se nombra desde la primera infancia a la infancia, al niño; qué significa la atención, las instituciones de infancia, su relación familiar, su relación con la escuela y con la economía. Muchos son los planos del concepto de primera infancia. Estos planos muestran su devenir.

El tercer nivel de la infancia son sus componentes: el componente biológico, físico, fisiológico, psicológico y tecnológico, cada componente habla del cuerpo, de la mente, del desarrollo, de la moral, de los cuidados, etc. Todos los componentes son inseparables, son conexiones, esta es su consistencia. Encontraremos distintas consistencias en los diferentes sentidos de infancia y en cada sentido una fuerte consistencia. He ahí una manera de nombrar el concepto de infancia, que no hay que comprender como una idea general, como una teoría, sino que hay que ordenar en mapas de muchos tipos, en niveles que van desde lo universal, lo local, hasta lo puntual (Deleuze, 1993, p. 26).

El problema

El concepto, como el pensamiento, es inmaterial, esto obliga a construir condiciones materiales para los conceptos y los pensamientos; condiciones que no sean generales, sino locales o situacionales. Si el concepto es veloz, si es infinito, si es intensivo, el plano debe ser lento, finito, extensivo. El plano es un mapa que permite que el concepto tenga una referencia y un sentido.

Investigar no es solo buscar la construcción de ideas, de teorías, de sistematizaciones, ya lo dijimos, estas construcciones son muy generales y no se refieren a los puntos de fuerzas. Hay que construir conceptos, partir de conceptos para llegar a conceptos; también hay que construir planos o mapas de los conceptos hallados. La figura puede ser esta: la investigación avanza si dibujamos las marcas que ella produce en su avance. Sabemos que los capítulos de los libros de investigación son esos cortes, esos planos, el problema es que el capítulo no es un plano, no es el mapa, el capítulo se ubica en el interior del pensamiento que investiga, y lo que es pensar el exterior, el afuera, porque la fuerza nunca está adentro, y el afuera es una superficie, una forma material, que marca lo que la investigación resuelve y lo que problematiza.

El problema de toda investigación es el informe final, el libro final, el resultado teórico-práctico final, con ello nos seguimos quedando en el interior del pensar y del investigar sin querer salir al exterior. Para salir al exterior hay que dar cuenta de los planos, mapas o cortes, que son los que les producen el sentido a los saberes.

Problematizar es ver las posiciones del que habla, establecer el cuadro de posiciones, y analizar cómo este cuadro o mapa es cuestionado, irrespetado, olvidado, para pasar a otro plano. Investigar es ver y analizar cómo han sido planteados los problemas o si han sido mal planteados. Problematizar es deshacer los planos o las imágenes que no dejaban ver los problemas. Lo que está mal planteado, lo que se piensa, lo que se propone como lo que debe ser no solo se analiza en forma conceptual, también hay que decirlo en forma de planos; cuál es el plano donde están las cosas, las instituciones, los problemas.

Dicir plano es estudiar las condiciones mediante las cuales algo tuvo que ser dicho, pensado o propuesto. Estas condiciones no son de la misma naturaleza que los discursos o que las frases, son de otra naturaleza, son focos de luz, volúmenes, imágenes, cuadros de experiencias. Investigar es también proponer otros planos o mapas para otros pensamientos. Pensar o investigar es construir conceptos y construir planos.

Los problemas en la investigación se refieren a la construcción de un pensamiento que no tenga imagen previa, sino que pueda construir sus planos para

pensar y decir que cada paso que se da tiene su imagen o su materia, que no es el contexto, que sigue siendo algo muy verbal y discursivo, es el plano donde la investigación se sitúa. No es la relación entre un sujeto y un objeto, sino el poder ubicarse en el objeto directamente y dividir el objeto en planos, en cortes, en mapas que acompañen la misma acción del pensar.

El plano es lo que acompaña el pensamiento. En todo hacer como en todo pensar, hay un ser que sirve de referencia, de inmanencia, de verticalidad. Se avanza no solo en ideas, en experiencia, en mucha información recogida; se avanza si construimos planos que localicen la marcha del pensamiento. A cada paso de la investigación hacemos el mapa del recorrido, con diagramas, direcciones, conexiones, que es lo que le da consistencia a la manera de pensar. Los problemas se refieren a cómo construir nuevos planos y en dónde poner nuevos conceptos para nuevas formas de análisis (Foucault, 1969; Deleuze, 1993).

El dispositivo

Foucault nos ejemplifica lo que es un dispositivo y su importancia en su libro *Voluntad de saber*, nos enseña que está formado por una apuesta o tesis, un método, un dominio y una periodización; Deleuze también le dio mucha importancia a analizar lo que significa, y lo mismo hizo Agamben (2015) en su libro *¿Qué es un dispositivo?* Lo que queremos plantear es por qué es útil en la investigación pedagógica. Lo primero a decir es que el dispositivo es el uso que hacemos de las tecnologías actuales en la investigación social o filosófica. Lo segundo es hacer ver que el dispositivo es una metodología para pensar ciertos objetos del presente, y tercero, el dispositivo es un análisis de un objeto pensado como relaciones de fuerza.

Lo que hemos dicho del plano y del concepto emerge de lo que la sociedad de la información y las tecnologías ha producido como manera de pensar. La tecnología es un modo de usar la técnica y la técnica es una forma de pensar. Técnica en griego es *tekhné*, o sea arte, un hacer bello, un hacer pensado o un pensar y un hacer que van juntos. Técnica en la actual sociedad, aquella que surge después de la Segunda Guerra Mundial, es el discurso sobre la técnica y las técnicas del discurso. Técnica es la movilización de fuerzas mecánicas; tecnología por su parte es la movilización de fuerzas de información, de discursos. La tecnología es el uso lógico de la técnica (Serres, 1995, p. 180).

Los discursos ya no se relacionan entre sí por la gramática, la sintaxis, o las significaciones, ya no hay experiencias significativas, sino experiencias de tecnología que usan un discurso lógico para expresar la técnica. En una experiencia significativa no hay que ver el producto de la experiencia cognitiva, sino el uso

de la técnica para relacionar la escuela, el conocimiento, el sujeto, el grupo, con la memoria, con el soporte técnico.

La pregunta a esta experiencia es qué técnica usa para saber y para producir conocimientos. En el mismo sentido estudiar o investigar la primera infancia es ver cómo pasa la infancia como saber y como discurso de las ciencias humanas, a discurso técnico y su sistema de tecnología. La escuela actual usa la técnica como tecnología humana: gestionar, administrar, gerenciar, acompañar, orientar, son tecnologías que relacionan la cognición con el hacer y el producir mediante conexiones, transportes, informaciones, mensajes y soportes digitales. El silencio de los niños ya no se logra por el poder personal, el silencio se produce por las tecnologías de comunicación, que son los sistemas de información, sistemas de mensajes y redes comunitarias.

Foucault usó estas tecnologías como método de investigación para estudiar la sexualidad: la alianza es un sistema de información que sirvió para lograr crear el sistema sexual de la sociedad moderna. Foucault estudió la alianza familiar, de parentesco, de bienes y mostró que esta información fue la base tecnológica para crear el sistema sexual y la sexualidad moderna. Investigar usa estas conexiones técnicas desde tres relaciones: la primera relación a establecer es entre sociedades o culturas. Si un objeto se investiga en el presente, hay que buscar la manera de relacionarlo con la anterior sociedad o con sociedades anteriores; la segunda relación es entre teorías, conceptos y categorías de las ciencias humanas con las tecnologías tales y como se proponen en la actual sociedad; la tercera relación es entre las ciencias duras y las ciencias blandas, es decir, las técnicas; la cuarta relación es entre las instituciones y el saber de la información. Estos cuatro componentes nos dan otra manera de pensar, estudiar y construir dispositivos, mejor dicho, no solo existen conceptos para ser investigados, también problemas y dispositivos.

Las instituciones tienen leyes, normas, reglas morales. Reglamentos, formas disciplinarias, saberes y actividades prácticas. Nos preguntamos ¿cómo se forma un solo ser con todos estos elementos?, ¿cómo crear una institución?, ¿cómo se produce la idea de que hay una escuela, un colegio, una universidad? En el siglo XVII esta noción de ser se hizo con la ley, en el XVIII con la norma, en el XIX con el sujeto y en el XX con el sistema. Para los que detentan el poder interno de la institución, la ley y la norma siguen siendo su identidad de ser. Para los que están en el exterior, el sistema es el nuevo ser, y para los investigadores ¿cuál es este ser? El dispositivo, no el sistema, no la norma o la ley, es todo a la vez. Es el modo como la ley, la norma, el saber y las actividades se acoplan, hallan su lugar, adquieren sentido y precisan su función, todo pasa como si ese ser fuera una máquina, o sea, un dispositivo cerrado.

La pregunta que surge con lo anterior es: ¿cómo funciona este dispositivo? Para ello hay que ver sus niveles, sus dominios, sus relaciones, el acoplamiento, sus relaciones mecánicas, sus conexiones, internas y externas. Foucault hizo esta investigación con la sexualidad y mostró cuál era su dispositivo, que no era otra cosa que volver máquina el sexo, producir sexo, crear el sistema sexo, el artefacto sexualidad cosa, contrario a lo que hicieron los griegos, que no hicieron del sexo y la sexualidad un sistema o una máquina, sino un arte de la creación de placer: la máquina no produce placer, es la negación del placer. El sistema escolar como dispositivo no es para crear el arte del pensar y de afirmar la vida, es para producir capacidades de trabajo que nieguen la vida.

Las prácticas

¿Qué son las prácticas? Hemos planteado más arriba que había que abandonar la teoría para poder investigar las fuerzas. Hay que hacer lo mismo con el sujeto, que ha sido el que realiza la práctica, si ha existido práctica es porque la hace un sujeto. Es la acción, el control de la acción, la voluntad de acción lo que se creía que movía al sujeto para que su acción se realizara y se convirtiera en un hecho. Para definir la práctica hay que abandonar, separarse de la relación sujeto y sus acciones. El sujeto no tiene control, poder o dominio sobre sus acciones y sus realizaciones prácticas. Todo lo contrario, el sujeto es movido, llevado, determinado, tanto él como sus acciones, por las fuerzas, el punto de fuerza, el campo de fuerzas.

Si el sujeto se relaciona con otros, con las cosas y consigo mismo, es porque existen unas formas y unas modalidades que hacen que el sujeto haga algo y ese hacer se reconozca como sujeto. Este juego que obliga al sujeto a hacer algo, es una técnica, una tecnología, unas tecnologías de sí, que tienen que ver con su existencia, con sus acciones. Mediante estas tecnologías el sujeto se toma como objeto y se aplica a sí mismo prácticas racionales, voluntarias, reglas de conducta que buscan transformar su propio ser de sujeto y hacer de su vida una obra que responda a la demanda o a los intereses de la sociedad.

Si el sujeto se toma por objeto y hace de su vida una preocupación por medio de la gimnasia, la dieta, la recreación, el estudio, se debe a tecnologías de existencia, y a las prácticas que producen estas tecnologías. Práctica es el campo donde nacen las tecnologías y las técnicas de sí y se originan, por supuesto, todas las acciones que el sujeto emprende para sí o para los otros (Foucault, 1987, pp. 7-33).

La reforma de las Facultades de Educación en Colombia (Resolución 18583, MEN, 2017) nos deja ver el juego de estas tecnologías. Al futuro docente se le pone en un sitio llamado facultad, y de la facultad, en el aula. El docente se

forma en el aula por un tiempo largo, ahí se marca su trayectoria y dirección, cual es llegar a ser un docente de-aula y de una escuela. La formación es poner en el aula, identificarlo con ella hasta el punto que desee el aula, como su identidad. En este pasar de un escenario a otro, le llegan diversas tecnologías: conocimientos generales, específicos, pedagógicos, didácticos, que son los componentes curriculares que van al aula, a otras aulas, y a otros lugares denominados escenarios escolares.

Se llama práctica no al desempeño profesional en el aula que hace el docente, sino a las articulaciones tecnológicas que forman: primero el lugar, segundo los componentes y tercero su función de trabajo. Las prácticas en esta reforma son tecnologías de aula, no son tecnología del sujeto y para el sujeto, no mueven al sujeto, localizan el aula y transportan los componentes de un aula a otra. En otra sociedad, como la europea, las prácticas pueden no dirigirse al aula, sino al propio sujeto, mueven el sujeto en vez de hacerlo con los sitios. En otras sociedades las prácticas pueden ser sociales o culturales. En la reforma son tecnologías de aula.

Se nos dice, y no es cualquier decir, es el de Perrenoud (2017) y Schon (1983), que una práctica es una reflexión sobre el hacer que produce el sujeto en el instante que actúa, y es también un deshacer, es un saber y no saber, es un valor y es una norma que el mismo sujeto crea y con lo cual se identifica. Las prácticas no hay que entenderlas de este modo, no son objetos localizados en el sujeto y en las reflexiones del sujeto, son objetos sin sujeto, son objetos localizados en el campo de fuerzas, en la organización de ese campo.

Las prácticas son objetos históricos que nos plantean relaciones con el sujeto y con los objetos. Son las tecnologías que se vuelven humanas y mentales, subjetivas reflexivas y producen las formas racionales que el sujeto interioriza. Cada sociedad tiene un sentido de la práctica, es decir, un modo de relacionar el sujeto con su acción, con su conducta, según una superficie histórica que ha cambiado desde la Antigüedad y es la que le da sentido.

La práctica antigua se hizo sobre una técnica muy particular, el arte de la existencia que estableció una relación entre la oralidad, la memoria, la conducta y la existencia. Desde el siglo XVI se construyó la práctica sobre otra superficie, la escritura, el libro, y desde allí las relaciones fueron otras, entre el libro, el lenguaje, el desciframiento de signos, y los valores de la ciencia y el arte de formación del hombre. En la actualidad estamos ante una práctica que tiene otra forma de presentarse, es la construcción y la invención de sí mismo desde las tecnologías de la comunicación y la información. La existencia pasa por tener el poder sobre ella. El juego práctico son los límites entre libertad para sí y libertad frente al mundo exterior, desde el saber de ese mundo, sus valores y normas.

Como no hay teoría que explique la práctica, el sujeto ha de explicar su acción desde sus propias racionalidades, en las luchas por su libertad y en la propia forma de pensarse y guiarse a sí mismo.

Escritura y archivo

El sentido de la escritura es cómo dar cuenta del afuera. La escritura escolar hace de la escritura una imagen de la lectura, que como ya lo veíamos, lee el signo como imagen de las cosas sin ir a las cosas. La filosofía fue la que se interrogó sobre escribir el afuera de los signos. En Grecia fue por medio de la memoria, que no era una facultad humana sino una técnica hecha de ejercicios de retención, recuerdos, fijaciones y repeticiones de las cosas que afectaban a la existencia.

El amor y el placer por existir hacia que los hombres recordaran de memoria, y ese recuerdo era el que se escribía. Con la llegada de la imprenta cambió la manera de escribir. El saber está en los libros, en las páginas de los libros que había que copiar. Escribir fue poder organizar el mundo de los libros y de los documentos, y lograr establecer un orden que diera cuenta de la relación del libro y su producción según el autor, su formación, el campo de saber y sus productos de investigación. La ciencia de la historia logró hacerse a esta modalidad de escritura en donde se representa la escritura como una exterioridad social y cultural del libro y del documento.

En la actualidad la escritura tiene una nueva transformación por efecto de las tecnologías digitales que cambiaron el soporte material de la escritura, que ya no es la memoria, no es la página, sino que es la información, la cual no hay que entender como lectura de las imágenes de los textos o significados de lo que dicen los textos; la información son códigos, mensajes, acontecimientos que producen sistemas numéricos al pasar de un estado a otro. Se produce información al pasar de un texto a otro, de una frase a la otra, de un decir a otro. Esa información no es una imagen, no es una significación, no es lo que comprendemos, es un dato, un código, una marca, una fuerza, un impulso, un acontecimiento, una singularidad que los filósofos traducen como el sentido (Deleuze, 1969), el enunciado (Foucault, 1969), las palabras-cosas (Searle, 1986; Austin, 1971), la información (Simondon, 2009), la acción-red (Latour, 2018) o el acontecimiento (Deleuze, 1993).

El archivo de estos mensajes o de estos códigos no son los libros y la página, no es ese su lugar simbólico. No se trata de archivar documentos en bibliotecas, el asunto es otro. Primero, construir otra superficie que no sea el libro, la superficie que deja la información que no es pensada como una tecnología que comunica, sino una técnica cuya tecnología es organizar los datos, los mensajes

y las fuerzas. Segundo, darle una figura filosófica a estos datos que no sea el *big data*, la plataforma web, el sistema digital, la máquina, sino que sea otra lógica de pensamiento, la lógica de los efectos de superficie, de las paradojas, de las disyunciones, de las series, de lo problemático, del acontecimiento y de la singularidad. Tercero, leer de otro modo y escribir de otra manera. La lectura no es interpretar significaciones, la escritura no es alfabética, leer es leer fuerzas y organizar mapas. En definitiva, de lo que se trata es seguir la pista al mensaje, ver los espacios por donde pasa y detectar la marca que deja, lo que Serres llama una topología; Deleuze, figuras históricas, tópicas y lógicas; Latour, red; y Foucault, prácticas discursivas y de sí.

El archivo no es un producto de las investigaciones, es la información que se recoge. La información no es el informarse de un documento, no es dato, signo, comunicación o ideas, la información es el mismo documento, es el ser del documento, un ser que no es identidad o unidad, es relación entre lo que se dice y lo que no se dice, el ser-ahí y el ser exterior, el interior y exterior; es ese paso que Simondon (2009) define como transducción, en el cual se nombra la relación entre dos términos, relación que es devenir del ser. Si hay información es porque se rompe el sistema estable o el sistema implícito de la identidad del ser, que es el significado. El sentido del documento es la información que va de un documento a otro, de un enunciado a otro, el sentido se propaga, pasa, se transporta de un texto a otro. Este transporte, la propagación, es la información que sale de un texto a otro, y que Deleuze llama sentido; Foucault, función enunciativa y Simondon, transducción.

La información que hallamos en el documento, en una frase, es el sentido o enunciado, que busca relacionarse con otro sentido o enunciado, como dice Simondon (2009):

es la tensión entre dos realidades dispares, es la significación que surgirá cuando un operación de individuación descubre la dimensión según la cual dos reales dispares pueden devenir sistema... la información no es un término, supone tensión en un sistema de ser, solo puede ser inherente a una problemática... es el cambio de fase. (p. 36)

Se parte de la frase, de su sentido o enunciado, sentido que va hasta que encontramos otro sentido. Esta relación entre dos sentidos es la información, es la función enunciativa, es el sentido deleuziano (Simondon, 2009, pp. 23-44).

Investigar el presente

El presente no es el año en el que estamos. El presente es el momento en que la sociedad moderna fue transformada en una nueva sociedad, los valores de la

actual sociedad cada vez más son nuestros guías. El presente en la educación y la pedagogía no son los temas y objetos de las políticas, son las prácticas que surgen de las tecnologías y de las técnicas, de la información y de los sistemas.

El presente ya no es el saber individual que podríamos adquirir en la escuela y en la universidad. Un saber para lograr comprender el mundo y comprendernos a nosotros mismos. El presente es ahora otro, no es el del ir al saber, a la ciencia, a la técnica, no es luchar por llegar al conocimiento, sino que es como lo dice Serres (2013), saber dónde estamos, dónde debemos estar y a dónde ir. El saber y la ciencia vienen a nosotros, ya no vamos a la ciencia y a la técnica, ella viene y no es que debamos estar preparados para llegar a ella, ahora se trata de saber cuál es el lugar preciso para que nos llegue, de qué enlaces nos debemos pegar, cuáles son los mejores, como dice Latour. Si la pregunta es la distancia que nos separa de los lugares a los que deseamos ir, hay que investigar esta distancia: dónde ir y cómo (Serres, 1995, p. 166).

En este presente cambia el papel de la pedagogía, que ha de preocuparse de estudiar las distancias, los recorridos, los transportes, las cadenas de saber, las redes de ciencia e innovación. Todo ello en relación a la población pobre, a la población marginal, a los individuos. La desigualdad, la pobreza, la miseria, la ignorancia es otra: no es económica, no es de participación, no es de derechos, es de saber dónde está la información, los soportes de información, las innovaciones y transformaciones. La pedagogía que habla del viaje y la aventura se pregunta en qué espacio estar y cómo desplazarse.

La educación ya no es esa educación que hablaba de cómo una generación educa a la otra, no es formar al otro mediante reglas morales y reglas de instrucción, no es construir la figura del ciudadano de la vieja polis, educar tiene otro sentido: cómo conocer las tecnologías del yo, las tecnologías de existencia y las tecnologías de información que hagan posible que el sujeto pueda liberarse y encontrar su libertad, que es la ética de su existencia, con la mayor información posible pero con la mayor capacidad de innovación y transformación.

El pedagogo es el que analiza la información que circula en la actual sociedad y lo hace para ver la manera como las tecnologías usan las técnicas como sistemas de saber, de poder y de subjetividad. Estudiar el control de la información, la apropiación de sus canales, de sus sistemas y de sus redes. El pedagogo trata de investigar la formación, definir cuál es su sentido actual frente al acceso de las técnicas de saber y las tecnologías de subjetividad.

Para terminar, quiero dejar estos enunciados, o si se quiere, proposiciones sobre la pedagogía.

1. Entender por pedagogía el estudio de la diferencia en todas sus formas, entre saberes y estilos de vida, entre experiencias e innovaciones, entre instrucción y formación. El maestro hay que verlo como un viajero, un transeúnte, un expedicionario que pasa por territorios desconocidos.
2. La pedagogía es no saber, es otro saber que viene de afuera, que articula lo interno con lo externo, lo local con lo global, la ciudad con el transeúnte y con los sistemas de información-formación. En esta serie de relaciones, el sujeto, el niño y el joven, son el centro de un haz de relaciones múltiples.
3. Pedagogía es poder construir prácticas de innovación en la escuela, que hagan posible que la escuela pase por procesos de descentramiento hacia fuera y que se encuentre con nuevos saberes.
4. Pedagogía consiste en darle mucha importancia al sujeto que busca un nuevo saber que no sea el saber escolar de las disciplinas y la gestión, es el saber de la comunidad extra-escolar, que es la que produce el sujeto individual y colectivo a partir de las nuevas tecnologías del yo y del yo colectivo.
5. Pedagogía es poder acercar lo nuevo de la información y de las tecnologías a la escuela, lo nuevo y transformador al maestro, que hagan de él y de ella, los ejes de nuevas experiencias.
6. Pedagogía es poder transformar lo que parece imposible de cambiar, es la modificación de raíz de las tradiciones y lo que vemos como fijo e inamovible.
7. La pedagogía busca que sea el maestro el que produzca la diferencia y la escuela como un lugar para vivir diferente.
8. La pedagogía es la diferencia.

Referencias

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Anagrama.
- Austin, J. (1971). *Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras.* Paidós.
- Deleuze, G. (1969). *La lógica del sentido.* Paidós.
- Deleuze, G. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Foucault M. (2003). *Sobre la ilustración.* Siglo XXI.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber.* Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987). *El uso de los placeres.* Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I. Voluntad de saber.* Siglo XXI.
- Heidegger, M. (1975). *La pregunta por la cosa.* Alfa.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón práctica.* Losada.

- Latour, B. (2018). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red.* Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016.* https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineducacion_18583_2017.pdf
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Grao.
- Schon, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan cuando actúan.* Paidós.
- Searle, J. (1986). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje.* Cátedra.
- Serres, M. (1995). *Atlas.* Cátedra.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita.* Fondo de Cultura Económica.
- Simondon, G. (2009). *La Individuación. A la luz de las nociones de forma y materia.* La Cebra, Editorial Cactus.
- Tarde, G. (2011). *Creencias, deseos, sociedades.* Cactus.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia.* Antrophos.

Parte I

Políticas públicas en educación e investigación

La escuela-empresa: el discurso educativo neoliberal y la despolitización docente en Colombia

Luis Miguel Peña Hernández*

Introducción

Esta ponencia pretende realizar un acercamiento genealógico al proceso histórico que llevó a que en Colombia la escuela fuera entendida en términos económicos y empresariales con la consecuente pérdida del papel político de los profesores. Estos, desde el paradigma empresarial educativo, dejan su lugar como intelectuales de la cultura (Gallego, 2013, p. 142) para ser meros formadores de mano de obra con miras a la satisfacción de un mercado global cada vez más demandante.

Simultáneamente, el escrito presenta de forma revisada, aumentada, corregida y sucinta, parte de los hallazgos encontrados en la elaboración de mi tesis de magíster en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana, titulada *Profesores calidosos: educación, neoliberalismo y resistencia* (2019), que quiso mostrar la articulación entre educación y neoliberalismo partiendo del contexto real de un colegio confesional, privado, femenino, calendario A, de Bogotá, y el papel que los profesores desempeñamos en dicha articulación, fungiendo como continuadores de las lógicas del mercado o como agentes de resistencia a dichas lógicas.

En este orden de ideas, la ponencia problematiza la entrada de la economía en el campo educativo, con la anuencia de los gobiernos nacionales y de organismos internacionales, anteponiendo los intereses del mercado al ejercicio libre de un saber pedagógico transformador (Giroux, 2001; Sánchez y Corte, 2012).

* Magíster en Estudios Culturales y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor investigador independiente. Dirección electrónica: lumiph@hotmail.com

De otro lado, en línea con la apuesta epistemológica por unos conocimientos situados (Haraway, 1991), y como reivindicación de una investigación que reconoce lo idóneo y lo útil de investigar desde una posición de sujeto concreta, en mi caso como profesor de escuela secundaria, quiero expresar que este documento desea comprender el porqué del contexto de hoy en la escuela colombiana, en el que quienes trabajamos allí como profesores debemos vérnosla con prácticas como la de los formatos excesivos; jornadas laborales extenuantes de hasta 30 horas de clase a la semana, sin contar con los espacios para preparación de evaluaciones, revisión de las mismas, construcción de clases; el uso constante de la evaluación como herramienta de control por parte del Estado; la permanente vigilancia y supervisión, o incluso con atentados al derecho a la libertad de cátedra, como el proyecto de ley presentado en febrero de 2019 por un representante a la Cámara del Centro Democrático, entre otros.

Así, al comprender el porqué de la situación actual de la escuela, se busca que se pueda empoderar al sujeto-profesor en una pugna por transformar de manera crítica y propositiva los entornos escolares, en una apuesta por las luchas micro políticas desde el aula.

Paralelamente, este texto se estructuró en torno a una investigación de corte documental en la que el principal método fue el análisis crítico del discurso (Santander, 2011), aplicado a diversos discursos de organismos internacionales y nacionales que fueron llevando desde mediados del siglo pasado, en un proceso que se prolonga hasta nuestros días, a la empresarización de la educación y la escuela en Colombia.

Este análisis pretendió, a su vez, mostrar cómo, en una lógica foucaultiana, los discursos pueden crear objetos, prácticas y realidades (Osorio, 1984, p. 52). De otro lado, este documento se presenta teniendo de base una grilla de lectura foucaultiana. Aunque se explicita más abajo este aspecto, por ahora quisiera decir que la utilidad de la escogencia de Foucault tiene que ver con que su teoría posibilita comprender la manera en que el poder se ejerce desde distintos frentes y a través de distintas tecnologías y dispositivos.

A la larga, este escrito se encuentra animado por la esperanza gramsciana que combina el pesimismo del intelecto, desde el cual se reconoce sin matices y sin suavizar el escabroso contexto educativo actual, con el optimismo de la voluntad, que está convencida de que al reconocer el porqué del contexto educativo se descubre la posibilidad de tomar medidas realistas y contrahegemónicas.

Por último, cabe expresar que este escrito se encuentra constituido por esta introducción; por un fundamento teórico en el que explicitó los conceptos y los autores que orientaron la investigación; un apartado metodológico en el que

describo el diseño de la investigación, el tipo de información recolectada, las fuentes y las técnicas de análisis; y los resultados de la investigación junto con un apartado para las conclusiones y los aspectos abiertos para animar la discusión y el diálogo.

Fundamento teórico

La investigación presenta un armazón teórico constituido por los siguientes elementos. En primer lugar, por los conceptos foucaultianos de discurso, tecnología y dispositivo. El concepto de discurso es fundamental en la medida en que la investigación se acercó a los discursos emanados por diversos actores desde 1949 hasta 2018, y los cuales giraron en torno al tema educativo y las formas en que la educación era representada. Cabe decir que los discursos escogidos para ser analizados se explicitan en el apartado siguiente.

Por discurso entiendo unas prácticas discontinuas que se cruzan, yuxtaponen, se ignoran o se excluyen (Foucault, 1987, p. 44) y que, en la medida en que se analizan, se posibilita “mostrar los mecanismos mediante los cuales un determinado orden de discurso produce unos modos permisibles de ser y pensar al tiempo que descalifica e incluso imposibilita otros” (Escobar, 1998, p. 23). Así las cosas, el concepto de discurso posibilita identificar los efectos de poder sobre el campo educativo (la educación misma, las instituciones educativas, los estudiantes, los profesores, entre otros) que tienen las diversas representaciones educativas presentes en los discursos de actores internacionales y nacionales.

Paralelamente, estos efectos de poder se hacen concretos en la realidad mediante la puesta en marcha de determinadas tecnologías y dispositivos. Por tecnologías entiendo “el campo de los mecanismos prácticos, los cálculos, los procedimientos, los aparatos y los documentos” (Inda, 2011, p. 110) por medio de los cuales “las autoridades de diferentes tipos buscan dar forma, normalizar e instrumentalizar la conducta, el pensamiento, las decisiones y aspiraciones de otros con el propósito de lograr objetivos que ellos consideran deseables” (Rose y Miller citado en Inda, 2011, p. 110). Mientras que por dispositivo asumo “la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos” (Castro, 2004, p. 98) con miras a la construcción de determinadas subjetividades.

Adicionalmente, la investigación se orienta a identificar los procesos de empresarización de la escuela o, en este mismo sentido, la articulación del neoliberalismo con el ámbito educativo. Estos procesos han sido estudiados en un contexto internacional desde un enfoque foucaultiano por la autora argentina Silvia Grinberg (2006; 2013). Grinberg propone que uno de los rasgos que identifica la escuela neoliberal de hoy en día es la lógica del gerenciamiento con la consecuente responsabilización excesiva de la figura del profesor mediante los

eufemismos neoliberales del *empowerment* y la cultura de la previsión y planificación (2006) que se articulan, a su vez, con la lógica del autogerenciamiento y la autorrealización personal (2013).

En el contexto nacional, Álvarez (2013) elabora una crítica a la pretensión de entender la educación desde una mirada empresarial. Para este autor la mirada empresarial descalifica las propuestas de educación alternativas elaboradas por múltiples actores en Colombia para reconocer únicamente lo postulado por los economistas. Consecuentemente, la escuela reduciría la labor de los profesores a la de meros formadores de mano de obra para el mercado, al tiempo que Álvarez cuestiona el uso tendencioso de las pruebas estandarizadas como forma de leer la realidad educativa en Colombia.

En este sentido, el concepto de desarrollismo, con sus conceptos asociados *tercer mundo*, *capital humano* y *subdesarrollo*, juegan también un papel importante como categorías a identificar en el recorrido desde 1949 hasta 2018 y que llevarán, mediante un proceso que se intenta registrar, a la empresarización de la escuela.

Para el entendimiento del desarrollismo fue fundamental el acercamiento a la propuesta del antropólogo colombiano Arturo Escobar (1998). Para este autor el desarrollismo terminó fungiendo como dispositivo que, mediante un juego de representaciones de las naciones del globo, condenó a la dependencia económica y política a tres cuartas partes del mundo (Asia, África y Latinoamérica) en medio de una supuesta lucha contra la pobreza y el atraso.

Como se ve, mi investigación se encuentra articulada mediante una grilla de lectura de corte esencialmente foucaultiana que pretende pasar de los discursos hacia sus efectos concretos de poder en el campo educativo: particularmente registrando cómo la escuela se empresariza, encerrándose en una mirada económica, al tiempo que se despolitiza la labor del profesor.

Metodología

La investigación metodológicamente se encuentra armada desde la propuesta genealógica de Foucault y pretende, desde dicha invitación, dar cuenta de la empresarización de la escuela y la despolitización del sujeto-profesor. En este orden de ideas, entiendo este acercamiento genealógico a la manera de Foucault (1992, pp. 7-8) como un ejercicio que pretende mostrar que la historia educativa en Colombia no es en modo alguno lineal ni ordenada, sino que es posible registrar múltiples luchas, contradicciones, articulaciones, intereses y trampas.

Para efectos de la realización de este acercamiento genealógico se estudiaron los documentos emanados por actores internacionales claves, partiendo del

discurso inaugural de posesión del presidente estadounidense Harry S. Truman en enero de 1949, en el que el desarrollismo encuentra emergencia, para hacer luego énfasis en las actuaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como institución que posibilitó la expansión y legitimación del discurso desarrollista iniciado con Truman, prestando especial atención a Latinoamérica.

Se aborda, asimismo, las políticas educativas en Colombia llevadas a cabo por los gobiernos nacionales desde 1980 hasta el segundo gobierno de Juan Manuel Santos (terminado en 2018). Las fechas 1949 y 1980 fueron escogidas como coyunturales para la realización de este análisis debido a que: hacia 1949 emerge el concepto de desarrollo y las primeras políticas desarrollistas; mientras que hacia 1980 sucede una primera evaluación a nivel nacional de las posibilidades reales del desarrollismo.

Ahora bien, en la medida en que la investigación se propuso un acercamiento genealógico se hizo énfasis en documentos primarios (discursos de posesión presidencial, planes de desarrollo de los diversos gobiernos nacionales, documentos del Ministerio de Educación Nacional, artículos de la Constitución Política de Colombia de 1991) acompañados de fuentes secundarias, estas escogidas con la intención de ilustrar cómo se percibía a nivel internacional el tema del desarrollismo y la educación.

De otro lado, estos documentos fueron abordados mediante el método de análisis del discurso (Santander, 2011). En este orden de ideas se escogieron los documentos para luego, mediante una lectura crítica, poder identificar las representaciones sobre el campo educativo que iban emergiendo (algunas de las cuales fueron: la educación como factor de desarrollo, educación como factor que incrementa el capital humano, educación para el mercado, descentralización educativa, educación como servicio, profesor como factor de calidad, profesor como responsable del logro escolar, entre otros).

Al tiempo, se pretendió identificar las tecnologías y los dispositivos que posibilitaron un ejercicio de poder de determinados actores en el campo educativo: se hizo especial énfasis en la evaluación y las pruebas estandarizadas articuladas con las lógicas de la descentralización y la privatización, y cómo estas representaciones, tecnologías y dispositivos crearon prácticas educativas y posiciones de sujeto determinadas para los actores educativos como las instituciones educativas, los estudiantes, los padres de familia y los profesores. De esta manera, el análisis del discurso fungió como método que facilita la identificación de los efectos que los discursos tienen en la realidad social al tiempo que permite desvelar los intereses de determinadas representaciones hegemónicas en un campo específico (Santander, 2011, p. 209).

En síntesis, esta investigación al estar metodológicamente armada desde la propuesta genealógica foucaultiana y el análisis del discurso, quiere mostrar que la situación actual de la educación no emergió como un proceso natural, sino que fue el resultado de un cúmulo de elementos emergidos en determinados contextos históricos y que perseguían unas finalidades e intereses muy específicos. En este orden de ideas, las interpretaciones y comprensiones sobre el campo educativo se relacionan con los azares y devenires de los procesos históricos y por ende pueden ser reversibles.

Resultados

Las representaciones y sus efectos políticos

En la segunda posguerra ocurre una subordinación de los conceptos de paz y seguridad al del desarrollo. Un concepto de “desarrollo” elaborado por unas determinadas naciones que se encontraban en situación de privilegio (habían ganado la Segunda Guerra Mundial, y particularmente Estados Unidos se caracterizaba por tener una posición excepcional al no haber comprometido su territorio en la guerra) y una destacada supremacía en términos de ingresos per cápita (Martínez Boom, 2004, p. 58).

De modo que, mediante el concepto de desarrollo, las naciones fueron representadas en tres, la llamada “fábula de los tres mundos” (Martínez Boom, 2004, p. 56): primer mundo (capitalismo), segundo mundo (socialismo) y tercer mundo (Latinoamérica, África y Asia), donde el tercer mundo, siguiendo recomendaciones de la ONU, tenía que entrar en la carrera por el desarrollo, lo que implicaba, en una lógica de paternalismos, asistencialismos y mesianismos gringos, dejar intervenir a las naciones del primer mundo en asuntos internos. Además esta era una representación desde la alerta y la amenaza: la “pobreza” y el “subdesarrollo” de las naciones del tercer mundo suponían un peligro para el primer mundo, por lo cual había que darse prisa en que estas naciones lograran desarrollarse con prontitud (Truman, 1949). A la larga, esto posibilitaba que desde la representación del mundo con base en el desarrollo se legitimaran relaciones de dominación/dominio de unas naciones sobre otras.

Debido a que el concepto de desarrollo era entendido en términos de ingresos económicos, la solución al subdesarrollo se encontraba, entonces, en cómo mejorar la economía del tercer mundo (Martínez Boom, 2004, p. 59). Hacia la década del sesenta emergió el concepto de capital humano como categoría que articuló la preparación educativa de una persona con sus posibilidades reales de avances económicos. Desde entonces, la educación pasó a ser uno de los campos que despertó mayor interés en los gobiernos nacionales e internacionales.

La cooptación de la educación por la economía y sus efectos en la Colombia de los ochenta

El efecto de intervenir en la educación consistió inicialmente en aumentar la población que recibía instrucción; se buscó entonces un aumento de la cobertura educativa (Gómez y Peña, 1986, p. 1; Ramírez y Téllez, 2006, pp. 43-44). Sin embargo, los países latinoamericanos para los años ochenta, y pese a todo pronóstico anterior, continuaban encontrándose con niveles de pobreza y atraso enormes. Curiosamente, esta evidencia no hizo que la ONU o los países desarrollados, o incluso las naciones latinoamericanas, dudaran del desarrollismo como paradigma, al contrario, la respuesta se centró en intervenir más fuertemente en el campo educativo.

De este modo, durante los ochenta en el contexto colombiano los gobiernos se ocuparon de reiterar la conexión educación-desarrollo-economía, como en el gobierno de Julio César Turbay Ayala (Plan de Integración Nacional, 1979, p. 108); la conexión educación-productividad, como en el gobierno de Belisario Betancur (políticas sociales del Plan de Desarrollo “Cambio con equidad”, 1983, p. 48) o el énfasis en la educación como forma para elevar el nivel de vida de la población, como en el gobierno de Virgilio Barco (Plan de economía social, 1987, p. 2).

Paradójicamente, hacia finales de la década se consideró al exceso de cobertura educativa como el causante de un sistema insostenible para el Estado, al mismo tiempo de que se le acusó de ser la causa de expectativas sociales irrealizables en los ciudadanos (Rama, 1983, p. 166). Se iban colocando los presupuestos para la cooptación de la educación por el neoliberalismo.

Una educación descentralizada y privatizada, la autogestión y las pruebas estandarizadas: la neoliberal década del noventa

La respuesta de los noventa para adecuar la educación al desarrollismo se centró, en línea con el ideal neoliberal, en las prácticas que tendían a la descentralización y a la privatización. Estas prácticas tenían de fondo una cierta lógica empresarial al pretender que las instituciones educativas tuvieran una mayor autonomía en términos de su administración y autogestión, de modo que dejaran de constituirse en una carga para el Estado (Plan Nacional de Desarrollo [PND] 1990-1994, cap. III, p. 9).

En este contexto, los nuevos responsables de la educación serían la empresa privada, las familias y las comunidades. Paralelamente, la privatización y la descentralización llevaron a entender la educación no solo como un derecho sino como un servicio. El Estado se ocuparía entonces de asegurarse de que terceros

privados pudieran encontrar libre competencia y libre empresa en el ámbito educativo; el Estado se autolimitaría a que las poblaciones más pobres tuvieran los mínimos educativos necesarios para incluirse eventualmente en el sistema económico. Simultáneamente, con el gobierno de César Gaviria Trujillo, los profesores comenzamos a ser representados como parte del problema educativo, al dificultar la privatización, la descentralización y por la facilidad que el escalafón docente 2277 establecía para el aumento salarial de los profesores (PND 1990-1994, cap. III, pp. 19-20).

Ernesto Samper se serviría entonces de las leyes 60 de 1993 y 115 de 1994 como tecnologías neoliberales que posibilitaron profundizar las lógicas de la autogestión y de la autonomía escolar. Con Samper el papel del Estado se reduciría a la asignación de subsidios a las instituciones educativas. Estos subsidios serían entonces otra tecnología neoliberal para que las instituciones educativas se adecuaran a la lógica de la autogestión y entendieran que debían administrar sus recursos de mejor manera, lo que se reconocería mediante la consecución de logros centrados en el aumento de la cobertura y el número de estudiantes que aprobaran sus años escolares.

De otro lado, Samper implementaría los resultados en pruebas estandarizadas como otra tecnología neoliberal para monitorear la correcta autogestión de las instituciones educativas. Estas tecnologías, sin embargo, terminaron por generar prácticas como las de la promoción automática de estudiantes o la de desconocer los contextos reales de los lugares y las poblaciones con las que trabajan las instituciones educativas: solo importaban los resultados numéricos que mostraran eficiencia.

Andrés Pastrana, por su parte, continuaría con esta tecnología numérica de control mediante pruebas, al tiempo que los conceptos de globalización e internacionalización a los que abrió el conocimiento y la educación comenzarían a tener fuerza. Para lograr lo anterior, este gobierno transformó las pruebas de Estado, de modo que lograran identificar no un conocimiento memorístico, sino el nivel de competencia de los estudiantes (Asamblea del Área Educativa, 2000, p. 22); lo problemático de esto es que la lógica de las competencias enmarcaba el conocimiento en términos mercantiles: para Pastrana se era competente para ser sujetos productivos y así ser empleables.

La calidad educativa y la responsabilización docente en los gobiernos de Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos

El gobierno de Álvaro Uribe se caracterizaría por remasterizar las lógicas del desarrollismo y el capital humano, la reaparición de la preocupación por la

cobertura educativa, el énfasis en que las instituciones educativas se autogestionaran y el uso de las pruebas estandarizadas como forma de control. Sin embargo, la principal novedad de Uribe radicó en que usara la calidad educativa como dispositivo a partir del cual se articularan sus políticas y las prácticas educativas.

La calidad educativa, por su parte, fue entendida desde este gobierno en términos de que la población tuviera unos estándares mínimos de desempeño para poder insertarse correcta y eficientemente en el campo laboral: una educación de calidad sería así una educación conectada con el mercado y los empleos. Tan es así, que las pruebas que este gobierno empleara para medir la calidad educativa no se limitaran a las conocidas pruebas Icfes, sino que haría énfasis en pruebas internacionales como las PISA (PND 2002-2006, p. 170). Simultáneamente, estas pruebas facilitaban que las funciones del Estado en el campo educativo se limitaran al monitoreo de resultados y de avances (PND 2002-2006, pp. 178-179).

De otro lado, la bisagra entre el primer y segundo periodo de Uribe estaría marcada por la publicación en el 2006 de los *Estándares básicos de competencia* por parte del Ministerio de Educación Nacional, encabezado en aquel entonces por María Cecilia Vélez White.

Estos estándares recalcaron la necesidad de la calidad educativa para responder a un mundo contemporáneo que exige desarrollo económico y social, al tiempo que reiteró la necesidad de las pruebas estandarizadas insistiendo en que las instituciones educativas son las únicas y directas responsables de sus resultados educativos. Al tiempo, este documento que funge como dispositivo neoliberal que articula diversos medios de intervención educativa, es particularmente interesante por dos razones: por un lado, porque manifiesta cómo los estándares y las competencias tienen potencial económico para el gobierno, y por el otro, porque se constituye en un giro en términos de a quién responsabilizar por la calidad educativa: en este documento ya no es responsabilidad de las instituciones educativas sino que pasará a ser de los profesores (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 14).

Este giro sería enfatizado por el gobierno de Santos. Para este presidente, de la figura del docente depende el correcto desarrollo de las competencias de los estudiantes, con su consecuente inmersión en el mundo laboral y la consolidación de una educación de calidad que posibilite capital humano y desarrollo económico para el país (PND 2010-2014, tomo I, p. 108). Con esta forma de representar a los docentes, quedamos limitados a ser meros formadores de mano de obra, al tiempo que para el Estado el control sobre quienes somos profesores se constituye en un nuevo imperativo. Ahora bien, este control continuará funcionando mediante la tecnología neoliberal de los resultados en pruebas

estandarizadas, disfrazado en este gobierno mediante el eufemismo de “la cultura de la evaluación” (PDN 2010-2014, tomo I, p. 111) y el índice sintético de calidad (el llamado “Día-E”).

Conclusiones y discusión

Como se hizo palpable mediante este acercamiento genealógico desde 1949 hasta 2018, es posible concluir que, por un lado, el sujeto docente hacia esta época se encuentra como el centro de atención, pero no porque el Estado le reconozca un saber transformador y políticamente crítico, por el contrario, el docente es entendido como formador-de-mano-de-obra, es el centro de atención para ser disciplinado, desconociendo sus méritos y supeditando sus ascensos y reubicaciones a los resultados en pruebas mientras que, por otro lado, esta situación se desarrolla en medio de un campo educativo que continúa siendo entendido desde las lógicas del desarrollismo y el capital humano.

Ahora bien, si el profesor es el quid de la calidad, el profesor debe ser controlado. Las formas en que se organiza este control sobre el sujeto profesor al interior de los colegios pueden adquirir diversos matices: desde la vigilancia mediante dispositivos electrónicos de huellas, las cámaras, la transparencia de los vidrios; el uso metódico de los formatos que se inscriben en la lógica neoliberal del autogerenciamiento y de los sistemas de gestión de calidad; o incluso el eufemismo teórico del *empowerment* y el constituirse en empresarios de sí que pueden llevar al cansancio y al agotamiento extremo.

¿Cómo es posible ser profesor en medio de estos controles?, ¿cómo se negocia con estos elementos sin que se llegue a sacrificar la vocación política a la que tiende la educación? Creo que la solución yace en el ejercicio micro político del aula, pero es un elemento que aún tiene que ser profundizado y debatido.

Referencias

- Asamblea del Área Educativa. (2000). *Asamblea del Área Educativa. Memorias*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Barco, V. (1987). *Plan de economía social. Planes y programas de desarrollo económico y social 1987-1990*. DNP. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Barco_Prologo.pdf
- Betancur, B. (1983). *Cambio con equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986*. DNP. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault, un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.

- Escobar, A. (1998). *La invención del tercer mundo*. Norma.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- Gallego, A. (2013). La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir. *Pedagogía y Saberes*, (39), 140-165.
- Gaviria, C. (1991). *La revolución pacífica. Plan de desarrollo económico y social 1990-1994*. PND. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Gómez, V. y Peña, M. (1986). *Problemas contemporáneos de desarrollo educativo*. Unesco-PNUD-Icfes.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista argentina de sociología*, 4(6), 67-87.
- Grinberg, S. (2013). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En: R. A. Cortés y D. L. Marín (eds.), *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. (pp. 61-80). Subdirección de la Imprenta Distrital, DDDI.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres la reinvención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Inda, J. X. (2011). Analítica de lo moderno: una introducción. *Tabula Rasa*, (14), 99-123. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tar/1407/1954>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Imprenta Nacional.
- Osorio, C. R. (1984). M. Foucault: el discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, 2(3). 45-56. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/16912>
- Pastrana, A. (1999). *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002. Cambio para construir la paz*. DNP. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Rama, G. (1986). La educación latinoamericana en mutación. *Perspectivas (Unesco)*, 56(2), 165-180.

.....
Memorias, número 6, volumen 1. Políticas públicas en educación e investigación, convivencia, conflictos y ambientes de aprendizaje

- Ramírez, M. T. y Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Sánchez, M. y Corte, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *RLEE, XLII*, (1), 25-54.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224. <https://www.bartleby.com/124/pres53.html>
- Santos, J. M. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Más empleo, menos pobreza y más seguridad*. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND2010-2014%20Tomo%20I%20CD.pdf>
- Santos, J. M. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%20I%20internet.pdf>
- Truman, H. (1949). *Inaugural Address*. <https://www.bartleby.com/124/pres53.html>
- Turbay, J. (1979). *Plan de Integración Nacional, 1979-1982*. DNP. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Uribe, Á. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado cōmunitario*. DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND.pdf>

Formación docente frente a la educación inclusiva: entre la utopía y la realidad de las escuelas en Colombia

Tania Nohemi Sanabria Arévalo*

Cristhian Torres Pachón**

Semillero de investigación Turas

Introducción

La reflexión que se exterioriza en este escrito se sustenta en dos investigaciones efectuadas previamente en torno a la educación inclusiva (EI), con el propósito en común de aportar al reconocimiento de la diversidad y de la diferencia propia de los contextos escolares. Del estudio titulado *Aproximación a las funciones ejecutivas en estudiantes con síndrome de Asperger desde la resolución de problemas ambientales: un estudio de caso* (Sanabria, 2019) se retoma la primera fase de investigación, con la que fue posible establecer la relación entre las características y necesidades de los estudiantes con síndrome de Asperger, su inclusión educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el área de biología.

Tal estudio se pone en diálogo con la investigación titulada *Voces docentes desde la educación inclusiva: narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes* (Torres, 2019), desarrollada con el objetivo de construir narrativas junto con docentes sobre experiencias pedagógicas con niñas y niños neurodivergentes desde la educación inclusiva, para contribuir a la cualificación de su formación en relación con dicho proceso.

* Licenciada en Biología, egresada investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: thanohemi@hotmail.com

** Licenciado en Pedagogía Infantil, egresado investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: topacris94@gmail.com

Las citadas pesquisas convergen en un factor transcendental para la EI, este es, la formación docente (FD), en tanto, de manera directa o indirecta, encuentran que entre los educadores en ejercicio persiste la idea y la sensación de no estar suficientemente preparados para responder a la diversidad connatural a las escuelas y demás ambientes educativos (Sanabria, 2019; Torres, 2019).

La situación, que exige ser abordada desde una perspectiva holística, sugiere un distanciamiento entre la teoría y la práctica en materia de inclusión a nivel nacional (Kemmis, 1993). Por un lado, se espera que las escuelas se准备n para acoger a todas las personas, proporcionando aprendizajes significativos a lo largo de la vida, garantizando su derecho a la educación y respondiendo con ello a la formación integral de sujetos que desde su forma de ser y estar en el mundo, contribuyan a la transformación de una sociedad que reconozca su heterogeneidad (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2000; Unesco, 2015).

Empero, en la realidad se evidencia el desencuentro entre la elaboración y la implementación de las políticas educativas, así como el mantenimiento de pensamientos, actitudes, valores y prácticas que fomentan la aparición de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), que se suman a una desarticulación entre el ámbito educativo y otros sectores de la sociedad.

Aunque la inclusión involucra múltiples actores, la responsabilidad por la transformación de las escuelas sigue recayendo en los docentes, quienes asumen el compromiso frente a la diversidad, argumentando, no obstante, que la inclusión es algo que sobrepasa sus funciones, porque exige tener un conocimiento especializado con el cual interpretar a los estudiantes neurodivergentes; crear, ajustar e implementar estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que respondan a todos ellos (Valdés y Monereo, 2012).

Atendiendo a este contexto, los autores de este escrito consideran pertinente indagar en las concepciones y las actitudes que expresa el profesorado frente a la EI, la diversidad y el trabajo con estudiantes neurodivergentes, además de profundizar en lo que estas movilizan en la cotidianidad de las escuelas, para desde allí reparar en las realidades y necesidades de la formación de docentes inclusivos en Colombia. En concordancia se plantea la siguiente pregunta de reflexión: ¿hacia dónde debería orientarse la formación docente en el marco de la EI en Colombia?

Fundamentación teórica

Las configuraciones de la inclusión en la educación

La EI a nivel nacional e internacional ha adquirido diversas connotaciones. Así, corresponde a una filosofía, un movimiento, un proyecto, un enfoque o un paradigma

político, social y ético, gestado desde el siglo XX, con el afán de propiciar sistemas y entornos educativos que permitan la formación de todos los ciudadanos de un mismo Estado, apoyados en los principios de participación, equidad y justicia social, y alejados de mecanismos de exclusión, marginación y discriminación (Arnaiz, 2003; Ocampo, 2015; Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2008).

La idea de inclusión se ha debatido ampliamente, en los distintos foros educativos —Jomtien, Dakar, Incheon—, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales —Salamanca, España, 1994—, entre otros eventos, con el fin de valorar los alcances y los retos que los países participantes presentan frente a este tópico (Arnaiz, 2003; MEN, 2008). De ellos se deduce que el trayecto hacia una El no ha sido lineal, menos único, pues se ha desarrollado con el aporte de múltiples y contradictorias posturas teóricas y políticas. Además, ha tenido en cuenta los sentidos, tiempos y ritmos de los colectivos y Estados que han asumido este compromiso (Parrilla, 2002).

Trabajar en este acuerdo, supone para la educación oficial, instituida históricamente desde lógicas, relaciones y prácticas homogeneizadoras (Skliar, 1999; Yarza y Arango, 2013; Ocampo, 2015); transitar hacia *otras ideas y praxis*, en las que se reconozca la heterogeneidad y singularidad de los contextos escolares, conectadas a las diferentes necesidades, vivencias, intereses, motivaciones, inteligencias, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Arnaiz, 2003; Blanco, 2014; Ocampo, 2015; Unesco, 2015; MEN, 2008).

Potencialmente, se debe comprender que la inclusión trasciende la escuela y es transversal a otros procesos y escenarios sociales —cultura, trabajo, familia, comunidades (Parrilla, 2002)—. Como un proyecto socio-político lleva al re-planteamiento de los saberes y las experiencias que se entrelazan alrededor de la educación, simultaneo al reconocimiento de las condiciones que les impiden a las personas gozar de sus derechos —no solo a la educación— y lograr con ello la reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), la desigualdad y la inequidad social (Ocampo, 2015).

Formación docente para la educación inclusiva en Colombia

La FD puede ser entendida como un proceso de construcción personal y profesional permanente, vinculado a un ejercicio constante de auto-evaluación, des-aprendizaje, aprendizaje y re-significación de los conocimientos, las habilidades, las competencias y las actitudes con las que se enfrenta la vida en y para la escuela (Florez-Díaz y Narváez-Ochoa, 2016).

Un proceso en el que el docente es al mismo tiempo maestro y aprendiz, gestor y partícipe de escenarios de diálogo, reconocimiento, cavilación, indagación y convivencia. En los que la interacción entre sujetos viabiliza la comprensión de múltiples formas de ser y estar en el mundo, en las que lo *otro* y los *otros* erigen el espejo que sirve al docente para interpretarse a sí mismo y a los demás como variados universos coexistentes, fundamentales en la edificación del *ser docente* —de una identidad docente— enlazada a un proyecto de vida.

La FD encarna un proyecto de aprendizaje bidireccional, en el que la existencia y presencia de ese *otro* —estudiante, docente, padre de familia— favorece el aprender a *ser, conocer, hacer y convivir*, y con ello abre las puertas para pensar en cimentar otra(s) escuela(s) posibles (Arnaiz, 2003).

En Colombia se admite que los docentes son los actores más comprometidos con el derecho a la educación —el acceso, la permanencia y la promoción de todos los estudiantes—, por tal razón la FD se considera un elemento crucial para la inclusión en este ámbito (MEN, 2012). Así, se concibe como un asunto complejo y continuo —que abarca la formación inicial, en servicio y avanzada o post-gradual— con la que se pretende formar docentes científica y éticamente cualificados, sujetos políticos capaces de comprender las distintas realidades que se viven en la nación y organizarse en favor de una educación pertinente y contextualizada (MEN, 2013).

De esta manera, se acentúa en la formación de sujetos críticos, reflexivos, creativos e innovadores frente al saber disciplinar y pedagógico (MEN, 2013); docentes capaces de poner en juego una serie de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), habilidades y competencias, con los cuales cuestionarse sobre los discursos y procesos que se configuran en torno a la inclusión y sobre las miradas y los supuestos que socio-culturalmente se asumen frente a los *otros* y su respectiva subjetividad (Infante, 2010).

Educadores con capacidades para adoptar una postura frente a la inclusión, y para diseñar, desarrollar, valorar y mejorar propuestas pedagógicas inclusivas en las que se reconozca la diversidad y la interculturalidad propia del país (MEN, 2013); aspectos que, no obstante, deben respaldarse por una sólida formación “pedagógica, didáctica, ética e investigativa” (Calvo, 2013, pp. 10-15).

La dimensión investigativa en la FD debe contemplar indagaciones que se aproximen a la(s) dinámica(s) de la(s) escuela(s), mediante estudios de casos o investigaciones participativas, que rescaten las “necesidades que tienen que ver con lo pedagógico, pero que pierden relevancia al no estar contenidas en el currículo académico, por ser comportamentales, emocionales, relaciones, más que de orden académico” (Calvo, 2013, p. 11).

En concordancia, este texto pretende proponer una reflexión en torno a la FD en el marco de la EI en Colombia, que se aproxime a la realidad de las escuelas del país y mediante la comparación de algunos de los elementos teóricos y prácticos que envuelven este enfoque.

Metodología

Este artículo atiende a los principios de la investigación cualitativa-analítica-interpretativa, en tanto se enfoca en comprender los significados que las docentes atribuyen a la EI, a la diversidad, a los estudiantes neurodivergentes y a sus respectivas experiencias pedagógicas, para desde allí sugerir una reflexión vinculada al tema de la FD (Hurtado, 2000).

La reflexión recogió elementos sustanciales de las pesquisas citadas en la introducción de este escrito, las cuales involucraron en su diseño metodológico estudios de caso apoyados en entrevistas semi-estructuradas e investigaciones de corte biográfico-narrativo, en las que se dio voz a las docentes. En ellas participaron profesoras de área y de apoyo de los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria (jornadas mañana y tarde) de la Institución Educativa Distrital Colegio Villemar El Carmen, ubicada en Bogotá, Colombia.

La elaboración del escrito partió de un ejercicio de lectura y revisión de los resultados, análisis y conclusiones allegados en los mencionados estudios. De este modo, se identificaron elementos susceptibles de ser cotejados (puntos en común), que puestos en diálogo posibilitaron la comprensión de las vivencias de la institución educativa a nivel político, cultural y práctico; componentes desde donde se resuelve el objetivo investigativo.

Los datos obtenidos fueron interpretados de acuerdo con las categorías: a) reconocimiento de la diversidad y de la diferencia; b) barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); y c) necesidades de las prácticas pedagógicas inclusivas, que emanaron del paralelismo entre los dos trabajos.

Resultados

Seguidamente se muestran las correspondencias entre el ejercicio de comparación, la información suministrada por los participantes en cada una de las investigaciones y las categorías de análisis propuestas para este artículo.

Reconocimiento de la diversidad y de la diferencia

Esta categoría se conectó directamente con las concepciones que tenían las docentes respecto a la EI, por ende se inicia exponiendo las ideas que poseían las participantes.

En las narrativas pedagógicas construidas en la investigación de Torres (2019), se apreciaron argumentos como: “la EI es un modelo que invita a atender las necesidades de aprendizaje de todos con especial énfasis en aquellos que son más vulnerables. Aunque en el espacio real no lleguen los apoyos que dicen las políticas educativas” (p. 121).

De modo similar, en el estudio de Sanabria (2019) se observaron aseveraciones como: “Desde el año 2006 se habla de EI, específicamente de atención a poblaciones diversas, a razón de los estudiantes que se encuentran en la institución, es decir, Villemar, respondiendo a la Secretaría de Educación Distrital que acoge a personas con cualquier condición de vida” (p. 237), y además que la inclusión es un proceso que les ha exigido como docentes “prepararme más, documentarme y hacer modificaciones de los logros y métodos de evaluación en ciencias” (p. 244).

Entrelazadas con las concepciones antedichas, se evidenciaron las percepciones y los significados que otorgan las docentes a la diversidad y la diferencia. Frente a la categoría, es pertinente aclarar que se asume como principio antropológico de la EI un atributo digno de todo ser humano y de las sociedades, y como un fundamento psicológico se hace menester “valorar la heterogeneidad como propiedad del aprendizaje y reconocer la presencia de nuevas subjetividades e identidades contrarias” (Ocampo, 2015, p. 48).

En relación con la categoría, en el trabajo de Torres (2019) se denotaron concepciones como:

puedo manifestar que sin premeditación hice una clasificación de quienes he conocido en dos grandes grupos, los estudiantes que han sido definidos desde su capacidad intelectual y el grupo de niños con dificultades comportamentales y de adaptación al ambiente [...] Cada ser humano es único y esto se evidencia también en aquellos con potencialidades diferentes. (pp. 116-117)

En líneas similares, en la indagación efectuada por Sanabria (2019) se encontró: “Si le preguntas a un docente probablemente relacione diversidad con discapacidad, sin embargo, desde el proyecto de inclusión se habla de diversidad de pensamientos, capacidades y experiencias” (pp. 238-240), además, “la diversidad escolar se refiere a las distintas formas de aprender que encontramos en los estudiantes, dificultad cognitiva, auditiva, hiperactividad y ahora síndrome de Asperger. También conlleva proporcionar a los estudiantes educación acorde a sus necesidades” (p. 243).

Barreras para el aprendizaje y la participación

Para los autores de este texto, las BAP que enfrentan los y las estudiantes no vienen de sus características psicológicas o sociales, sino de su interacción con los entornos educativos (Blanco, 2014). Estas se conectan a la organización espacial, el gobierno y la cultura escolar/institucional; el currículo, los materiales didácticos y los ambientes de aprendizaje (Arnaiz, 2003; MEN, 2008).

En cuanto a esta categoría, en las narrativas del estudio de Torres (2019) se vislumbran afirmaciones como: “solamente cuando cumplió siete años logró que le hicieran su diagnóstico que ahora la define como persona con discapacidad intelectual [...] esto abrió las puertas para hacer las adaptaciones curriculares y de desempeños pertinentes” (pp. 118-119), y también, “aunque teóricamente reconocemos que somos únicos, diversos, multidiversos, en el diario vivir esperamos que todos se comporten, respondan y aprendan lo que pretendemos desde nuestros objetivos” (p. 116).

A la par, la investigación de Sanabria (2019) reveló que la institución constantemente trabaja por “desdibujar imaginarios sobre discapacidad, promover el interés por nuevas formas de mirar y entender al otro, hacer visible que en ocasiones somos indiferentes frente al otro y además que, en el caso de los docentes, son capaces de enseñar y evaluar distinto” (p. 240). Asimismo, que la actitud de los docentes: “es entendible en la medida en que es un solo docente el que debe responder a 43 estudiantes con ritmos y estilos de aprendizaje diferentes [...] nuevamente el sistema da prioridad a los contenidos, al docente y a la institución se les evalúa por resultados” (p. 239).

Necesidades de las prácticas pedagógicas inclusivas

En varios aspectos los planteamientos teóricos y las políticas públicas de la El se distancian con las realidades contextualizadas de las escuelas. Por tanto, dichos elementos se convierten en orientaciones que son difíciles de materializar en la vida escolar cotidiana. De ese modo las docentes plantearon una serie de necesidades que, de no ser respondidas satisfactoriamente, limitarían el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Frente a esta categoría, en la investigación de Torres (2019) se leyeron argumentos como: “en un momento me preocupe, no por tenerlo otra vez sino porque veía que el niño no estaba en el lugar adecuado y con los profesionales que necesitaba” (pp. 113-121); también, “no contamos con las herramientas o recursos necesarios para ser eficaces y así brindar una mejor calidad educativa a nuestros niños con discapacidad” (p. 121).

Entretanto, en el trabajo de Sanabria (2019) se hallaron manifestaciones como:

Mi experiencia en inclusión ha sido compleja, hay que utilizar distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje [...] motivarlos y valorar sus intereses, sin hacer a un lado las diferencias [...], siempre es complicado por la falta de experiencia con estudiantes con síndrome de Asperger, trato de realizar actividades que los motiven. (pp. 243-246)

Discusión de resultados

La discusión de resultados se desarrolla a partir de los cuestionamientos planteados en la introducción de este texto, unidos a lo señalado preliminarmente en cada una de las categorías de análisis y, además, al objetivo investigativo.

¿Qué moviliza el proceso de inclusión y la existencia de estudiantes neurodivergentes en la institución?

En conjunto las ideas que expresaron las docentes frente a la EI, la diversidad y la diferencia posibilitaron comprender que coexistían concepciones afines a modelos médico-biológicos y sociales de la discapacidad, que para el tema que compete a este texto suelen verse como contradictorios y en conflicto, en tanto se enunciaba a los estudiantes desde etiquetas y clasificaciones —médicas, psiquiátricas, psicológicas— al tiempo que se hacía referencia a ellos como sujetos de derechos.

En las narrativas y las respuestas proporcionadas por las docentes se evidenció un conocimiento de los fines y principios de la EI, en algunos casos de manera superficial y en otros a profundidad —dependiendo de la formación académica—; debido a ello se involucraron en los relatos términos como *diversidad, diferencias, necesidades de aprendizaje, motivaciones, intereses, ajustes y adaptaciones curriculares*, sin embargo estas se enlazaron a las palabras *dificultad/discapacidad cognitiva, auditiva, comportamentales y de adaptación y capacidad intelectual*, las cuales son útiles al momento de contar sobre experiencias pedagógicas y procesos desarrollados con los estudiantes, hecho que respaldó lo planteado previamente.

Respecto a sus concepciones, algunos docentes admitían que aunque entablaban un discurso en torno a la inclusión y la diversidad desde la perspectiva de valoración de la diferencia y de subjetividades múltiples, voluntaria o involuntariamente asociaban esta categoría con la discapacidad, y esta a su vez con el déficit y las dificultades, hecho que denotó un acto de conciencia y autoevaluación de su parte.

El trabajar en medio de la diversidad y con estudiantes neurodivergentes movilizó en las docentes decisiones y acciones que se materializaron en las actividades pedagógicas, el currículo y la evaluación. En concordancia, el colegio efectuaba año tras año “el día de la inclusión”, con el que pretendía llevar a todos los docentes a reflexionar sobre las distintas realidades que viven sus estudiantes, las relaciones que establecían con ellos, y desde luego sobre su propia praxis; esto con el propósito de reducir las barreras culturales —actitudinales— y prácticas que se reconocían en la institución.

Con igual pretensión se optó por fortalecer el trabajo colaborativo entre los docentes, lo que en ocasiones se cristalizó en compartir experiencias con los pares, discutir sobre las vivencias, el progreso académico y personal de los estudiantes y realizar los denominados ajustes razonables. En la cotidianidad de las aulas estas acciones devían de las propias metodologías y saberes de los docentes, es decir, no provenían de una formación o didácticas desde las teorías de la EI. En consecuencia, los ajustes razonables en ciertos casos se construían a partir de ejercicios de exploración, ensayo-error y desde el conocimiento que se adquiría en la interacción diaria.

Lo anterior entra en tensión con lo propuesto por las políticas públicas, ya que para su realización se requiere de una FD oficial o curricularizada, la cual tanto en las dinámicas del colegio como de la Secretaría de Educación Distrital se ha dejado bajo los criterios, los intereses y las responsabilidades del docente.

En este sentido, las docentes indagaban sobre los acontecimientos de las escuelas y sus estudiantes diseñaban, implementaban y evaluaban distintas propuestas y metodologías de enseñanza y evaluación; se cuestionaban sobre las propias decisiones y acciones, y con ello se auto-evaluaban; resignificaban, reconstruían y continuaban con el proceso educativo. Además, las docentes reflexionaban sobre la relación entre las BAP que surgían en la institución y la organización del sistema educativo colombiano.

¿Hacia dónde debería orientarse la formación docente en el marco de la educación inclusiva en Colombia?

Referente a la FD para la EI se identificaron dos vertientes. Una consideraba relevante el diagnóstico de los estudiantes neurodivergentes, respaldado por una capacitación técnica que permitiera *adaptar* las experiencias, los recursos, los espacios y los tiempos de aprendizaje a la definición que este proporcionaba sobre los escolares; la otra vía le apuntaba a la FD en términos de *diversificación*, involucrando los elementos ya mencionados.

En cuanto al tema del *diagnóstico* se logró inferir que suministró a las docentes sensaciones de seguridad hacia el trabajo con alumnos neurodivergentes (Torres, 2019). No obstante, se considera un arma de doble filo, porque si bien permite acercarse a los estudiantes también puede desencadenar BAP. Lo que sucede, en términos de Manosalva y Guzmán (2013), es que el diagnóstico:

crea la ilusión de conocer al otro, permite preguntarse, hablar y hacer algo para él [...] De esta forma ya no es un extraño desconocido pues lo hemos transformado en un extraño que creemos conocer en los aspectos negativos y positivos que le hemos asignado. (pp. 45-46)

En correspondencia, la FD debería encaminarse al conocimiento de las distintas condiciones de vida de los estudiantes, con o sin discapacidad. En el primer caso, el abordar las características que describen a la misma debe llevar a los docentes a cuestionarse sobre los “regímenes de verdad que se construyen alrededor de los sujetos” (Infante, 2010, p. 293), y el porqué de las situaciones que ocurren en aula, más allá de calificarlas como positivas o negativas para el proceso de aprendizaje.

Sobre la formación pedagógica y didáctica se recalca que debe encauzarse a la diversificación de las estrategias y los recursos de enseñanza; el docente debe estar en capacidad de reconocer las posibilidades, las oportunidades y los facilitadores que tiene en su aula para desarrollar dicho proceso (Vélez-Latorre, 2013).

Además, conviene fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes, sin reducirse a la elaboración de ajustes razonables, en cambio puede convertirse en un ejercicio de co-evaluación y co-construcción basado en la socialización, el análisis y la valoración de las experiencias pedagógicas. Aquí es importante desarrollar en los docentes el *escuchar de forma crítica y no críticamente*, no se trata de juzgar ideas, decisiones o acciones realizadas, por el contrario, se busca comprender lo que acontece pedagógicamente en las escuelas.

Desde allí, la formación ética e investigativa debe orientarse a la indagación escolar permanente y al desarrollo de comunidades y ambientes educativos inclusivos, guiados por el respeto a la diferencia y a la dignidad humana (MEN, 2012).

Reconociendo la insuficiencia de los recursos y apoyos con los que actualmente cuentan los docentes en el aula, la responsabilidad que implica la inclusión, su dependencia con otros actores y sectores sociales, y sobre todo los efectos emocionales y prácticos que tiene en los educadores, se enfatiza en la importancia de considerar las condiciones de trabajo de los mismos, pues las exigencias y necesidades de un aula inclusiva son bastantes y pueden desbordar

las capacidades y herramientas de un solo docente, perjudicando su salud y vulnerando su derecho al trabajo. Por ende, se precisa garantizar estos derechos de forma integral, como trabajadores y sujetos de inclusión.

Conclusiones

En la formación docente resulta fundamental fortalecer las concepciones, actitudes, competencias y prácticas en favor del trabajo en y para la diversidad, porque abren la puerta hacia la construcción de escuelas inclusivas, sociedades democráticas y respetuosas de la heterogeneidad que las constituye, en las que se reconoce la naturaleza humana como múltiple, diversa y compleja (Arnaiz, 2003).

La formación docente debe contemplar las dimensiones pedagógica, didáctica, ética e investigativa (Calvo, 2013), más allá de la capacitación técnica, en cambio se precisa acentuar en la formación de sujetos reflexivos y propositivos frente a la singularidad de los contextos escolares, que asuman un ejercicio y una lucha política que garantice el derecho a la educación en términos de inclusión, igualdad y equidad educativa y social.

La realidad educativa en Colombia reclama pensar en una formación docente que viabilice el desarrollo de esta labor en términos de corresponsabilidad, cooperación y colectividad, pues la enseñanza desde y para la diversidad en la escuela inclusiva es altamente exigente y requiere de miradas, comprensiones y apoyos inter y transdisciplinares.

Agradecimientos

A las profesoras Isabel Torres y Martha Velasco, por dirigir las investigaciones que soportan este artículo. Al semillero Turas, por originar y participar de las discusiones, de donde en parte deriva la presente reflexión. A las docentes de la Institución Educativa Distrital Colegio Villemar El Carmen, por sus valiosos aportes.

Referencias

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En: A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

.....
Memorias, número 6, volumen 1. Políticas públicas en educación e investigación, convivencia, conflictos y ambientes de aprendizaje

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la educación inclusiva. *Páginas de educación*, 6(1), 1-22. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Florez-Díaz, J. y Narváez-Ochoa, E. (2016). La formación docente: una mirada crítica para la comprensión de la calidad en las instituciones educativas. *Revista gestión, competitividad e innovación*, (julio-diciembre de 2016), 114-130. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/download/64/62>
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Instituto Universitario de Tecnología Caripito, SYPAL.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Manosalva, S. y Guzmán, P. (2013). Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de la identidad anormal. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía critica*, 12(13), 35-49. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/409/543>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2008). *Guía N° 34. Educación inclusiva con calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad, guía y herramienta*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de población con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. MEN y OEI. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ocampo, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En: A. Ocampo (comp.), *Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-89). Ediciones CELEI.

- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000. Informe final*. Unesco. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Declaración de Incheon 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813/PDF/233813qaa.pdf.multi>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/10520/19/0>
- Sanabria, T. (2019). *Aproximación a las funciones ejecutivas en estudiantes con síndrome de Asperger desde la resolución de problemas ambientales: un estudio de caso* [Trabajo de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia]. Archivo digital.
- Skliar, C. (1999). *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. <http://apsf.org.ar/images/PDFs/Herramientas/Discapacidad/skliarlainvencindelaalteridaddeficiente.pdf>
- Torres, C. (2019). *Voces docentes desde la educación inclusiva: narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes* [Trabajo de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia]. Archivo digital.
- Valdés, A. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 6(2), 193-208. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268642.pdf>
- Vélez-Latorre, L. (2013). *La educación inclusiva en la formación inicial de docentes* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. Archivo digital.
- Yarza, A. y Arango, P. (2013). ¿Aprender juntos o aprender separados? Relatos de vida sobre experiencias de aprender de niños y niñas con discapacidad(es) en Medellín (Antioquia, Colombia). *Revista Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 69-82. <https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/406/371>

Cine y pedagogía: una reflexión de la práctica pedagógica

Mauricio Martínez Mendieta*

Fernando Arturo Romero Ospina**

Grupo de investigación EducArte

Introducción

Este escrito quiere describir la propuesta “Cine y Pedagogía” que se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Gonzalo Jiménez de Quesada, ubicada en el municipio de Suesca, en los grados undécimo, desde el 2016 hasta la fecha, teniendo implicaciones en las prácticas y reflexiones pedagógicas del docente de ciencias sociales Mauricio Martínez Mendieta, buscando posibles alternativas a la crisis que se da en la enseñanza de las ciencias sociales a través de la construcción de cortometrajes y donde los estudiantes puedan desarrollar una postura crítica y configurar narraciones audiovisuales con miras a fortalecer su condición como ciudadanos.

Ahora, es importante aclarar que el proyecto “Cine y Pedagogía” inicia como propuesta de aula llamada “New Doors of art” en el 2014, la cual estuvo liderada por los profesores Jorge Reina, de ciencias sociales, y Luis Báez, del área de emprendimiento, quienes en su momento participaron de la convocatoria titulada: “Formación en ciencia, tecnología e innovación en la comunidad educativa de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados del departamento de Cundinamarca, la investigación como estrategia pedagógica: creando

* Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestro investigador de la IED Gonzalo Jiménez de Quesada, municipio de Suesca, Cundinamarca. Dirección electrónica: maomartinezmendieta@gmail.com

** Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Pedagogía de la Universidad De La Sabana. Miembro del grupo de investigación EduCArte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: lobosamsa@gmail.com

con niños(as), jóvenes y maestros(as) en la escuela cundinamarquesa. Múltiples miradas a la ciencia, la tecnología y la innovación" (2014).

Este trabajo abordará tres puntos. Se iniciará realizando una contextualización sobre la enseñanza de las ciencias sociales, indicando su crisis de integración con las diversas áreas del conocimiento para establecer una relación entre la triada: tecnología-ciudadanía-construcción de la realidad social; posteriormente se describirá el proceso que se ha venido efectuando en la construcción de cortometrajes como respuesta a nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje, permitiendo situar nuevas prácticas pedagógicas; finalmente se señalará como resultados parciales las reflexiones que esta práctica ha generado en el semillero de investigación de la IED Gonzalo Jiménez Quesada.

Fundamento teórico

El mundo contemporáneo ha sufrido grandes cambios desde diversos niveles, entre ellos el de la tecnología y la comunicación, donde se da el fenómeno de los nativos digitales —como lo indica Piscitelli (2009)— desde la masificación de los *mass media*. En esta dinámica, la escuela debe repensar su papel en el mundo actual.

Sin embargo, la escuela como institución sigue aferrada a la tradición del lápiz y el papel; esto no es ajeno a las prácticas que se dan en las ciencias sociales, como lo describe Acosta (2000) al señalar la crisis de las ciencias sociales en cinco puntos: contenidos factuales, la crisis de la integración, falta de una visión científica, el desarrollo de los procesos del pensamiento y la ineeficacia como elemento de desarrollo moral.

Esta realidad implica una revisión profunda sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales como ciencia con un lenguaje propio, enmarcado en unas metodologías que interpretan, reflexionan y actúan sobre las diversas manifestaciones de la realidad del ser humano. Además, como lo manifiesta el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y comprensión de hechos sociales y que, a través de estudios e indagación sistemática, busca proveer conocimiento sobre lo social que orienta la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes. (2006, p. 100)

De esta manera, una propuesta ante lo descrito anteriormente es la integración de la triada tecnología-ciudadanía-realidad social, la cual está enmarcada desde la integración curricular en la construcción de cortometrajes, entendiendo que el currículo integrador está en permanente construcción y puede estar "guiado

por la preocupación de integración de los aprendizajes: darles sentido, especialmente precisar los tipos de situaciones en las que el aprendiz deberá movilizar sus conocimientos” (Roegiers, 2010, p. 141), es decir que parte de las experiencias de los estudiantes, que esté conectado con su realidad inmediata y además busque solucionar una serie de problemas de diversas maneras.

Entretanto, es importante comprender la forma en que se concibe la relación tecnología y sociedad, para lo que Cabero (2015) describe tres tipologías: la primera tiene que ver con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales para este autor “muchas veces han centrado más la atención en las formas de codificar la información con las tecnologías que en las cosas que se pueden hacer con ellas” (2015, p. 21); las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), que son vistas como herramientas para efectuar actividades, con lo cual no se busca realizar con la tecnología una repetición de modelos tradicionales sino de innovación; y finalmente las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), que para Cabero (2015) parten de la noción de que la educación no es individual sino social, y que el conocimiento se construye de forma colaborativa y participativa.

Entendiendo lo anterior, la tecnología debe implicar una democratización del conocimiento, por esto se da la posibilidad a los estudiantes de contrastar los contenidos, objetivos e ideologías de la información con las diversas realidades que se hacen presentes en la virtualidad, borrándose las fronteras desde la construcción de cortometrajes.

Además, la importancia del uso de las TIC radica en que generan otros lenguajes para poder estar conectados a las diversas realidades que se presentan. Un ejemplo es el manejo de la ofimática en las nubes, es decir, los aplicativos que están presentes en internet que se pueden utilizar sin descargar —como lo describe Zofío (2013)—. Otro ejemplo es Google Drive, que permite trabajar en línea construyendo documentos de forma colectiva. En el caso de este escrito es el giro al uso efectivo de los *smartphones* en la construcción de cortometrajes en las sesiones de clase de ciencias sociales.

De manera que los tiempos han cambiado, y el rol del estudiante y del profesor se ha transformado. La educación, como señala Morin (1999), “deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana” (p. 23), vinculada a una ciudadanía para el futuro. En este contexto, las herramientas tecnológicas se vuelven un factor importante, ya que pueden convertirse en generadoras de procesos metacognitivos de empoderamiento de los estudiantes con el conocimiento, en tanto despliegan un pensamiento crítico y autocrítico sobre el proceso de construcción de conocimiento que se efectúa de forma colectiva, ejerciendo una ciudadanía participativa.

La ciudadanía como proyecto social mancomunado surge de pensar mejores formas de relación social, reconocimiento del ciudadano como sujeto empoderado de derechos y responsabilizado; de deberes que transforman su realidad a partir de herramientas jurídicas, culturales y políticas, que además potencian su condición ontológica-epistemológica de existencia como sujetos.

Metodología

Esta propuesta tiene un corte cualitativo de tipo descriptivo, donde la construcción de los cortometrajes por los estudiantes tiene unos pasos:

Primera fase:

- a. Presentación y sensibilización frente al proyecto. Desde el 2016 se estableció como trabajo final del segundo periodo académico con los estudiantes de grado once la creación de cortometrajes. En este primer momento, se les presentaron los productos realizados por compañeros en los años anteriores, también se les motivó a participar en el festival Smartfilms como excusa para fomentar la curiosidad y disposición de los jóvenes. Seguido a esto, se construyeron los pactos para la realización del proyecto, el más importante fue “organizar el grupo”, pues quienes iniciaban debían terminar el proceso, esto con miras a que aprendieran a trabajar en equipo y a responsabilizarse del proceso desde el inicio.
- b. Luego de la conformación de los grupos, los estudiantes procedieron a revisar y plantear ideas del posible producto final. Elaboraron una premisa con la cual en las sesiones de clase del área de español iban construyendo el guion. A su vez, en las sesiones de clase de ciencias sociales elaborarían el *story line* y el *story board*, con miras a formar el bosquejo general del cortometraje. La extensión del video no debía superar los cinco minutos. Este proceso duró tres semanas.

Segunda fase:

- a. Los estudiantes elaboraron su cronograma de grabaciones teniendo en cuenta que en las clases de biología, física, español, filosofía y ciencias sociales tenían disponibilidad para iniciar grabaciones. Este proceso duró entre dos y tres semanas.

Tercera fase:

- a. Se iniciaba el proceso de edición. Entre el 2016 y el 2017 el área de informática participó del proceso desde el inicio; para el 2018 y el 2019 lo hizo de manera tangencial. De hecho, la mayoría de los cortos se editaron utilizando

una aplicación llamada Kinemaster, que a pesar de ser muy sencilla de utilizar logró unos efectos de edición de alta calidad.

b. Revisión y retroalimentación del proceso. Los docentes participantes hicieron un *feedback* de cada uno de los cortometrajes, donde los estudiantes también participaron activamente a través de la expresión de sus percepciones del proceso que se generó en ellos. Se hizo especial énfasis en su postura crítica frente al trabajo cooperativo y su formación como ciudadanos del mundo.

Resultados

Dentro del proceso se pueden destacar los siguientes cortometrajes por su estilo y la manera en que abordaron las distintas temáticas, generando un proceso reflexivo no solo a nivel del grupo que lo elaboró, sino para quien tenga la oportunidad de observarlo, en una transferencia de saberes a través de textos audiovisuales que muestran distintas facetas de la realidad de nuestros jóvenes en la actualidad.

Tabla 1. Cortometrajes destacados

Título	Año	Temática	Link
Joselito	2016	Problemática del consumo en las instituciones educativas	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL
Ilusión	2016	Ejercicio de reflexión filosófica	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL
Felicidad	2017	Ejercicio de reflexión sobre la realidad	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL
No todo es comedia	2017	Reflexión sobre el bullying en las instituciones educativas	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL
Capitán en peligro	2018	Conservación del medio ambiente	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL

Continúa

Título	Año	Temática	Link
Un amor atado a la ignorancia	2018	Diversidad sexual	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL
Temor silencioso	2019	Reflexión sobre el suicidio	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL
Detrás del bullying	2019	Reflexión sobre el bullying	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL
El llanto del silencio	2019	Reflexión sobre el bullying	https://drive.google.com/open?id=1cN3_7F7CZPIOLZU5sj2gsdU-yomsbX5KL

Fuente: Martínez y Romero, 2019

Estos textos audiovisuales fueron partícipes de la convocatoria del concurso Smartfilms y algunos de ellos pasaron a la final nacional: *Felicidad* (2017), *No todo es comedia* (2017), *Capitán en peligro* (2018), *Un amor atado a la ignorancia* (2018) y *Temor silencioso* (2019). Asimismo estos documentos han hecho parte de escenarios académicos como el Sopó Film Festival (2018) y el Foro juvenil de derechos humanos y democracia (2018 y 2019).

Conclusiones y discusión

En el proceso de construcción de cortometrajes, los estudiantes no solo debían abordar un tema que podía provenir de sus intereses personales y eventualmente de una temática de actualidad, sino de un acto de reflexión vinculado a diversos lenguajes empleados para responder preguntas de su realidad social.

En este sentido, es importante resaltar con Restrepo (2003) que “la comisión Delors (1996) insiste con razón en que no basta aprender a conocer, pues también es vital aprender a hacer”; en el caso de las ciencias sociales “el aprender a hacer” no es solo una posición ética y moral, sino que en los cortometrajes este hacer se evidencia en propuestas que no solo invitan a la crítica, sino que abren fracturas a sistemas cerrados, como es el caso de la escuela.

Finalmente, el docente de ciencias sociales debe generar espacios de discusión tanto desde su propia área de saber como de la mano de diversos saberes.

En este caso específico, se evidencian unos saberes sobre lo estético, la diversidad de lenguaje y la mediación de una ciudadanía participativa, esto hace que el quehacer pedagógico del maestro de ciencias sociales reestructure sus saberes y genere en la discusión pedagógica otros nuevos.

Referencias

- Acosta, W. (2000). *Las ciencias sociales a través del cine*. Magisterio.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27. https://www.researchgate.net/publication/278455870_Reflexiones_educativas_sobre_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacion_TIC
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Santilla.
- Restrepo, G. (2003). *Ciencias sociales: saberes mediadores*. Aula Abierta Magisterio.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración*. Fondo de Cultura Económica.
- Zofío, J. (2013). *Aplicaciones web*. Macmillan Iberia.

Tensiones y desafíos del proceso de acompañamiento en la investigación formativa en ciencias sociales.

El caso de trabajo social

Claudia Patricia Roa Mendoza*

Karin Viviana Suárez Puentes**

Grupo de investigación “Investigación, trabajo social, equidad y justicia social”

Semillero de investigación CONOCER. “Conflictos y oportunidades para la convivencia”

Introducción

Dentro del marco de una sociedad de conocimiento, la investigación científica, y para el caso, la investigación formativa, resulta ser una estrategia clave para dar respuestas a los diferentes fenómenos y problemáticas de índole social que permitan no solo su comprensión sino la generación de nuevos conocimientos. Este proceso podría verse como un espiral, en la medida en que en ese ejercicio incessante por avanzar suelen aparecer nuevos cuestionamientos, siendo esta la lógica de la sociedad del conocimiento, que busca no solo dar respuesta a la pregunta, sino que permite aplicar su saber, lo que lo termina ligando a la intervención.

En el caso del programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, se realiza una apuesta por contribuir a la formación de profesionales y la generación

* Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Psicología Clínica. Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Licenciada en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Magíster en Psicología Jurídica de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Docencia Universitaria. Psicóloga de la Universidad Piloto de Colombia.

de conocimiento en interacción con el contexto cultural, sociopolítico, económico y ambiental. Esto se evidencia de forma clara en la articulación de las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social, como ámbitos de discusión, análisis, reflexión, comprensión y compromiso de la mano de las lógicas institucionales, los propósitos del programa, pero sobre todo el aporte a la transformación de las prácticas sociales (Programa de Trabajo Social, 2008). Es así que el mundo, como las diferentes crisis de índole político, económico y social, entre otras, no ha dejado de lado al trabajo social, y mucho menos la formación de profesionales, especialmente alrededor de las funciones sustantivas ya mencionadas —docencia-investigación y gestión (Suárez, 2018)—.

Asimismo, el asunto de la investigación formativa dentro del programa de Trabajo Social siempre ha estado presente como parte integral de la formación, sustentado desde los siguientes supuestos: a) la relación directa entre la investigación y la calidad de la educación superior; b) la investigación como articuladora entre la docencia y la extensión; c) la investigación como soporte de la intervención, lo cual permite una comprensión crítica de la realidad; d) la investigación como fundamento para la construcción disciplinar y por ende para la consolidación profesional, los cuales se convirtieron para el programa en argumentos que sostienen la intencionalidad prioritaria de la función investigativa (Camelo y Ordoñez, 2006).

Fundamento teórico

En la actualidad, hablar de calidad en educación superior es poner en cuestión la investigación no solo como generadora de nuevo conocimiento, sino que convoca a la pregunta de su articulación dentro del ejercicio mismo de la docencia, ya que de esta incluso se derivan nuevos lineamientos curriculares que impactan la intervención y la proyección social.

La investigación formativa históricamente ha sido definida desde diferentes referentes conceptuales, pero todos ellos destacan los siguientes elementos: el acompañamiento docente, el desarrollo y fortalecimiento de competencias, y la visión a futuro de producción de conocimiento. A continuación presentaremos unas perspectivas, algunas enunciadas por docentes, representantes institucionales e investigadores, que tienen en común la experiencia en este campo.

Ojeda y Arévalo (2018) enuncian que Walker en 1992 es quien introduce el concepto de investigación formativa, en particular “para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y sus usuarios” (p. 7), luego plantean que Sell enfatiza en el componente de mejoramiento que

esta viabiliza, sumado a autores como Schon, con su enfoque reflexivo, y la metodología-acción de Argyris, Putnam y Smith, entre otros.

En el caso de Colombia, la definición que provee el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), institución que comenzó a hablar de investigación formativa al finalizar los años ochenta, apunta a destacar el tipo de investigación que se construye entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa, convirtiéndose por un lado en una práctica pedagógica y por otro en un “ejercicio de renovación de saberes”. Lo anterior se suma a lo expuesto por Restrepo (2003, p. 8), quien afirma que la investigación “tiene que ver con el concepto de ‘formación’, de dar forma, de estructurar algo a lo largo de un proceso”.

Por su parte, Parra (2004) menciona que “La investigación, cuando se orienta a la formación académica y profesional establecida dentro de un marco curricular formalmente definido, se puede denominar investigación formativa” (p. 71). Asimismo el autor plantea que la investigación debe ser considerada como una estrategia pedagógica para el desarrollo del currículo, es decir, que como lo plantean Bueno y Roa (2017) es aquella que se diseña y lleva a cabo con la clara intencionalidad de formar y que está unida al macro currículo.

En esta cronología, Anzola (2005) adicionalmente afirma que:

La investigación formativa es entendida como la orientación hacia la investigación de todas y cada una de las actividades curriculares de los programas, que incide en la selección del plan de estudios, en el diseño de las áreas temáticas, las asignaturas, los programas y materiales de apoyo, las actividades académicas extra aula, las prácticas y los procesos de evaluación académica, entre otros. (p. 72)

El autor deja claro que esta no solo parte del currículo, sino que es definitoria en los procesos de actualización curricular.

Así, la investigación formativa puede ser concebida, según Miyahira (2009), como una:

herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir que su finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento (aprendizaje). La investigación formativa también puede denominarse la enseñanza a través de la investigación, o enseñar usando el método de investigación [...] tiene dos características adicionales fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor, como parte de su función docente y los agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación. (p. 119)

Para concluir, la investigación formativa funge como medio de formación de los actores que la sociedad reclama para trabajar la generación de conocimientos y sus distintas aplicaciones, según las profesiones. La investigación formativa crea espacios para las prácticas, familiariza con métodos y técnicas, sirve de laboratorio, de ensayo y experimentación, para promover a aquellos docentes y estudiantes que se dedicarán a la investigación en sentido estricto e integrarán los grupos de investigación.

Luego de realizar un esbozo de algunas acepciones respecto a la investigación formativa es importante ponerla en clave de las ciencias sociales y el trabajo social; para empezar se debe recordar cómo las ciencias sociales han pasado por siglos de disputas epistemológicas de la comprensión del conocimiento en su proceso de relación sujeto-objeto, en esta diada queda visible el sujeto como quien conoce la realidad y el objeto como el fenómeno o problema sobre el cual el sujeto pone en manifiesto su conocimiento a través de la investigación, es decir que el inicio de la formulación de problemas en la investigación ponen en cuestión la relación del “sujeto” (quien conoce) y lo que es cognoscible (“el objeto”); es así que la investigación no se puede posicionar desde la abstracción, sino que debe dar cuenta de los fenómenos en contexto e historizados (Falla, 2014).

Lo anterior implica que el “sujeto” se acerque al “objeto” teniendo en cuenta la utilidad de su investigación desde miradas institucionales, culturales, sociales e incluso personales. Asimismo, el investigador, en el caso del trabajador social, se asume como un ser histórico, político e ideológico, por eso desde la mirada epistemológica la investigación responde a procesos socio-históricos, porque quien investiga es un sujeto socio-histórico. Un sujeto con intereses, temores, expectativas, pero sobre todo con capacidades y habilidades frente a la generación de conocimiento (Rojas, 2013, p. 146). En este sentido, la investigación se vuelve incluso interdisciplinar, porque convoca otras miradas teóricas.

El trabajador social cuenta con las posibilidades de conocer, comprender y entender a los actores sociales: sus valores, sentimientos, gustos, motivaciones, esperanzas y desesperanzas, que se constituyen en caldo de cultivo de la investigación. “La pregunta investigativa del trabajador social refiere casi siempre a una dificultad social que es preciso resolver” (Aguayo, 1998, p. 15).

Metodología

El objetivo del ejercicio investigativo fue conocer las tensiones y los desafíos del proceso de acompañamiento en la investigación formativa en ciencias sociales (y como caso específico el rol del trabajador social).

El diseño utilizado fue el cualitativo, cuyo enfoque investigativo fue el descriptivo, ya que por su funcionalidad permite el análisis y la descripción trabajando sobre las realidades que existen, orientado a una interpretación correcta de dicha realidad (Tamayo, 2004).

El método de la investigación fue el análisis documental, que según Liniers (2014) se asume como “un proceso intelectual en el cual extraemos unas nociones del documento para representarlo y facilitar el acceso a los originales”. Analizar, por tanto, es derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le sirvan de representación.

Es así que “la investigación documental consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura crítica de documentos y materiales bibliográficos” (Baena, 1985, p. 72). Lo anterior se caracteriza principalmente por trabajar de forma directa en los textos seleccionados para la investigación que se va a realizar; este tipo de investigación tiene varios principios, que implican hacer una recolección, selección, análisis y presentación de los datos documentados, utilizar formas de procesamiento que se pueden usar en cualquier campo de investigación, como lo son los lógicos y mentales; y por último construir un documento en forma ordenada y con objetivos precisos (Gómez, Higuita y Jaramillo, 2015).

La información se compiló por medio del resumen analítico de trabajo social (RATS), que se constituyó como la herramienta principal para la recolección de información, la cual se encuentra contenida en textos o escritos de trabajo social. Este instrumento se utilizó con el fin de recopilar la información obtenida en los textos, artículos de prensa o revistas y tesis, y que, por tanto, aportaran al desarrollo teórico y metodológico.

Con la información se realizó un análisis de contenido que posibilitara analizar las fuentes de información, siendo esta una técnica para construir una investigación objetiva, sistemática, y que permitiera estudiar extrayendo la estructura del contenido de los documentos y diera a conocer la información oculta de estos mismos.

El análisis de contenido “se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que se diferencia de la lectura común y debe realizarse siguiendo el método científico” (Abela, 2000). Se buscó así que la información se validara tanto en las técnicas que se usaron para la recolección de información como en la metodología que se llevó a cabo para la investigación realizada.

Resultados

Finalmente, para estimular la investigación se requiere políticas, objetivos y estrategias que la inciten y hagan evidente la existencia de una cultura investigativa, en la que se promueva la calidad de los procesos de formación e investigación al interior del sistema educativo, como también se analice su pertinencia en el entorno. Esto es, lograr, consolidar una serie de interacciones, valores, actitudes y comportamientos que incentiven el gusto y el deseo por participar en procesos de investigación, bien sea como investigadores auxiliares o como investigadores principales, y que dichos procesos estén integrados a la vida de la academia y de su entorno.

Se encontraron cinco grandes tensiones, presentes en los ejercicios de investigación desarrollados:

- El mito del discurso vs. la acción transformadora. Se identifica que varios de los procesos de investigación tienen pretensión de generar acciones de cambio en las comunidades abordadas, sin embargo se limita su alcance a los discursos de cambio, más que a la concreción de transformaciones.
- La selección del enfoque metodológico vs. el rechazo de la dimensión cuantitativa de la realidad. Se encuentra una tendencia casi generalizada de acudir al enfoque cualitativo, ya que se asume que es el propio de las ciencias sociales, y una distancia intencional de los enfoques cuantitativos o mixtos.
- Abordaje de comunidades específicas vs. planteamientos de problemas generalistas. A nivel metodológico se encuentra que los ejercicios de investigación se desarrollan con comunidades pequeñas y en algunos casos con pocos participantes, sin embargo en la formulación del problema y en las secciones iniciales de los informes, se encuentra una descripción general del problema, obviando la contextualización de las poblaciones escogidas.
- Agenda de investigación del programa vs. intereses individuales. Se hace evidente la sintonía temática que se presenta en los ejercicios de investigación, esto en función de que los núcleos problemáticos son ofertados desde el programa y los estudiantes se acogen a los mismos, lo cual facilita una integración y un avance en apuestas y propuestas. Sin embargo, en algunas reflexiones de los estudiantes se manifiesta el no sentirse convocado por los temas que se ofertan semestralmente.
- Lo disciplinar vs. lo inter y transdisciplinar. En el ejercicio de la construcción de escenarios y propuestas investigativas es un elemento convocante la transdisciplinariedad como invitación a cruzar los límites tradicionales entre disciplinas académicas. Sin embargo, esto pone en cuestión a quienes guían

los procesos investigativos, que en algunos momentos buscan limitar los elementos conceptuales propios de su campo disciplinar y profesional.

Ante estas tensiones, se esbozan como desafíos en el acompañamiento a los procesos de formación investigativa los siguientes:

- La necesidad de aterrizar los discursos con unos alcances determinados para las investigaciones, teniendo en cuenta las condiciones de posibilidad en términos de tiempo, recursos y capacidad de abordaje con las comunidades con las que cuentan los estudiantes.
- Procurar una integración de varios ejercicios de investigación, con el fin de materializar acciones transformadoras en las comunidades en diferentes etapas de intervención.
- La incorporación y formación de enfoques cuantitativos a las investigaciones, que permitan a los estudiantes ampliar su visión de la metodología, ontología y epistemología en los ejercicios realizados.
- En palabras de Suárez (2018), es necesario dar fuerza a la mirada de la investigación como un escenario de intervención social. “Queda claro que no es posible pensar en un Trabajo Social descontextualizado y que desconozca las diferentes metodologías de intervención ante las múltiples problemáticas sociales” (p. 252).
- Delimitar el texto, sujeto y contexto a lo largo de la investigación, con el fin de dar respuesta a comunidades específicas con un soporte problemático concreto. Se considera una fortaleza la agenda de investigación del programa, sin embargo, en la medida en que se vincule a diferentes actores académicos en la construcción de la misma, sus relaciones e intereses estarán en sintonía.
- Tal como lo plantea Roa (2018), uno de los desafíos de la investigación formativa es “el vínculo reflexivo con las comunidades desde los primeros inicios del proceso [...] que orientarían la acción de cada uno de los sujetos en formación como corresponsables de la realidad social” (p. 192). Por tanto, el reto del acompañamiento es trabajar con las comunidades, de modo que los ejercicios desarrollados por los estudiantes se sumen a las compresiones y aportes que se requieren.

Conclusiones y discusión

La investigación formativa demanda como proceso acciones e intencionalidades planificadas, que vayan más allá del aula, y reciban el acumulado de la integración de las funciones sustantivas de la educación superior, a saber, docencia, investigación, extensión.

Cada vez se hace más necesaria la ampliación de las comprensiones sobre la epistemología, la ontología y la metodología de la investigación, la cual permite una visión más compleja y amplia de la naturaleza de la realidad y del rol de los investigadores en campo.

Los procesos sociales, debido a su complejidad, no pueden ser abordados en su totalidad, por tanto es prioritario delimitar los alcances de las investigaciones en función de brindar claridades sobre lo que se pretende y los impactos que se van a derivar. Generar procesos de acompañamiento en investigación formativa requiere además de conocimiento en el campo disciplinar y formación en investigación, que el asesor cuente con trabajo de campo y cercanía a los núcleos temáticos e investigativos desde su experiencia. Así será mayor el aporte que puede realizar.

El acompañamiento como asesor o tutor requiere unas condiciones mínimas a nivel de gestión, tales como tiempo, escenarios para la actualización, recursos, y en particular unas apuestas por la especificidad temática.

Referencias

- Abela, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Aguayo, C. (1998). *El sentido de la investigación en trabajo social: desafíos epistemológicos y políticos de la acción social* [Ponencia, Santiago de Chile, Universidad de Chile]. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-069.pdf>
- Anzola, O. (2005). La investigación formativa en los procesos de investigación asumidos en la universidad. *Sotavento M. B. A.*, (10), 68-73. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/sotavento/article/view/1601>
- Baena, G. (1985). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. Ed. Editores Unidos Mexicanos.
- Bueno, A. y Roa, C. (2017). Articulación entre la praxis investigativa y la formación en el programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle. *Revista Perspectivas*, 29, 157-178.
- Camelo, A. y Ordoñez, Z. (2006). La investigación formativa en la Facultad de Trabajo Social. En: *Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, Formación Investigativa en Trabajo Social* (pp. 199-207). Universidad del Valle.

- Cifuentes, M. R., Bolaños, N., López, Y. y Giraldo, C. (2008). *Marco de fundamentación conceptual en trabajo social*. Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social.
- Falla, U. (2014). *La investigación en el trabajo social contemporáneo*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Gómez, M., Higuita, C. y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Liniérs, M. C. (2014). *El análisis documental: indexación y resumen en bases de datos especializados*. http://eprints.rclis.org/6015/1/An%C3%A1lisis_documento_indexaci%C3%B3n_y_resumen.pdf
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3), 119-122. [http:// www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf](http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf)
- Ojeda, A. y Arévalo, B. (2018). La investigación formativa en la virtualidad desde una mirada inclusiva. *Foro de inclusión, evaluación y calidad*. Salvador, Brasil.
- Parra, M. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400707.pdf>
- Programa de Trabajo Social. (2008). *Documento de reconfiguración de líneas de investigación*. Universidad de La Salle.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Invstigacionformativa.pdf
- Roa, C. (2018). Investigación formativa: el reto de la articulación con las comunidades. En M. Florián (ed.), *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social* (pp. 185-194). Ediciones Unisalle.
- Rojas-Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales* (octava edición). [Libro electrónico]. Plaza y Valdés Editores.
- Suárez, K. (2018). La intervención social en el interior del aula: una mirada desde el acompañamiento a la formación integral. En M. Florián (ed.), *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social* (pp. 243-256). Ediciones Unisalle.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa Noriega Editores.

El proceso de orientación profesional en la educación superior: su comprensión desde la concepción holístico configuracional

René Valera Sierra*

Jenny Patricia Ortiz Quevedo**

María Inés Pérez Rocha***

Grupo de investigación “Perspectiva pedagógica y curricular Comenius”

Introducción

La concepción sobre orientación profesional en la actualidad evidencia un proceso de evolución significativo, que permite distinguir un tránsito en su entendimiento y que permea los aspectos cognitivos y aptitudinales, sociales y de impacto en la comunidad universitaria, que además determinan su eficiencia en la vida académica. De esta manera, el proceso investigativo denominado: “Estudio del proceso de orientación profesional en la educación superior”, está relacionado con los aspectos esenciales de la fundamentación teórico disciplinar de la pedagogía, pues realiza una reflexión sobre la práctica educativa y la acción ejercida sobre los estudiantes del proceso de formación profesional, en el marco de las instituciones de educación superior (IES).

Por tanto, el estudio de la orientación profesional en la educación superior se realiza desde un enfoque holístico y configuracional; la posición epistemológica

* Ph. D., docente investigador. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Dirección electrónica: rene.valera@unicolmayor.edu.co

** Ms. C., docente investigador. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Dirección electrónica: jpatriaciaortiz@unicolmayor.edu.co

*** Ph. D., docente investigador. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Dirección electrónica: miperez@unicolmayor.edu.co

de los autores asume tanto al reconocimiento de la naturaleza consciente, holística y dialéctica de los procesos sociales en general y de la formación de profesionales en particular, los cuales son configurados a través de las relaciones de significación que en los mismos producen, determinando que la comprensión e interpretación del objeto del saber asume un enfoque que tenga en cuenta estas estructuras de relaciones que expresan sus regularidades.

En este sentido, la orientación profesional es realmente un proceso que valida los pensamientos, la toma de decisiones y la proyección de sí mismo y de su ser social en un contexto, donde se tiene como núcleo esencial el proceso formativo con base en competencias, para un desempeño eficiente y una actuación con compromiso y responsabilidad, generando la necesidad de diseñar estrategias curriculares y extracurriculares en la universidad y programas académicos que permitan la integración de la orientación educativa y psicológica en la potenciación de la autodeterminación del estudiante en el proceso de su desarrollo profesional.

Fundamentación teórica

La orientación profesional según Blancas y Jurado (2011) es un proceso de intervención que se da durante un tiempo de vida generando un servicio de guía y asesoramiento en el campo formativo y laboral. En el marco de la orientación profesional algunas corrientes determinan que sus orígenes se encuentran en Europa y Norteamérica; en la actualidad la orientación profesional se considera como un proceso en el que se acompaña al joven como una propuesta que prepara en el medio laboral, social, académico, de personalidad y de construcción a lo largo de su desempeño en el proceso formativo, implica el desarrollo de su carrera profesional, y tiene un carácter planificado y preventivo que genera autogestión para que continúe su búsqueda de proyecto de vida.

De esta manera, se coincide en la necesidad de tener en cuenta como aspecto significativo para la formación profesional en la educación superior el proceso de orientación profesional, dirigido a potenciar la autodeterminación del estudiante en la toma de decisiones de su vida universitaria y profesional (González-Maura, 2004).

Por tanto, la orientación profesional, entendida como una estrategia educativa para la elección, formación y actuación profesional responsable, se ha trabajado muy poco en el ámbito académico investigativo, y en muchas ocasiones se identifica con la orientación vocacional. Lo anterior se trata de una postura reduccionista, dada la complejidad y el alcance que tiene el proceso de orientación profesional de estudiantes de la educación superior; lo que lleva a pensarse

el proceso de orientación profesional como proceso formativo que debe estar presente en los componentes académicos, investigativos y prácticas laborales de los planes de estudio de los programas académicos y universitarios.

Es así como el propósito de la orientación profesional es potenciar la autodeterminación del sujeto en la toma de decisiones profesionales, que para el caso de la elección profesional se expresa en la elección profesional responsable; en el momento de la formación y el desempeño profesional se expresa en la formación de las competencias profesionales que les preparen para un desempeño profesional eficiente y responsable.

Una de las categorías más relevantes a tener en cuenta es la motivación profesional, entendida como el tipo de motivación que está determinada por objetivos futuros importantes del individuo relacionado con una profesión, y forma parte de los aspectos esenciales que determinan su actitud en general, que en el orden funcional constituyen tendencias orientadoras de la personalidad (Mariño, 2011).

De igual manera, la autodeterminación profesional, que según González-Maura (2004), se expresa en la elección profesional responsable; cómo en el proceso de formación y desempeño profesional se expresa en la formación de competencias profesionales, sustentadas en el interés profesional hacia la profesión que estudia o desempeña; y finalmente en la elaboración de proyectos.

Por esta razón, Matos y Cruz (2011) mencionan que la pedagogía de la educación superior, como disciplina científica, cuenta con los fundamentos teóricos y metodológicos que orientan el proceso de la formación de la capacidad transformadora humana y por tanto en el proceso de orientación profesional se da una modelación pedagógica, que conlleva un pensar, un sentir y un actuar en pro del perfil del educando, en tal sentido se asume lo expresado por Fuentes (2009), el cual afirma que la orientación profesional se surte de las transformaciones pedagógicas.

Metodología

Para la investigación se ha tenido en cuenta los siguientes referentes epistemológicos y metodológicos, que orientan el propósito de develar los rasgos, las cualidades, las transformaciones y la sucesión del proceso de orientación profesional:

- La concepción holística-configuracional para el estudio del proceso de orientación profesional en la educación superior: el referente de partida para la comprensión e interpretación del proceso de orientación profesional lo constituye la concepción holística-configuracional propuesta por Fuentes (2009), este permite un análisis desde el entramado de relaciones complejas y en

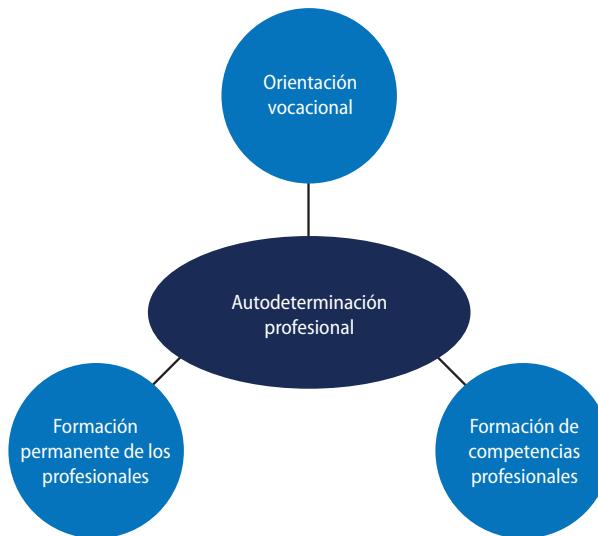
desarrollo, que pueda develar las regularidades que lo caracterizan, y por tal razón sirva de guía para la gestión del proceso de orientación tomando en cuenta sus rasgos esenciales y las particularidades del proceso de formación del profesional.

Esta manera de interpretación del objeto del saber (proceso de orientación profesional) entendido como totalidad compleja y en desarrollo, a partir del estudio de sus expresiones en tanto niveles de síntesis del conjunto de relaciones que se dan en su interior, permite su modelación teórica, que va a develar los rasgos, las cualidades, las trasformaciones y la sucesión del proceso (Fuentes, 2009) que están en el sustento de esta concepción, como lo son: las configuraciones, las dimensiones, los eslabones y las estructuras de relaciones.

Resultados

Siendo la estructura de relaciones la categoría que expresa las regularidades del proceso de orientación profesional, a partir de las cuales se comprende, interpreta y predice su comportamiento, desde la óptica del investigador, se puede sintetizar como sus regularidades las que se ilustran en la figura 1.

Figura 1. Estructura de relaciones del proceso de orientación profesional



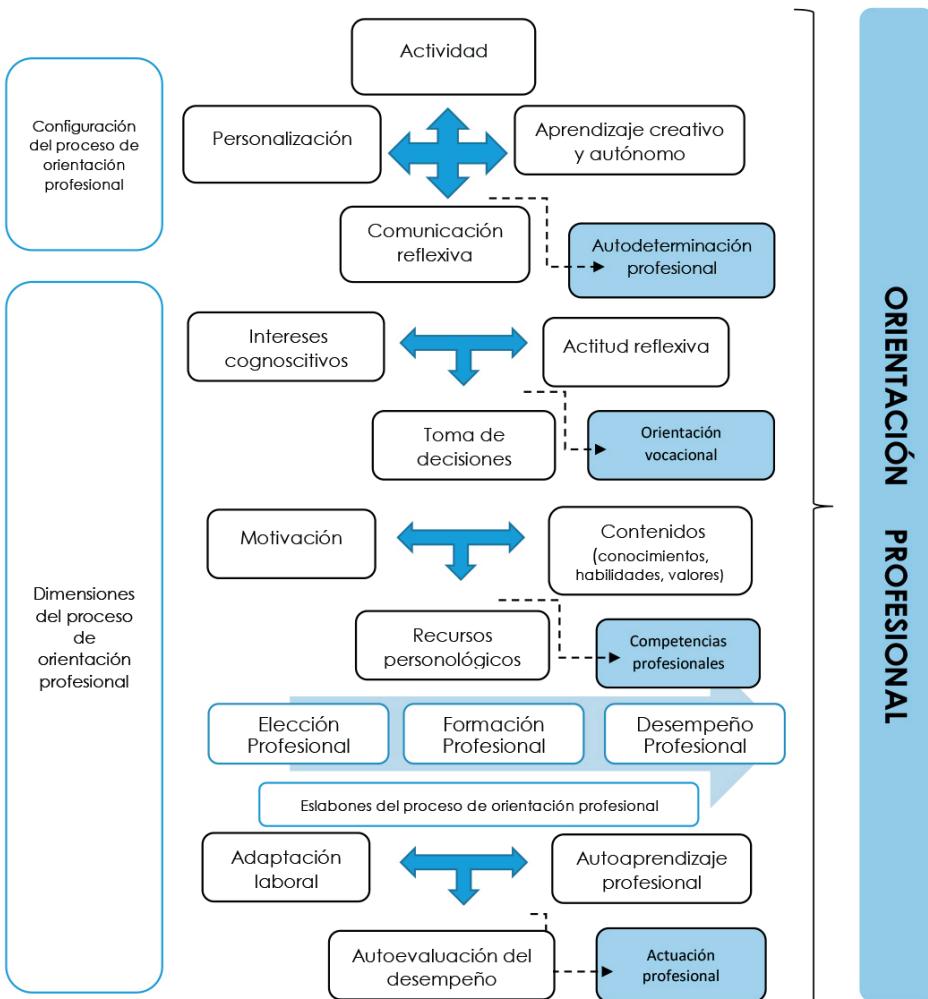
Fuente: elaboración propia

En síntesis, el proceso de orientación profesional desde una mirada holístico-co-configuracional asume a la autodeterminación profesional como la cualidad

superior del desarrollo profesional, que se da a través de la orientación vocacional, la formación de competencias profesionales y la formación permanente de los profesionales en el ejercicio de su profesión.

En la figura 2 se ilustra la concepción holístico-configuracional del proceso de orientación profesional.

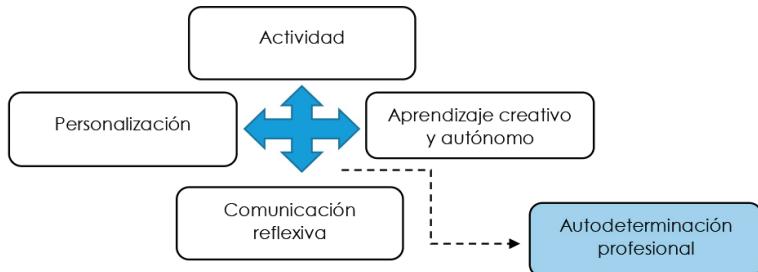
Figura 2. Concepción holístico-configuracional del proceso de orientación profesional



A partir de la figura 2, cuyos fundamentos los ha trabajado Fuentes (2009), se establecen las configuraciones esenciales del proceso de orientación profesional

que se presentan a continuación: personalización, aprendizaje (creativo y autónomo), comunicación reflexiva y actividad. Así se ilustra en la figura 3.

Figura 3. Configuraciones esenciales del proceso de orientación profesional



Fuente: elaboración propia

- **Personalización:** es la configuración que expresa los momentos del desarrollo humano en las que las relaciones y actividades del sujeto se convierten en unidades subjetivas del desarrollo, estimulando el crecimiento de sus potencialidades subjetivas como persona y potenciando la expresión activa del individuo, independientemente de su concientización sobre dichos determinantes (González-Rey, 1991).

Esta configuración da cuenta del proceso de orientación profesional en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior, en el que cobra significación el currículum y su capacidad de potenciar el desarrollo profesional del estudiante, y en particular el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el sujeto de aprendizaje, estimulando un proceso de aprendizaje de la cultura profesional que sea creativo y autónomo.

Conforme con lo aportado por Mitjáns (2013),

El aprendizaje creativo, o aprender creativamente, significa una forma de aprender que se diferencia de las formas de aprendizaje comunes en el medio escolar, y se caracteriza por el tipo de producción que el aprendiz hace y por los procesos subjetivos en ella implicados. Este aprendizaje tiene diferentes formas de expresión y en él participan un conjunto de recursos subjetivos. (p. 317)

Lo anterior se expresa en la configuración de, al menos, tres procesos: la personalización de la información; la confrontación con lo dado (problematización de la información); y la generación de ideas propias.

- **Aprendizaje:** “es la configuración que expresa el proceso de construcción individual de conocimientos, habilidades, valores y motivos de actuación del estudiante, que se produce en condiciones de interacción social, en un medio sociohistórico concreto, y que conduce a su desarrollo personal” (González-Maura, 2004, p. 45).

Por otro lado, se asume como *aprendizaje autónomo* la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de manera consciente e intencionada, y haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseada (García, 2012).

- **Actividad:** “es la configuración que sintetiza el modo de existencia, cambio, transformación y desarrollo de la realidad social y que expresa los momentos objetivos y subjetivos del devenir social” (Pupo, 1990, p. 27).

Para el proceso de orientación profesional es esencial reconocer el carácter activo del estudiante, el cual es sujeto de su autoformación, sin negar el lugar y el papel de la mediación social.

- **Comunicación reflexiva:** es la configuración que expresa la relación intersubjetiva humana en que se articula el contenido cognoscitivo y valorativo de la obra humana. Como bien lo plantea González-Maura (2004), la relación de ayuda es un “proceso comunicativo en el que el orientador aplica conocimientos, técnicas y recursos psicopedagógicos que propicien el desarrollo de la autodeterminación profesional en el proceso de educación de la personalidad del orientado” (p. 28).

En relación con la categoría *autodeterminación profesional*, Calviño (2000) dirige su análisis al problema de la naturaleza de las fuerzas motrices de la conducta humana, la cual es considerada esencialmente histórico-social, como expresión de las relaciones del hombre con la realidad objetiva, que deviene en movilizadora de su actividad.

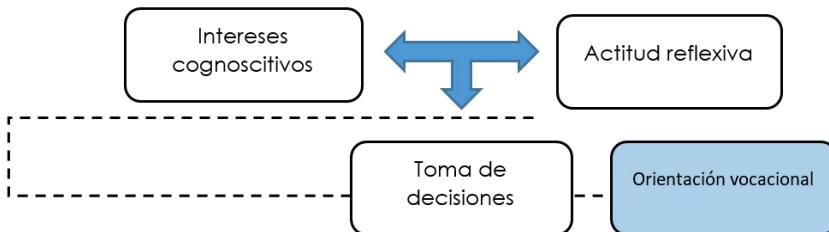
Esta concepción anterior sugiere entender a la “autodeterminación profesional” como configuración compleja, que expresa la necesaria articulación entre la autodeterminación de la persona (autonomía) y el desarrollo profesional del sujeto.

La concepción de orientación profesional, que se cualifica en la aspiración de que el estudiante devenga en un sujeto con “autodeterminación profesional”, parte del supuesto de asumir que el individuo tiene la capacidad de actuar, de determinar racionalmente los objetivos y modos de su actividad, y de conformarse a sí mismo (auto-creación), en la medida en que conforma su entorno sociocultural; que obliga a pensar a los sujetos con intersubjetividad, con capacidad de autonomía, entendida esta como práctica liberadora; que

se construye como subjetividad individual y a la vez como resultado de la interacción de los individuos (Acanda, 2008).

Las dimensiones del proceso de orientación profesional, que revelan su dinámica o transformación, se evidencian en la figura 4.

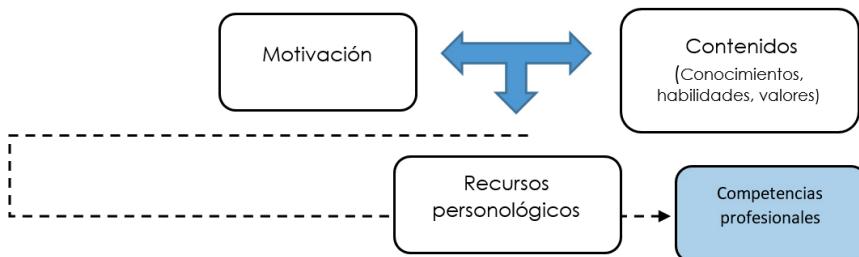
Figura 4. Dimensión 1: orientación vocacional



Fuente: elaboración propia

La orientación vocacional constituye la relación de ayuda a través de la cual el orientador establece un proceso de interacción con los niños, adolescentes y jóvenes, para desarrollar en ellos la capacidad de informarse y elegir entre diferentes alternativas cuál sería su proyecto de vida profesional.

Figura 5. Dimensión 2: competencias profesionales



Fuente: elaboración propia

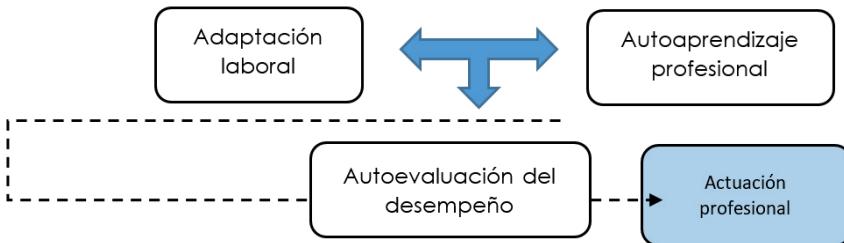
Desde la perspectiva pedagógico-didáctica, Valera (2003) define las competencias profesionales como:

la configuración didáctica que sintetiza la riqueza de la profesión y del profesional, en tanto resultado de las relaciones dialécticas que se establecen entre el Problema Profesional, el Objeto de la Profesión y el Objetivo del Profesional, siendo expresión totalizadora de las cualidades que debe poseer el egresado para su desempeño profesional y social en un contexto histórico

concreto y permitiendo generar el proceso de desarrollo del micro diseño curricular de la carrera. (p. 9)

Desde esta perspectiva, el autor significa el lugar y el papel de las competencias profesionales en el proceso de formación profesional y su implicación en el plano pedagógico-didáctico, al erigirse como eje curricular.

Figura 6. Dimensión 3: desarrollo laboral de los profesionales



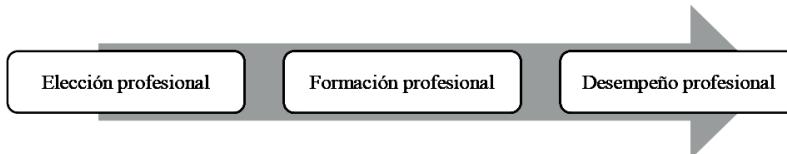
Fuente: elaboración propia

La dinámica de las profesiones y del mundo laboral constituye escenarios que reclaman una orientación profesional que posibilite la autodeterminación profesional del sujeto, capaz de contar con la flexibilidad requerida para tomar decisiones complejas, que pueden llegar incluso a la reorientación o al cambio de profesión.

La adaptación laboral, el autoaprendizaje profesional y la autoevaluación del desempeño en su articulación expresan la medida de la dinámica que se produce en la formación permanente de los profesionales bajo el aspecto que requiere una orientación profesional.

En cuanto a los eslabones del proceso de orientación profesional, se puede decir que son aquellos que expresan la sucesión temporal del proceso de orientación profesional, y por tanto son los momentos por los que este atraviesa. Estos se muestran en la figura 7.

Figura 7. Eslabones del proceso de orientación profesional



Fuente: adaptado a partir de González-Maura, 2004

- **Eslabón de elección profesional:** es el estadio del proceso de orientación profesional que tiene como propósito el desarrollo en niños, adolescentes y jóvenes, en dependencia del desarrollo de la personalidad, determinadas inclinaciones, aptitudes, conocimientos, intereses cognoscitivos y habilidades; de esta manera se crean las bases para una actuación autodeterminada. Es un estadio del proceso de orientación profesional previo al ingreso a una institución de educación superior.
- **Eslabón de la formación profesional:** es el estadio del proceso de orientación profesional cuyo propósito se dirige a la formación de un profesional competente, que manifieste la apropiación de los modos de actuación profesional, así como su compromiso y responsabilidad en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional. Este estadio se inicia con el ingreso del adolescente o el joven a la institución de educación superior.
- **Eslabón del desempeño profesional:** es el estadio del proceso de orientación profesional asociado al momento del ejercicio de la profesión, el cual se dirige a la preparación del joven para una actuación profesional autodeterminada, que se expresa en su autonomía, compromiso profesional-social y su realización como ser humano.

Discusión

La comprensión del proceso de orientación profesional en la educación superior desde una concepción holístico configuracional permite su interpretación desde el entramado de relaciones complejas y en desarrollo, que pueda revelar las regularidades que lo caracterizan, y por tal razón sirva de guía para la gestión del proceso de orientación tomando en cuenta sus rasgos esenciales y las particularidades del proceso de formación del profesional.

Esta manera de interpretación del objeto del saber (proceso de orientación profesional) entendido como totalidad compleja y en desarrollo, a partir del estudio de sus expresiones en tanto niveles de síntesis del conjunto de relaciones que se dan en su interior, permite su modelación teórica, que va a develar los rasgos, las cualidades, las trasformaciones y la sucesión del proceso.

Desde la perspectiva interpretativa holístico-configuracional, el proceso de orientación profesional se asume a la autodeterminación profesional como la cualidad superior del desarrollo profesional, que se da a través de la orientación vocacional, la formación de competencias profesionales y la formación permanente de los profesionales en el ejercicio de su profesión. Estas cualidades y dimensiones del proceso de orientación profesional sitúan al proceso de gestión

de la orientación profesional en las instituciones de educación superior de manera coherente e integradora, contemplando los eslabones del proceso.

Referencias

- Acanda, J. (2008). *La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación*. <https://rebelion.org/la-problematica-del-sujeto-y-los-desafios-para-la-teoria-de-la-educacion/>
- Blancas, R. y Jurado, G. (2011). El rol de la orientación laboral en el ámbito del trabajo social. *Revista de trabajo y acción social*, 50, 280-293. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4117283>
- Calviño, M. (2000). *Temas de psicología y marxismo: tramas y subtramas*. Editorial Félix Varela.
- Fuentes, H (2009). *Pedagogía y didáctica de la educación superior* [Tesis de doctorado, Universidad de Oriente. Centro de Estudio de Educación Superior Manuel F. Gran]. <https://docplayer.es/1848371-Pedagogia-y-didactica-de-la-educacion-superior.html>
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 203-221. www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf
- González-Rey, F. (1991). La personalidad y su importancia en la educación. *Revista Educación y Ciencia*, 1(3), 1-7. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/30/pdf>
- González-Maura, V. (2004). *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional y responsable*. Editorial Laertes.
- Mariño, J. (2011). *Motivación y orientación profesional pedagógica: dos propuestas cubanas ante un reto contemporáneo*. Educación Cubana.
- Matos, E. y Cruz, L. (2011). *La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencias Pedagógicas*. Ediciones Universidad de Oriente.
- Mitjans, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 11, 311-341.
- Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Valera, R. (2003). *Caracterización didáctica del proceso de formación del profesional en la educación superior* [Tesis doctoral, Ministerio de Educación Superior, Cuba].

La evaluación de los aprendizajes en la cátedra Orlando Fals Borda

Andrés Novoa Martínez*

Introducción

El colegio Orlando Fals Borda Institución Educativa Distrital (IED), anteriormente denominado colegio Barranquillita, está localizado en un predio ubicado en la carrera 1^a este n.^o 72-60 sur, barrio Las Viviendas, localidad quinta de Usme, unidad de planeamiento zonal (UPZ) número 57. La institución fue refundada en el 2008, recibiendo el nombre del prestigioso sociólogo colombiano.

Figura 1. Registro fotográfico del colegio IED Orlando Fals Borda



Fuente: Archivo Fotográfico Distrital, 2012

* Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad de La Salle, Facultad de Educación. Magister en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en Educación. Docente investigador, Universidad Externado de Colombia. Dirección electrónica: anzuldss2017@gmail.com

Desde hace más de siete años, los docentes del área de ciencias sociales incluyeron en su plan de estudios la asignatura cátedra Orlando Fals Borda (que desde ahora se denominará COFB), con el objetivo de relacionar el nombre de la institución y el modelo pedagógico para formar estudiantes sentipensantes de perfil humanista. Como menciona el docente 1 del grupo focal que se aplicó en el marco de esta investigación:

Es muy pertinente darle sentido a la Cátedra Orlando Fals Borda, ya que desde que se pensó como tal, siempre se ha hecho énfasis en las necesidades de toda la comunidad, partiendo de las necesidades tanto de los chicos como de las familias. Se ha intentado plasmar un proyecto en el cual se analicen esas condiciones particulares, sociales, familiares y políticas; por medio de las cuales se desarrolla la comunidad alrededor del colegio. Por eso, pienso que es muy pertinente que haya un entorno, un modelo y un espacio propicio donde se puedan hacer esas reflexiones de aula. (Tomado del grupo focal)

Dicha cátedra se imparte en los ciclos II, III y IV con una hora de clase semanal, dirigida generalmente por los directores de grupo con el objetivo de participar de forma activa en el proceso de formación de los estudiantes. En general lo que se espera de la COFB es que los estudiantes, educadores y la comunidad educativa adopten la filosofía sentipensante: término acuñado por los pescadores de la costa colombiana que define a las personas equilibradas que ofrecen confianza y buenas intenciones, ya que se actúa combinando el corazón, pero empleando la razón. Este concepto trasciende de las vivencias del sociólogo Orlando Fals Borda como una acción transformadora del ser con el objetivo de conseguir una educación centrada en la persona y en el respeto a su dignidad; que los estudiantes sientan a los otros buscando la igualdad para ser plenamente humanos.

El proceso de formar seres sentipensantes debe nacer desde la práctica pedagógica de cada docente, escuchando las necesidades de su comunidad para posibilitar un ejercicio donde los derechos humanos puedan tomar fuerza y vida, por lo que la misma se trabaja desde el currículo con el fin de que los actores principales (comunidad educativa) sean capaces de entender su propia realidad y transformarla positivamente.

Sin embargo, el papel del docente frente a la orientación o el desarrollo de la COFB en muchas ocasiones tiene debilidades, ya que se presenta rotación por traslados en la institución y a los docentes que ingresan nuevos al colegio no se les hace la debida inducción al respecto, no se les explica o se les pone en contexto de lo que realmente significa la cátedra.

En cuanto a los intereses y conocimientos de la cátedra se refleja que los estudiantes necesitan más tiempo para apropiarse de la misma; para ellos no

es claro el concepto de la cátedra como tal, y sienten que el único objetivo es “simplemente cumplir”. Tampoco se tiene claridad sobre la forma en que esta se evalúa y si los maestros lo hacen de forma apropiada.

Para los docentes que ingresan a la institución no es claro el concepto y el objetivo evaluativo primordial de la COFB, sienten que les hace falta la capacitación en cuanto a la esencia de la misma. Asimismo, los docentes antiguos tienen inquietudes acerca de las similitudes de competencias que se trabajan en la asignatura de ciencias sociales y en su relación con la forma de evaluar no hay distinción con lo que hacen en otras asignaturas.

En la institución se trabaja con el modelo de Reflexión Acción Participación (RAP), que se asume como el modelo pedagógico del colegio y se adaptó de la Investigación Acción Participativa (IAP). La cual, es una metodología de investigación cualitativa que surgió en 1960 gracias al apogeo de la sociología colombiana. Esta metodología se fue introduciendo en la academia por los buenos resultados obtenidos en las comunidades autoras de la construcción de sus propias herramientas de acción social. (Molano, 1989, p. 12)

En este sentido, y como lo plantea el proyecto educativo institucional (PEI) del colegio Orlando Fals Borda IED (OFB):

El fundamento del proceso de formación integral de los estudiantes, es el desarrollo humano que involucra, entre otras cosas, el reconocimiento de los sujetos como seres integrales (capacidades, talentos, habilidades y actitudes que le dan sentido al desarrollo de su proyecto de vida individual y social).
(PEI, colegio Orlando Fals Borda, 2018, p. 17)

Ahora, esto permite inferir que si bien la IAP es una metodología de investigación humanista que se articula con el modelo pedagógico de la institución, se integra de tal forma que se convierte en RAP; esta a su vez se trabaja a fondo en los ciclos por medio de la COFB, solo que esta posee ciertos vacíos en cuanto a cómo debería ser evaluada y su aplicación, ya que no siempre conduce al cambio estructural y social de los estudiantes.

Visto esto desde el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), el plan de estudios sugiere desde el área de ciencias sociales manejar los criterios con que se articula la cátedra de la paz, por lo cual la COFB puede aportar de forma significativa a la misma. Para ello se emplean estrategias que se plasman en los planes de asignatura con el fin de darle cumplimiento a los tres momentos del modelo pedagógico: reflexión, acción y participación.

Fundamento teórico

Dentro del fundamento teórico que sustenta la presente investigación, aproxima claramente las concepciones de prácticas evaluativas docentes, evaluación de aprendizajes, COFB, en un contexto social humanista argumentado desde la perspectiva del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, junto con otros autores como McMillan y Schumacher (2005), que buscan profundizar la investigación educativa y evaluativa; además de Kemmis y McTaggart (1988), cuyo propósito es “reorientar” la planificación de la IAP en el aula. Sumando a esto, Ramírez, Rodríguez y Camargo (1997) aportan elementos válidos en cuanto a las creencias y actitudes hacia la escogencia de la carrera docente como un eje disyuntivo en la permeabilidad de la práctica de la misma.

Entretanto, como enfoques pedagógicos se plantean la IAP y la RAP, enmarcadas dentro de la evaluación formativa, autonomía y autoevaluación. Teniendo en cuenta todo lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones que subyacen las prácticas de evaluación de los aprendizajes en los docentes del ciclo II del colegio OFB en el desarrollo de la cátedra que lleva su mismo nombre?

Objetivo general

Comprender las concepciones y significados que subyacen las prácticas evaluativas de los docentes del ciclo II en el desarrollo de la COFB y el modelo pedagógico (RAP) que la sustenta.

Objetivos específicos

1. Caracterizar los docentes y estudiantes del ciclo II del colegio OFB en el marco del desarrollo de la cátedra.
2. Diagnosticar el conocimiento que sobre la COFB tienen los docentes del ciclo II en relación con los procesos evaluativos que desarrollan y el modelo pedagógico de la institución.
3. Analizar la relación que existe entre el modelo pedagógico de la institución, los lineamientos que orientan la cátedra, el SIEE y las prácticas evaluativas docentes.
4. Formular acciones de mejoramiento y sostenibilidad de la estrategia de evaluación formadora en el colegio OFB con el fin de favorecer su implementación.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, y como afirma Hernández (2016):

En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego “ voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (Esterberg, 2002). Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general. (p. 8)

Teniendo en cuenta lo que afirma Hernández, el propósito de este proyecto de investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con el cual se busca desde un escenario de proceso inductivo describir y explorar perspectivas teóricas que vayan de lo particular a lo general, facilitando una mayor aprehensión del objeto de estudio evaluativo.

Con esta investigación se pretende abordar desde las prácticas evaluativas de los docentes del colegio OFB toda la perspectiva teórica, recolectando y analizando la información, para luego, a partir de sus posteriores resultados, generar las conclusiones pertinentes que bien se tengan dar a lugar.

Tipo de investigación

La investigación cualitativa-descriptiva, enfocada en las prácticas evaluativas docentes, busca trabajar en la transformación de los procesos evaluativos de la COFB impartida en la institución que recibe su mismo nombre. Se propone así una estrategia de evaluación formadora que permita involucrar no solo a los estudiantes, sino también a los docentes que imparten dicha cátedra. Todo esto, con el fin de analizar y comprender los procesos evaluativos que se dan en el desarrollo de la COFB.

Población y muestra

La población elegida para el presente estudio son los docentes y estudiantes del nivel de primaria del colegio OFB. Se realizarán dos tipos de muestra: una

de forma intencional, con estudiantes del ciclo II en donde el investigador selecciona el elemento de interés basado en el principio de equiprobabilidad, es decir que todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte de una muestra (McMillan y Schumacher, 2005, p. 13).

Dicha muestra pretende ser no probabilística. Esta primera muestra está conformada por 237 niños y niñas (entre los grados tercero, cuarto y quinto) que cursan sus estudios en la jornada tarde del colegio OFB. La muestra se referirá al 8 % de la población total de ciclo II, equivalente a 5,5 estudiantes por cada curso (casi 6) de cada nivel.

Tabla 1. Población

Grados	Cursos	Docentes	Estudiantes
Tercero	2	1	78
Cuarto	2	2	80
Quinto	2	2	79
Total	6	5	237

Fuente: elaboración propia

La otra muestra, que hace referencia a los maestros, es de tipo censal; en este orden de ideas Ramírez, Rodríguez y Camargo (1997) establecen la muestra censal como aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra. Para este proyecto se llevará a cabo con los cinco docentes de primaria, directores de curso y que imparten la COFB del ciclo II en la institución. La población objetivo del colegio OFB pertenece a los estratos 1 y 2. Entre el 60 % y 65 % de la población estudiantil proviene de zonas rurales.

Tabla 2. Tipo de muestra

Población		Muestra		Tipo muestra
Estudiantes	237	Colegio	22	Intencional
Docentes	6	Colegio	5	Censal

Fuente: elaboración propia

Categorías de análisis

Para la presente investigación se propone la siguiente matriz de categorías de análisis con el fin de conceptualizar las directrices del objeto investigativo:

Tabla 3. Matriz de categorías

Unidad de análisis		La evaluación de los aprendizajes en la COFB			
Objetivos específicos	Categorías	Subcategoría	Indicadores	Instrumento	Fuente
Comprender las concepciones y los significados que subyacen las prácticas de la evaluación de los docentes del ciclo II en el desarrollo de la COFB y el modelo pedagógico que la sustenta.					
1. Caracterizar los docentes y estudiantes del ciclo II del colegio OFB en el marco del desarrollo de la cátedra.	Caracterización de actores	Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Edades • Título universitario • Tiempo en la institución 	Encuesta y entrevistas semiestructuradas	Docentes y estudiantes
		Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Edades • Grados • Tiempo en la institución 		
2. Diagnosticar el conocimiento que sobre la COFB tienen los docentes del ciclo II en relación con los procesos evaluativos que desarrollan y el modelo pedagógico de la institución.	Prácticas evaluativas Modelo pedagógico	Conocimiento de los componentes de la COFB por parte de los docentes	Objetivos de la COFB	Guía de análisis de documentos Encuesta semiestructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos dirigidos al trabajo sobre la COFB • PEI del colegio OFB • SIEE del colegio OFB • Malla curricular COFB • Documentos RAP (Pacto Sentipensante)
		Procesos de evaluación en la COFB	Propósitos de aprendizajes Metodología Evaluación (criterios y formas)	Grupo focal	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamiento pedagógico (Revista de la Secretaría de Educación Distrital Bogotá)
		COFB SIEE Prácticas evaluativas	Objetivos de la COFB Lineamiento de evaluación Criterios de evaluación	Revisión documental	Docentes y estudiantes
4. Formular acciones de mejoramiento y sostenibilidad de la estrategia de evaluación formadora en el colegio OFB, con el fin de favorecer su implementación.					

Fuente: elaboración propia (julio de 2017)

Técnicas e instrumentos de análisis de recolección de la información

Las técnicas y los instrumentos usados durante la investigación se definieron según los objetivos y las categorías propuestas en la matriz categorial. Se utilizaron instrumentos de tipo cualitativo, los cuales recogen los datos en una primera aproximación de forma verbal, que a la postre serían registrados de forma escrita por el investigador para percibir de manera más rigurosa el fenómeno evaluativo.

Se utilizaron instrumentos de tipo cualitativo, los cuales recogen los datos principalmente en forma de palabra, es decir, proporcionan una descripción narrativa detallada de los fenómenos (McMillan y Schumacher, 2005, pp. 50-51).

A esto se añade que usar instrumentos de corte cualitativo permite facilitar los dispositivos para obtener índices numéricos que corresponden a las características de los sujetos; esos valores representan los resultados del estudio (McMillan y Schumacher, 2005, p. 215). Esta recolección de información se realizó teniendo en cuenta los siguientes instrumentos.

Entrevista semiestructurada

Buendía y Hernández (2001, citado por Ballas, 2008) indican que “consiste en la recogida de la información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador” (p. 127). Para el presente proyecto se realizaron dos entrevistas semiestructuradas, planteadas de la siguiente forma:

Entrevistas a estudiantes

Dirigidas a 22 estudiantes de los grados cuarto y quinto. Contenían 14 preguntas que indagaban sobre el conocimiento previo de la COFB (diagnóstico), aportes, motivación, importancia, temáticas, acciones y estrategias de evaluación.

Entrevistas a docentes

Dirigidas a cinco docentes de los grados tercero, cuarto y quinto. Contenían 15 preguntas que indagaban sobre el modelo pedagógico de la institución, aportes a la formación de estudiantes, la RAP en el contexto institucional, importancia, estrategias y evaluación de la COFB. También sobre las temáticas, las necesidades, los procesos, los alcances y las sugerencias evaluativas de la COFB.

Grupo focal

Según Aigner (2006), los grupos focales son una herramienta de recolección de información a partir de una entrevista grupal, que puede ser semiestructurada. Esta técnica se aplicó a cuatro docentes de ciencias sociales, con gran trayectoria en la institución y que debido a su experticia en el manejo de la COFB fueron elegidos para tal fin.

A dicho grupo, se le aplicó un cuestionario de diez preguntas; siete correspondían a la pertinencia, la formación, la intervención, los procesos de aprendizaje y las estrategias de evaluación sobre la COFB; las tres restantes apuntaban a la presentación de la evaluación formadora como estrategia de evaluación en los aprendizajes de los estudiantes.

Figura 2. Registro fotográfico grupo focal del colegio OFB



Fuente: archivo personal, 2018

Análisis documental

Para el respectivo análisis documental es necesario tener en cuenta los documentos propuestos en el cuadro de categorías, los cuales van dirigidos a los tres referentes institucionales en el marco del presente proyecto: el SIEE, la malla curricular y el PEI del colegio. Dichos documentos institucionales se abordan desde la triangulación de la información por medio de las siguientes caracterizaciones: aprendizaje, coherencia evaluativa e inferencia práctica docente.

Confiabilidad y validez

La confiabilidad y validez de los datos recogidos y registrados en el presente proyecto son de gran inflexión para aseverar que el objeto de estudio tiene un valor científico en el ámbito académico. Por su parte, la validez se refiere a que debe tener cierto grado de seguridad; que lo que se está midiendo sea lo que se presente y no otra cosa (Valarino, Yáber y Cemborain, 2012, p. 227).

Resultados

A continuación se presentan los principales hallazgos de la investigación e interpretación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, esto después de culminar la recolección de datos, la aplicación de instrumentos y el posterior análisis de la información planteada en la matriz categorial. Así se identifican los significados de las concepciones que desprenden las prácticas evaluativas de los docentes en el colegio OFB y los objetivos específicos planteados en la presente investigación. Los instrumentos de recolección fueron:

1. Entrevista semiestructurada para docentes.
2. Entrevista semiestructurada para estudiantes.
3. Grupo focal.
4. Análisis documental.

Como estrategia de análisis de los dos primeros, se piensa realizar una matriz para resaltar lo más importante de cada una de las respuestas dadas por los entrevistados, buscando la tendencia respectiva que contribuya a esta investigación. En el grupo focal se llevará a cabo la transcripción del audio y luego la construcción de una matriz por pregunta, para analizar con colores lo más importante en los comentarios hechos por los docentes y buscando con esto una tendencia. Para el último instrumento de recolección, se efectuará un análisis documental entre el PEI, el SIEE y la COFB institucionales, con el fin de hacer una triangulación de estos documentos.

Docentes

En relación con la presente categoría, que pretende dar cuenta de la caracterización de las docentes del ciclo II del colegio OFB en el marco del desarrollo de la cátedra, se identificaron los siguientes hallazgos en la subcategoría exhibida a continuación:

Edades

Para la caracterización de las edades de las docentes se empleó la información registrada en la entrevista semiestructurada. Se observó que oscilaba entre los 27 y 49 años.

Tabla 4. Caracterización edad de las docentes

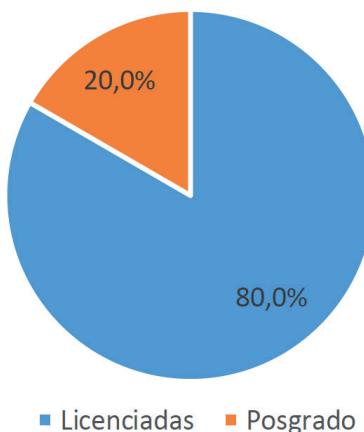
Docente	Edad
Docente 1	44
Docente 2	49
Docente 3	27
Docente 4	30
Docente 5	36

Fuente: elaboración propia

Títulos universitarios

Con respecto al nivel de formación académica, se encuentra que el 80 % de las docentes del ciclo II son licenciadas y su área de formación tiene relación con la básica primaria; el 20 % restante cuenta con un nivel de posgrado.

Figura 3. Nivel de formación académica docentes



Fuente: elaboración propia (febrero de 2018)

Tiempo de experiencia en el colegio OFB

Se evidencia que las docentes del ciclo II tienen entre uno y cuatro años de experiencia dentro del colegio OFB.

Tabla 5. Experiencia docente

Grado	Género	Nivel de formación	Experiencia docente en años	Antigüedad en la institución OFB
Cuarto	F	Licenciada	22	1
	F	Licenciada	26	1
	F	Licenciada	3	3
Quinto	F	Licenciada	4	4
	F	Posgrado	17	4

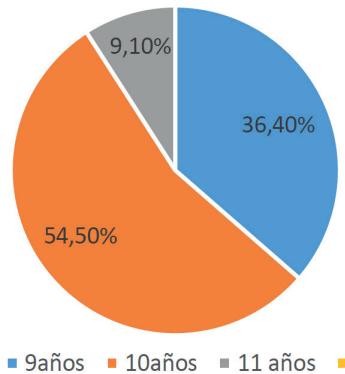
Fuente: elaboración propia (febrero de 2018)

Estudiantes

La presente subcategoría pretende dar cuenta de la caracterización de los estudiantes del ciclo II del colegio OFB en el marco del desarrollo de la COFB. Para diagnosticar el conocimiento que tienen de la COFB los docentes y estudiantes frente a los procesos evaluativos se observó que el 100 % de los actores del proceso conocen el modelo pedagógico de la institución; no obstante, es necesario mirar las perspectivas desde donde cada docente ejerce su práctica evaluativa para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Se identificaron los siguientes hallazgos.

Edades

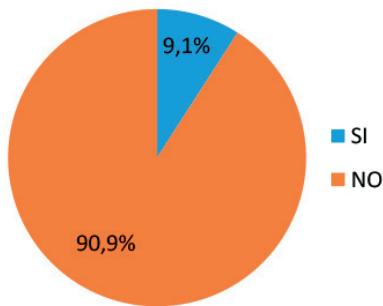
Para la caracterización de las edades de los estudiantes se empleó la información registrada en la entrevista semiestructurada. Se observó que el 36,4 % de los estudiantes tiene 9 años; el 54,5 % está sobre los 10 años, siendo esta la mayor población encuestada; el 9,1 % cuenta con 11 años, evidenciando que son estudiantes que se encuentran en extra-edad, como se indica en la figura 4.

Figura 4. Edades de los estudiantes

Fuente: elaboración propia (febrero de 2018)

Conocimiento de los componentes de la COFB por parte de los docentes

En cuanto al conocimiento de los componentes de la COFB mencionado en el objetivo número 2, y como resultado de la triangulación de los instrumentos, se evidencia que los docentes tienen claridad del modelo pedagógico y el aporte significativo del mismo en los procesos evaluativos, sin embargo el 90,9 % afirma que el tiempo para impartir la cátedra es insuficiente, y el 9,1 % lo cree propicio.

Figura 5. Suficiencia del tiempo de la COFB

Fuente: elaboración propia (febrero de 2018)

Objetivos de la COFB

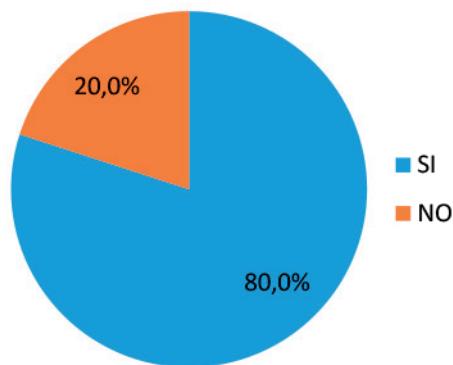
De acuerdo con los instrumentos, como las entrevistas efectuadas y el grupo focal, se evidencia que los objetivos de la COFB permiten evaluar de forma

cualitativa y cuantitativa a los estudiantes en el marco del humanismo del sociólogo Orlando Fals Borda; algunos de ellos son:

- Evaluar las relaciones interpersonales de los estudiantes.
- Dar cuenta del comportamiento de los estudiantes y sus procesos axiológicos.
- Evidenciar una actitud transformadora e integral de los estudiantes.
- Identificar compromiso y autonomía en los procesos del desarrollo humano.
- Presentar un proceso autónomo a la hora de autoevaluar (PEI, colegio Orlando Flas Borda, 2018, p. 28).

Ahora, en cuanto a los objetivos que se tienen por parte de los docentes referentes al modelo pedagógico institucional RAP como estrategia de reflexión que permite evaluar los objetivos de forma clara como subcategoría de conocimiento y apropiación de la COFB, y frente a la necesidad de los educandos de mejorar su participación en comunidad, se puede afirmar que un porcentaje bastante alto, como lo es el 80 %, afirma que conoce y aplica la RAP como factor preponderante en el aprendizaje de la COFB (figura 6). De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que a pesar de la constante movilidad de docentes (entrada y salida de los mismos) no hay un desconocimiento frente a la RAP como estrategia para optimizar el acercamiento al conocimiento en el aula.

Figura 6. RAP como estrategia



Fuente: elaboración propia (febrero de 2018)

Propósitos de los aprendizajes

Dentro de la subcategoría de conocimiento de los componentes de la COFB por parte de los docentes, el indicador de propósitos de aprendizaje de la COFB

guarda relación con la intención del ciclo II enunciada en la malla curricular. Esta establece que:

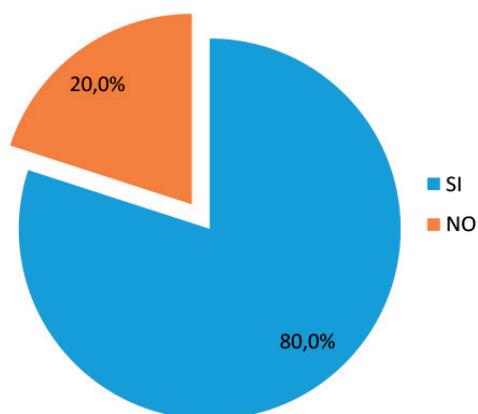
Los procesos de aprendizaje sean significativos, en la medida que los conocimientos nuevos les permitan a las niñas y niños explicar el funcionamiento de los objetos, los fenómenos y los sucesos del mundo que nos rodea. La selección de los conocimientos y contenidos de las áreas les permitirá construir categorías y realizar inferencias de los fenómenos que les interesan. Dando paso con ello a las actividades académicas como son la construcción de cuadros, representaciones simbólicas, esquemas, diagramas, resúmenes y mapas mentales que les permiten identificar objetos, hechos o fenómenos, caracterizarlos, compáralos, secuenciarlos, así como hacer inferencias sobre ellos. (Colegio Orlando Fals Borda, 2017, p. 5)

Con lo anterior, se demuestra que existe una relación directa de los propósitos de aprendizaje cuando los docentes mencionan en el grupo focal que la COFB permite identificar fenómenos de su diario vivir e inferir sobre ellos.

Procesos de evaluación en la COFB

Dentro de esta subcategoría, la COFB busca dentro de sus procesos evaluar las relaciones interpersonales, los diferentes comportamientos, la capacidad de sentipensar, el cumplimiento a la norma y el respeto entre los actores principales que la rodean. Por otro lado, busca que la pertinencia de los temas a tratar en la cátedra sea necesaria para la misma, de tal forma que el 80 % así lo afirma; el 20 % no lo considera tan relevante.

Figura 7. ¿Son pertinentes los temas de la cátedra?



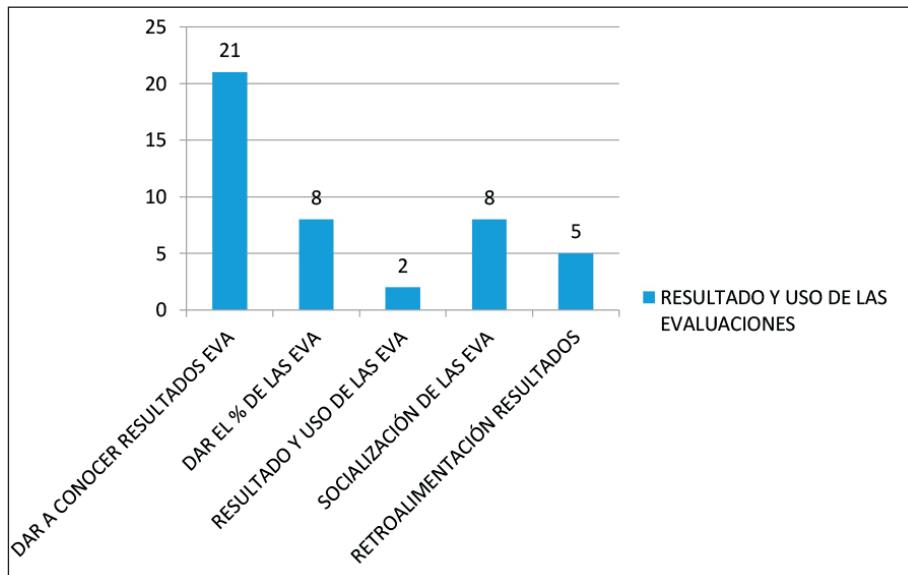
Fuente: elaboración propia (febrero de 2018)

Lineamientos de evaluación

En el siguiente indicador se identifican los propósitos de evaluación, los cuales se establecen en el SIEE de la siguiente forma:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos, de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
- Proporcionar aprendizajes básicos que consoliden o reorienten los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños inferiores en su proceso formativo.
- Determinar la promoción de estudiantes.
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.
- Diversificar la evaluación de tal manera que responda a las habilidades de las personas con discapacidad.

Figura 8. Resultado y uso de las evaluaciones por parte de los docentes



Fuente: elaboración propia (febrero de 2018)

A partir de la figura 8 se puede observar que aunque hay un gran porcentaje en donde los docentes dan a conocer los resultados, menos de la mitad los

socializan con sus estudiantes, y solo unos pocos retroalimentan las evaluaciones. Con esto, se expone claramente que al no haber una actitud dialogante, evaluativa, continua y constante entre ambos actores, no se evidencia un proceso evaluativo con un enfoque formativo en el desarrollo del estudiante.

Conclusiones y discusión

Al caracterizar los actores del proceso se encontró que las docentes llevan poco tiempo de antigüedad en la institución (entre uno y máximo cuatro años), que sus edades oscilan entre los 27 y 49 años; dentro de su nivel de formación académica solo una docente tiene un título de posgrado y el resto son licenciadas. En cuanto a los estudiantes de los grados cuarto y quinto, se observó que en su gran mayoría son antiguos, y que conocen medianamente la COFB y los métodos evaluativos empleados por sus docentes.

La COFB que se imparte en la institución tiene el fin de participar de forma efectiva en el proceso de formación de los estudiantes sentipensantes; sin embargo, las concepciones personales que subyacen de las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los docentes difieren en cierta medida con el horizonte institucional al cual se pretende llegar.

Se evidencia falta de tiempo por parte de los docentes en la apropiación y evaluación de la COFB y de una mayor apropiación de la filosofía sentipensante, pues una hora semanal es insuficiente para impartirla apropiadamente, además de evaluarla no únicamente de forma sumativa, sino también de manera más formativa en los estudiantes.

Al aplicar el método, las concepciones que subyacen las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los docentes del ciclo II del colegio OFB en el desarrollo de la COFB, se generan condiciones pedagógicas que motivan a los estudiantes a aprender con el enfoque de la observación de hechos reales de su entorno más próximo. Esto con el fin de enfrentarlo a su propia realidad y la de su comunidad, obligándolo a buscar soluciones para desarrollar su pensamiento crítico.

Dentro de las acciones de mejoramiento se encuentran la autoevaluación, la autorregulación, la reflexión constante y el diálogo con miras a dar alcance a mejores prácticas evaluativas en el aula, haciendo énfasis en la evaluación formadora.

Finalmente, del trabajo investigativo se resalta la importancia de las prácticas evaluativas de los aprendizajes, con apoyo del enfoque de evaluación formadora propiciando escenarios congruentes a facilitar la formación de seres sentipensantes en la institución, capaces de resolver sus propios conflictos desde la autonomía personal.

Como un campo posible de investigación en un futuro se podría vislumbrar desde la aplicación de la IAP y la RAP con un enfoque más emancipador en otras instituciones educativas distritales; esto con el fin de facilitar la constante reflexión de cómo auto pensarse y formar seres más sentipensantes para la elucubración de una sociedad mejor.

Referencias

- Aigneran, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La sociología en sus escenarios*, (6), 1-32. <https://revistas.udca.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Ballas, M. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos. Campos de aplicación en educación y etapas en el proceso de investigación*. Universidad Externado.
- Colegio Orlando Fals Borda, IED. (2018). *Proyecto Educativo Institucional (PEI). Plan de área ciencias sociales*. SED. <https://www.redacademica.edu.co/file/4201/download?token=U10AGMpB>
- Colegio Orlando Fals Borda, IED. (2017). *Malla curricular*. Colegio Orlando Fals Borda.
- Hernández, S. (2016). *Metodología de la investigación* [sexta edición]. Editorial McGraw Hill.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* [quinta edición]. Pearson Educación, S. A.
- Molano, A. (1989). "Cartagena revisitada", carta enviada al XX Congreso Mundial IAP, Cartagena de Indias: "Economía, humanismo y neoliberalismo". En: *Participación popular retos del futuro*. Icfes, Iepri, Colciencias.
- Ramírez, T., Rodríguez, P. y Camargo, L. (1997). Creencias y actitudes hacia la escogencia de la carrera docente. *Revista de pedagogía*, XVIII(49), 11-28.
- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2016). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. Gestión del conocimiento*. Alcaldía Mayor de Bogotá, SED.
- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2014). *Lineamiento pedagógico: educación para la ciudadanía y la convivencia*. Alcaldía Mayor de Bogotá, SED.
- Valarino, E., Yáber, G. y Cemborain, M. (2012). *Metodología de la investigación. Paso a paso*. Editorial Trillas.

La sesión educativa y los centros de interés como laboratorio pedagógico para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje

Helberth Alexander Castillo Pinzón*

Introducción

El desarrollo de la investigación que se abordará en este artículo se realizó en la Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez de Quesada, ubicada en el municipio de Suesca (Cundinamarca), caracterizada por tener un porcentaje alto de población estudiantil con bajos resultados académicos en pruebas internas y externas.

En este escenario surgió el siguiente cuestionamiento: ¿cómo mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde las ciencias naturales y ciencias sociales para fortalecer los procesos pedagógicos de los estudiantes? Con esta pregunta se generó la necesidad de evaluar las prácticas de aula en sus diferentes niveles, realizando una sinergia entre las áreas mencionadas con el fin de fortalecer los análisis realizados y construir una alternativa de solución a la problemática planteada.

Por consiguiente, en el 2012 se reflexionó sobre la praxis pedagógica, confrontando los diferentes resultados internos (evaluaciones y tasas de reprobación) y externos (pruebas Saber, Supérate e Icfes). Como resultado se originó la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que fue pertinente crear un espacio distinto a la jornada académica con diferentes estudiantes para

* Magíster en Educación. Profesor de ciencias naturales y educación ambiental. Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez de Quesada. Dirección electrónica: alexandercastillo5000@hotmail.com

profundizar sus conocimientos y de igual manera evaluar las estrategias didácticas utilizadas en dichas sesiones, esto con el fin de llevarlas al aula y potenciar los procesos con los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior surge “Sapientia” como un laboratorio pedagógico, el cual conjuga los actores principales del proceso educativo y permite estimular el análisis, la creatividad, la evaluación y el cambio en la praxis educativa, en concordancia con lo planteado por García *et al.* (2015), es decir, un escenario que permite proponer y transformar las prácticas de aula en las diversas asignaturas y áreas.

En este escenario, los profesores son observadores con carácter investigativo. El docente se apoya en la sesión educativa realizada por los estudiantes, entendida según Mamani (2015) como la estructura compleja, organizada y estructurada del proceso de enseñanza en un momento determinado. En dicho contexto se desarrollan centros de interés, porque son “núcleos superadores de los límites de las disciplinas” (Torres, 2006, p. 29). De esta manera, la diversidad de actividades que los profesores realizan y proponen al abordar una determinada temática asumen como íntegros a sujetos de análisis y de valoración.

En este orden de ideas, el proyecto se divide en dos grandes momentos: el primero es el laboratorio pedagógico, constituido a partir de la sesión educativa y los centros de interés, en el cual se observan, evalúan y proponen diversas formas de abordar el conocimiento en una determinada área o asignatura. El segundo hace referencia a la aplicación de los resultados obtenidos en las clases de la jornada académica de la institución. Las fases mencionadas se describen a continuación:

Laboratorio pedagógico: este espacio “tiene la posibilidad de utilizar diferentes estrategias metodológicas aplicadas al aula” (García *et al.*, 2012, p. 18), es decir, fortalece y genera estrategias para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, por ende el maestro es un investigador constante, que se debe cuestionar permanentemente sobre su praxis pedagógica. En este escenario, el profesor es un observador permanente del proceso.

En consecuencia, los estudiantes son los protagonistas de la propuesta, ya que ellos proponen y abordan las diferentes temáticas, las cuales a partir de la sesión educativa y los centros de interés establecen su propia metodología de trabajo en cada reunión, que se realiza una vez por semana en contrajornada.

Al finalizar, se evalúa en plenaria la apropiación de los conceptos a partir de la retroalimentación del tema específico, esta actividad consiste en realizar el análisis, la síntesis y las conclusiones de la sesión. Este producto es el principal insumo de los docentes y lo utilizan para dinamizar las prácticas pedagógicas en las clases en jornada académica normal.

Las clases de ciencias (naturales y sociales) en jornada académica normal: los profesores retoman las estrategias utilizadas en las sesiones educativas de “Sapientia” y fomentan el trabajo desde los hallazgos encontrados en el laboratorio pedagógico con los estudiantes, específicamente a nivel de escritura, exposición y proyectos (robótica, paleontología, astronomía, etc.). En estos contextos los jóvenes demuestran a partir de sus centros de interés los avances que obtienen durante el proceso, establecen su ritmo de trabajo y la manera de abordar los conceptos durante todo el proceso. Con esto se busca que los jóvenes sean creativos, realicen experimentos, utilicen diversidad de materiales y estimulen el trabajo colaborativo y autónomo (Virhuez, 2012, 19 de febrero).

De acuerdo con lo anterior, al efectuar una sinergia entre los dos momentos descritos, los docentes realizan un proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con lo que puede ser posible generar una reflexión profunda del trabajo y llevar los resultados al laboratorio pedagógico, esto con el fin de establecer las nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, es decir, la estructuración de un proceso cíclico en la investigación.

Fundamento teórico

Para el desarrollo de la experiencia pedagógica fue necesario generar una sinergia entre los conceptos estructurantes de: laboratorio pedagógico, centros de interés y sesión educativa. Se construyó entonces un análisis complejo con el objetivo de establecer los referentes teóricos que fundamentaron el proyecto; estos se describen a continuación:

Laboratorio pedagógico

El laboratorio pedagógico es un concepto estructurante que establece la dinámica constante en los procesos pedagógicos en un ambiente escolar con participación permanente de estudiantes y profesores. En ellos se genera una interacción frecuente entre los actores principales de la educación, considerando nuevas formas de enseñar y aprender. En este orden de ideas, se puede establecer que “posibilitan experimentar, crear, advertir, imaginar” (García *et al.*, 2012, p. 15).

De acuerdo con lo anterior, el proyecto permite realizar una reflexión constante de la praxis pedagógica, por consiguiente se asume la definición de laboratorio pedagógico planteada por García *et al.* (2012) como un espacio donde se tiene la posibilidad de generar diversas estrategias de enseñanza que se pueden aplicar al aula, las cuales surgen de una manera reflexiva, estructurada y evaluada en concordancia con los objetivos educacionales y retroalimentada por los estudiantes.

Centros de interés

Los centros de interés en el proyecto permiten una participación activa de los jóvenes en el laboratorio pedagógico, generando una retroalimentación continua de su proceso. En este sentido, de acuerdo con Decroly (s. f, citado por Mejía, 2015), los centros de interés son una forma de “generar un tema atractivo para los sujetos del aprendizaje” (p. 17). Así, estos se plantean alrededor de una determinada temática, lo que hace posible articular los conocimientos previos, el desarrollo de los contenidos y la evaluación del trabajo.

Además, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar las diversas habilidades que la escuela fortalece, en este sentido Zapata (1989, abordado por Mejía, 2015) plantea que el educando “observe, asocie, exprese lo aprendido para luego formar un pensamiento crítico de razonamiento y pueda lograr las competencias previstas a alcanzar” (p. 17). Los centros de interés se convierten en un eje integrador del conocimiento de diversas disciplinas.

Sesión educativa

Las sesiones educativas son una herramienta pedagógica fundamental del proyecto, ya que son realizadas por los estudiantes en función del centro de interés planteado previamente. En este escenario, el concepto es entendido como “la organización básica, lógica y secuencial de situaciones de aprendizaje” (Mamani, 2015, p. 16).

En consecuencia, la diversidad de actividades y momentos que se generan están enfocados para alcanzar un determinado objetivo, sin embargo Mamani (2015), al igual que diversos autores, son enfáticos en mencionar la importancia de establecer una estructura que involucra una introducción, un desarrollo de la temática y unas conclusiones.

Para el proyecto, en particular la sesión educativa es un referente del desarrollo de la interacción y retroalimentación en un espacio académico, dirigido por profesores o estudiantes mediante diversas técnicas con el objetivo de enseñar un determinado conocimiento.

Metodología

De acuerdo con las características específicas del proyecto, fue necesario retomar aspectos esenciales de la investigación acción educativa (IAP) como punto de referencia para comprender y transformar la realidad en la cual está inmersa la experiencia pedagógica. Por ende, “el maestro va elaborando, a partir de la reflexión en la acción cotidiana, su saber pedagógico” (Restrepo, 2004, p. 45).

La teoría y la práctica se conjugan en una continua dinámica que es analizada, estructurada y evaluada para generar cambios en los procesos de enseñanza, así se producen diversos cuestionamientos a la praxis pedagógica. En el contexto del proyecto, el docente interactúa con otros pares y estudiantes, para tener una visión global del cuestionamiento a estudiar y de esta manera proponer alternativas de cambio.

En concordancia con lo planteado por Restrepo (2004), se trazaron tres fases en la investigación, las cuales son dinámicas y se retroalimentan de manera constante en un espacio y tiempo determinado. Cada momento responde a describir, reconocer, proponer, evaluar y continuar la praxis de manera conjunta en el contexto, como se describe a continuación:

- Primera fase: se empieza la deconstrucción de la realidad pedagógica: “es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta” (Restrepo, 2004, p. 51). En esta fase se realizó un diagnóstico en la institución y se creó el proyecto “Sapientia” como laboratorio pedagógico liderado por maestros y conformado por estudiantes, los cuales a partir de la sesión educativa y los centros de interés, construyeron un espacio propicio para el análisis continuo de la realidad.
- Segunda fase: para Restrepo (2004), en esta fase, “conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva” (p. 51), es decir, para el proyecto sería fundamental que los hallazgos encontrados transformen la realidad inmediata del aula de clase, en otras palabras, el laboratorio pedagógico empezaría a impactar la educación formal de la institución al llevar nuevas estrategias de enseñanza, en función del contexto en el cual se encuentra.
- Tercera fase: de acuerdo con Restrepo (2004), este punto del proceso es fundamental para validar la efectividad de los cambios o las acciones generadas, en otras palabras, la evaluación constante al proceso generado. Para el proyecto, estaría en función de las prácticas pedagógicas de los maestros, las actividades planteadas por los estudiantes y los resultados internos y externos de los jóvenes. Esta fase contempla precisamente la sistematización del proceso y cada una de sus características emergentes y convergentes de la nueva praxis pedagógica, estableciendo un nuevo ciclo.

Conforme con lo anterior, los instrumentos de investigación que permiten esta dinámica continua son diversos: diario de campo, observación participante,

análisis documental, entrevistas semiestructuradas y su triangulación, esto con el objetivo de validar la información y los hallazgos obtenidos.

Resultados

- Reconocimiento del contexto educativo de los estudiantes: se realizó un diagnóstico para identificar el estado académico de la institución. Se encontró que fueron bajos resultados académicos, tanto a nivel interno como externo (anexo 1).
- Se estableció la necesidad de construir un espacio de reflexión pedagógica permanente conformado por tres profesores y 25 estudiantes de diferentes grados escolares, a este se le llamó “Sapientia”, el cual funciona hace siete años como laboratorio pedagógico desde los centros de interés y la sesión educativa (anexo 2).
- Los estudiantes del proyecto generaron centros de interés que desarrollaron en la sesión educativa, mientras que los profesores aplicaron los instrumentos de investigación para encontrar las estrategias de enseñanza adecuadas para implementarlas en el aula en la educación formal (anexo 3).
- Se ha potenciado el trabajo por proyectos en las diversas áreas y asignaturas, lo que ha fortalecido las habilidades de los estudiantes (anexo 4).
- El proyecto ha generado una articulación de los diferentes proyectos institucionales, estableciendo objetivos transversales en función del bienestar de los estudiantes y la mejora académica (anexo 5).
- Se identificó un mejoramiento en los resultados internos y externos, ejemplo de ello fueron los resultados en las pruebas Saber 11 (2014-2015-2016-2017), lo que incluso permitió el ingreso de estudiantes en los programas “Ser Pilo Paga” y “Talentos excepcionales”, de la Fundación Cavalier (anexo 6).
- El proceso generado ha permitido un gran reconocimiento institucional e interinstitucional (Foro Bicentenario Municipal, Ondas, Seminario Nacional de Educación Quetame 2018) (anexo 7).
- Implementación de nuevas prácticas pedagógicas en las diferentes áreas y asignaturas de la institución, las cuales se han diversificado a partir del trabajo por proyectos (anexo 8).

Conclusiones y discusión

Las instituciones educativas son un escenario de aprendizaje constante para estudiantes y profesores, por lo que es fundamental generar espacios de reflexión continua de la praxis. La existencia de laboratorios pedagógicos debe ser parte

de los proyectos educativos institucionales (PEI) como una alternativa para mejorar los procesos de formación de los niños y jóvenes.

La sesión educativa y los centros de interés son una herramienta invaluable para estimular la creatividad en los procesos de enseñanza, incluso permiten reestructurar las concepciones sobre el desarrollo de las temáticas y las clases de las diversas áreas y asignaturas que conforman el currículo, enfocado a la formación de ciudadanos para el mundo (Morín, 1999) (llevar el mundo al aula y viceversa). Se busca con esto superar las dificultades del contexto y contribuir a la formación integral de los estudiantes con las herramientas suficientes para que continúen con sus estudios en educación superior.

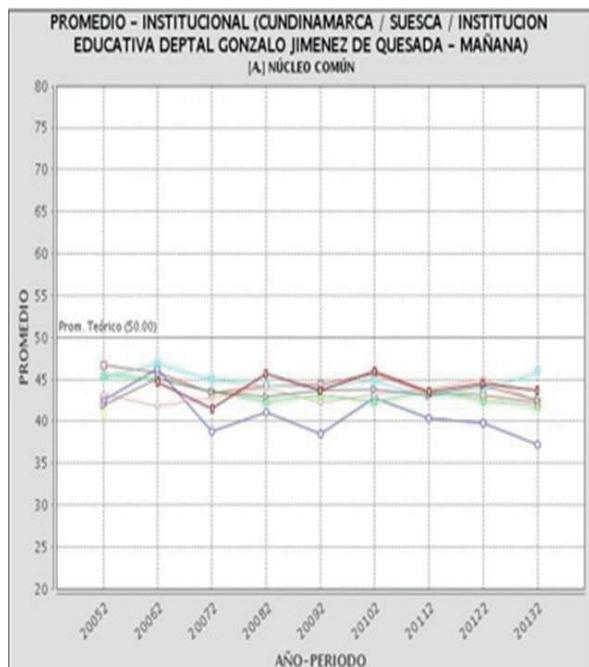
Referencias

- García, L. et al. (2012). *Laboratorio pedagógico: Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona. Medellín-Colombia*. Corporación Región, Alcaldía de Medellín. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/corporacion-region/20170731052404/pdf_756.pdf
- Mamani, L. (2015). *Sesiones educativas en el nivel de conocimientos y prácticas sobre loncheras escolares en padres con niños preescolares en la Institución Educativa Inicial Santa Rosa-Azángaro, 2015* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú]. Repositorio institucional. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/2662/Mamani_Alvarez_Lysbeth_Nancy.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mejía, G. (2015). *Implementación de la metodología de centros de interés para la mejora del rendimiento académico de la asignatura “language arts” en el área de “phonemic awareness” de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe* [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisortiz/2015/05/84/Mejia-Gabriela.pdf>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro*. Unesco.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Editorial Morata.
- Virhuez, W. (2012, 19 de febrero). El laboratorio pedagógico. *La Patria*. <https://impresa.lapatria.bo/noticia/98606/el-laboratorio-pedagogico>

Anexos

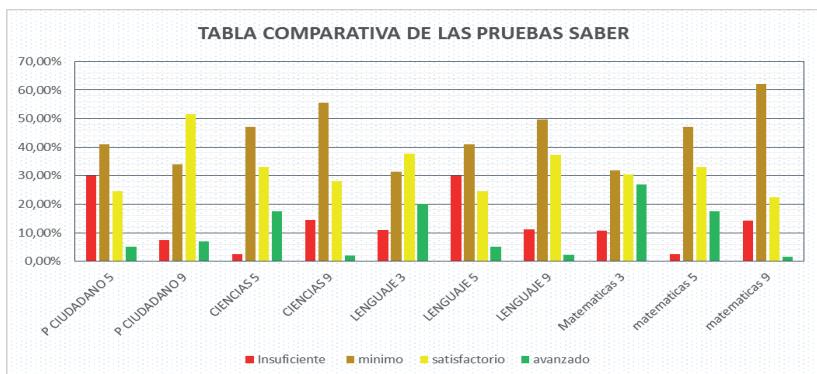
Anexo 1. Diagnóstico

Resultados pruebas Icfes 2005-2013



Fuente: Icfes, 2013

Resultados pruebas Saber: promedio 2012-2016



Fuente: elaboración propia

Anexo 2. Espacio de reflexión pedagógica



Fuente: archivo personal

Anexo 3. Centros de interés



Fuente: archivo personal

Anexo 4. Trabajo por proyectos



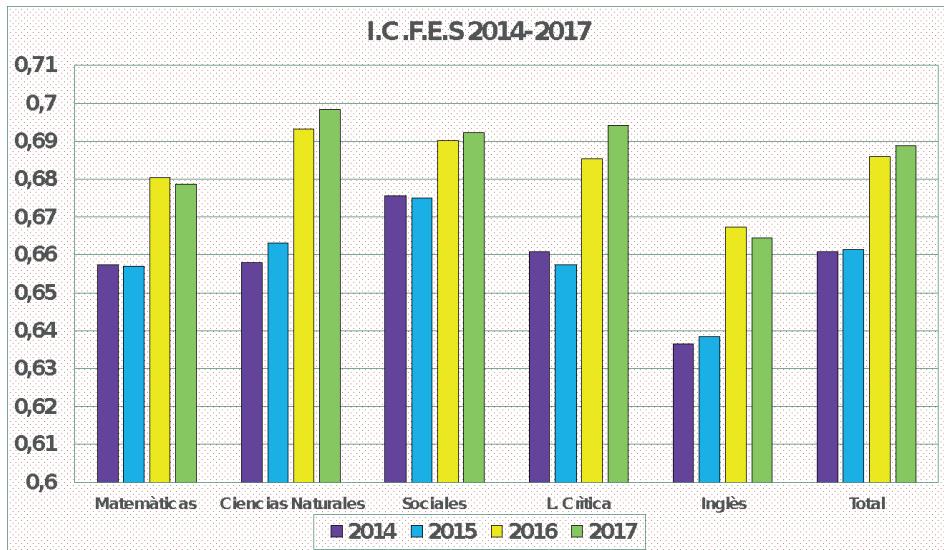
Fuente: archivo personal

Anexo 5. Articulación con otros proyectos transversales



Fuente: archivo personal

Anexo 6. Mejoramiento en los resultados internos y externos, como en las pruebas Saber 11 (2014-2015-2016-2017)



Fuente: archivo personal

Anexo 7. Reconocimiento interinstitucional



Fuente: archivo personal

Anexo 8. Nuevas prácticas pedagógicas



Fuente: archivo personal

Investigar en la escuela: la experiencia del TRV Research Group

Julián Darío Torres*

Lisseth Milena Cruz**

Semillero de investigación TRV Research Group

Introducción

El semillero escolar de investigación TRV Research Group nace como respuesta a las problemáticas de la falta de inclusión-motivación de los estudiantes de secundaria del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. La idea central se fijó en la generación de productos prácticos desarrollados por los integrantes del semillero, quienes reconocían en este proceso su protagonismo como identificadores de las problemáticas de su entorno, y además como individuos con la capacidad resolutiva que implicaba el contexto.

Al distinguir que sus soluciones pueden cambiar la sociedad, se desarrolla una conciencia tecnológica y social que los relaciona y compromete con la construcción de conocimiento, la identificación del yo y del otro como sujetos integrantes de una misma comunidad y la posibilidad de pensarse como

* Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación. Secretaría de Educación Distrital, Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. Director del semillero de investigación TRV Research Group, integrante de Episteme. Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en convenio con las universidades Distrital Francisco José de Caldas y del Valle. Dirección electrónica: julian_dt25@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9922-395>

** Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tecnóloga Mecánica y estudiante de Ingeniería Mecánica. Investigadora y líder del Semillero en Energías Alternativas de la UD (SEA); miembro de la Asociación Colombiana de Mujeres en Aeroespacial (ACMA), comité STEAM; integrante del semillero de investigación TRV Research Group. Egresada del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. Dirección electrónica: limcruz24@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2351-7665>

integrantes de grupos académicos más especializados como los que existen en instituciones de educación superior.

Fundamento teórico

Esta experiencia educativa se fundamenta en cuatro ejes, los cuales fueron constituidos a partir de los planteamientos comunes que se presentaban dentro de los relatos de los integrantes del semillero, incluidos en el capítulo siete del libro *Investigar en la escuela: la experiencia del TRV Research Group* (Torres y Merchán, 2018). A continuación, se detallan los cuatro ejes.

La factibilidad de las soluciones suministra a los estudiantes la certeza de que sus prácticas escolares son una forma concreta de transformar su realidad (Manjarrés et al., 2009). El semillero de investigación les ofrece la oportunidad de crear conexiones entre los saberes meramente académicos con la práctica y la realidad (Domínguez, 2003), asociando también conocimientos adquiridos en otras áreas del conocimiento, aplicando un proceso de aprendizaje significativo basado en intereses y experiencias previas (Ausuble, Novak y Hanesian, 1978).

Los estudiantes se percatan de que sus ideas, además de vincular el saber académico con la realidad inmediata, impactan la sociedad de formas positivas, reales y concretas, presentando soluciones a problemáticas propias de su cotidianidad; esto construye un sujeto con sentido social y permite el desarrollo de competencias ciudadanas (Torres y Merchán, 2018; Domínguez, 2003).

Dichas soluciones, además de tener un impacto social, también integran el nuevo conocimiento científico adaptándolo al contexto geográfico y económico (Torres y Merchán, 2018). En este espacio se generan o adecúan artefactos tecnológicos que relacionen a la comunidad y al mundo; es por ello que las líneas de investigación en las que se fundamenta el semillero están directamente conectadas con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Torres y Merchán, 2018, pp. 53-56), utilizando los saberes propios de la comunidad para proponer alternativas que no solo se basen en el conocimiento global sino en las necesidades locales de los individuos.

Los estudiantes desarrollan y confían en sus capacidades, se consideran personas con misión y visión y transforman su concepción del mundo académico e investigativo (Segura, 2014; Londoño, 2005), lo que les permite proyectarse a futuro sin dejarse afectar por la desesperanza que densifica al entorno en donde se encuentra ubicada la institución. Esta perspectiva les permite pensar en el acceso a la educación superior como algo más asequible, donde pueden continuar su proceso de formación y aporte sin considerarse menospreciados o subestimados, pues han sido partícipes de la construcción de conocimiento tecnológico.

Metodología

El semillero desarrolla sus actividades bajo cinco líneas de investigación construidas a partir de la recolección de datos acerca de los intereses y las necesidades más sobresalientes de los estudiantes del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas (el cual tiene vinculación con el Centro de Electricidad, Electrónica y Telecomunicaciones del Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]). Estas líneas de investigación son:

- **Robótica escolar:** propuesto para permitir el desarrollo de competencias enfocadas hacia la resolución de problemáticas inmediatas, como las que se encuentran durante las competencias enmarcadas dentro de esta área.
- **Energías sustentables:** enfocada hacia la generación de productos y soluciones tecnológicas que permitan la obtención de energía mediante procesos limpios, amigables y económicos.
- **Tecnología para la discapacidad:** con el objetivo de “diseñar e implementar ayudas técnicas para la movilidad, la comunicación y el aprendizaje que permitan mejorar la calidad de vida de personas invidentes” (Torres y Merchán, 2018, p. 12).
- **Tecnología para el campo:** la idea es generar productos que colaboren con la automatización de procesos agrícolas y agroindustriales, protegiendo y mejorando la calidad de vida tanto de los individuos como de los ecosistemas.
- **TIC y creatividad:** “fomentar el pensamiento crítico frente a la concepción de imagen y de lo visual y su papel de medio de comunicación cultural y social bajo la premisa ‘tus ojos te engañan’” (Torres y Merchán, 2018, p. 27).

Posterior al establecimiento de las líneas de investigación, cada estudiante decidió en qué espacio ir al semillero, lo cual se lograba inicialmente en contrajornada; al migrar hacia la jornada única, se establecieron dos horas semanales o un tiempo durante el espacio de especialización técnica con el SENA.

Para poder llevar a cabo una investigación, el semillero ejecuta cuatro fases por grupos de trabajo: observación-problematización, exploración-caracterización, estructuración-experimentación y resolución-transferencia.

- **Observación-problematización:** consiste en la observación e identificación de una problemática (asunto, situación o cuestión) de índole personal, familiar, local, que al ser resuelta aporta beneficios para la comunidad o para sí mismo, vinculando la importancia de la dimensión social y ciudadana.
- **Exploración-caracterización:** se estudia la situación y se analiza el contexto y las implicaciones que tiene este problema dentro del entorno que afecta.

Se construye una especie de listado de cualidades y desde una o algunas de ellas se ataca y se propone una posible solución.

- **Estructuración-experimentación:** aquí se aplica el conocimiento técnico para utilizar herramientas y materiales dentro de los que se incluyen los software de simulación y los procesos de prueba y error hasta conseguir el mejor prototipo. Estas pruebas se realizan nuevamente en grupos de trabajo, donde se busca que cada integrante pueda darle rienda suelta a su creatividad y aporte en la mejora y optimización del artefacto, el cual se construye a través de la aplicación de diversos conocimientos adquiridos durante toda la vida académica de los estudiantes. Lo anterior permite la adquisición de un aprendizaje significativo (Ausuble, Novak y Hanesian, 1978).
- **Resolución-transferencia:** algo importante dentro de esta fase es resaltar que no existen soluciones negativas, sino soluciones incompletas que aún no contemplan todas las posibilidades. Aquí se resalta la importancia de aplicar los conocimientos teóricos para construir un producto teniendo en cuenta la idea del “prosumer” o consumir produciendo. Todo lo que se desarrolle dentro del semillero debe tener un carácter social, por lo que los productos son compartidos a través de redes de conocimiento, redes sociales o espacios de discusión en las que las ideas puedan seguir circulando.

Todo lo anterior se produce teniendo como premisa principal la adquisición de un aprendizaje significativo que incluya los saberes de los estudiantes, además de generar productos y artefactos que se relacionen con los intereses de los integrantes del semillero (Ausuble, Novak y Hanesian, 1978).

Resultados

El semillero nace en febrero de 2014 y a través de todos estos años ha ofrecido diferentes resultados. Estos se visualizan a continuación:

- Escritura del libro *Investigar en la escuela: la experiencia del TRV Research Group*, publicación del semillero efectuada en diciembre de 2018; socialización de la experiencia en un panel organizado por la Secretaría de Educación del Distrito durante la Feria Internacional del Libro de Bogotá 2019.
- Participación en diversos eventos de robótica, como Bogotá Robótica, Runibot, Competencia CUN, Primer Concurso Distrital de Robótica, entre otros organizados por universidades como la Nacional de Colombia, El Bosque y la Pedagógica Nacional.
- Participación en los encuentros distritales de semilleros de investigación de colegios del distrito.

- Representación del semillero y de la institución en diferentes eventos académicos que fomentan el sentido de pertenencia de los estudiantes y los acercan a la realidad de la educación superior y las posibilidades de acceder a ella.
- Generación de productos tecnológicos, como prótesis de mano, mediaciones controladas por señales mioeléctricas, señales encefalográficas o BCI, construcción de robots para competencias escolares, sistemas de automatización de riego, identificación de cercanías, detector de fuego, y sistemas de generación eléctrica a partir del movimiento corporal.
- Participación en concursos de investigación sobre energías sustentables, como el Zayed Future Energy Prize.
- Producción y contextualización de proyectos formativos asociados a la especialidad de electricidad ofertada por el SENA como parte de la media técnica vigente en la institución.
- El ideal con estos productos es que no solamente se queden en lo físico, sino que faciliten la vida de las personas y se transfieran para la construcción de nuevos artefactos que contribuyan a los saberes tecnológicos de la sociedad colombiana.
- Estructuración de la jornada única en la institución con base en la experiencia tanto académica como de organización del semillero de investigación.

Conclusiones y discusión

Como se manifestó al comienzo, el objetivo del semillero nace de la necesidad de buscar en los estudiantes el florecimiento de su sentido de pertenencia con la institución, con ellos mismos y con su entorno en general; que reconozcan que sus ideas tienen validez e impacto y que cuentan con la credibilidad para enfrentarse con los saberes tecnológicos globales actuales; además, se busca paralelamente el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan establecer un proyecto de vida objetivo y que no se halle sesgado por las inclemencias de la desigualdad social. Este proyecto logra su cometido, y les ofrece a los estudiantes competencias que les permiten sentirse capaces para enfrentar nuevos retos y problemáticas con un pensamiento creativo, divergente e interesado por el impacto social que puede conllevar la solución que propongan y efectúen.

El país actualmente sufre de una crisis investigativa (Torres y Merchán, 2018), pues en diversas instituciones de educación superior los semilleros se estancan por la falta de personas propositivas. La falta de motivación en los jóvenes se gesta dentro de las prácticas pedagógicas incorrectas, en las que se les quita relevancia a los intereses de los estudiantes para resaltar la importancia de una

nota, de un reconocimiento o de un objetivo finito. El semillero permite pensar en un conocimiento consecutivo y en constante construcción, lo que articula el trabajo colaborativo con cualquier proceso de investigación escolar.

La necesidad actual radica en trastocar el pensamiento de los jóvenes que no se sienten capaces para enfrentar un problema que reconocen en su entorno inmediato. Esto afecta tanto el desarrollo efectivo de la escuela como el mejoramiento de la educación superior. Es importante vincular las etapas educativas para que el conocimiento no se pierda en esa laguna que existe entre la secundaria y la universidad, pues para los estudiantes no es evidente dicha relación.

En el caso del conocimiento práctico, se hace obligatorio el compartir las ideas para que estas circulen y no se estanquen; este actuar debe permitir una socialización del saber y una nueva perspectiva de la construcción de sociedad, que no se base solamente en el reconocimiento de un individuo investigador sino de una comunidad científica enfocada hacia la evolución de las prácticas sociales de una comunidad entera.

Referencias

- Ausuble, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Domínguez, J. F. (2003). *Semilleros de Investigación. Eslabones primarios en la cadena alimenticia de la investigación científica*. Red Colombiana de Semilleros de Investigación [RedColSI].
- Manjarrés, M. E., Mejía, M. R., Ciprián, J. y Pérez, N. (2009). *Informe de la reconstrucción colectiva del programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008*. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias], Fundación para la Educación y el Desarrollo Social [FES] y Programa Ondas. <http://repositorio.minciencias.gov.co/handle/11146/437>
- Londoño, J. O. (2005). *Las experiencias del por qué: educar es enseñar a indagar, la investigación como proceso de formación*. Grupo CHHES, Corporación Académica Biogénesis y Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/biogenesis/article/view/326090/20783372>
- Segura, D. (2014.). Las urgencias de la innovación. *Interacción*, 10, 15-27. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/view/2305>
- Torres, J. y Merchán, C. (2018). *Investigar en la escuela: la experiencia del TRV Research Group* (1.^a ed.). Secretaría de Educación del Distrito, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] y Editorial Magisterio. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2263>

La creatividad, del cotidiano a lo académico

Xirlen Dayan Vega Ruiz*
Yarlin Nikol Villarraga Díaz**
María Paula León Bejarano***

Semillero Catártico

Introducción

La creatividad se aprende igual que se aprende a leer

Ken Robinson

Todos en algún momento de nuestras vidas nos hemos encontrado con la creatividad, aquella palabra definida por la Real Academia Española (RAE) como “la facultad de crear” o “la capacidad de creación”, y por Jorge Devia (1990) como “la combinación de las condiciones correspondientes a las realizaciones que tienen carácter de nuevas (originales) por tanto, son raras y que enriquecen la sociedad y la cultura” (p. 77), pero ¿alcanza de verdad esto para englobar algo tan importante como lo es la creatividad? En este trabajo nos planteamos

* Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Estudiante investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: xdvegar@correo.udistrital.edu.co

** Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Estudiante investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: yarlinnikol@gmail.com

*** Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Estudiante investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: arkan.nash@gmail.com

la importancia de la creatividad y cómo este elemento tiene tanto para aportar a todos los ámbitos de nuestras vidas, entre ellos lo artístico, lo social, y en especial lo académico.

Desde siempre se ha considerado al hombre como un alma creativa, y cómo no concebirlo de esta manera si la creatividad es un proceso que nos acompaña en el día a día, desde el más mínimo detalle hasta la más ardua decisión. Somos seres creadores de ideas constantes; prácticamente todos los días estamos en un proceso creativo, sin embargo muchas veces no hacemos un buen uso del mismo porque no nos consideramos creativos, o vivimos con la idea de que no tenemos creatividad, lo hallamos como un proceso ajeno, lejano a nosotros, siendo este proceso visto como una cualidad que solo los artistas poseen, cuando no es así.

Cada día nos estamos sometiendo a procesos creativos, porque evidenciamos problemas y decisiones que tenemos que tomar en nuestros contextos; continuamente buscamos una solución viable para seguir con nuestra vida, por ello podemos decir con certeza que somos personas creadoras, que tenemos ideas en todo momento, ideas que provienen de la imaginación consciente e inconsciente, por tanto podemos decir que la creatividad hace parte de nuestra vida diaria.

Como lo plantea Devia (1990): "Las realizaciones creativas no sólo son propias de las situaciones excepcionales, sino que también son necesarias en la vida diaria. Se pueden distinguir en tres campos de nuestra cultura: el artístico, el científico u objetivo y el social" (p. 77). Sujeto a esto, la creatividad entra a ser partícipe de varias etapas de nuestra vida; como lo propone el autor, la creatividad entra en varios nichos que habitamos.

Por ello la pertinencia de abordar estos nichos de creatividad que habitan con nosotros y que a diario coexisten con nuestra labor académica, profesional, social, incluyendo así los llamados bloqueos creativos. Indagando sobre este aspecto podemos afirmar que la creatividad es un proceso que traspasa los límites académicos, que se convierte en parte de nuestra vida haciendo de este un proceso investigativo constante, con un flujo de ideas que van y vienen por doquier. ¿Por qué no abordar desde nuestro papel docente la creatividad, que es una herramienta usada constantemente tanto para el proceso pedagógico como para el investigativo?

La creatividad como proceso formativo

Es discutible afirmar si con la creatividad se nace o si uno la hace, lo cierto es que como con todo proceso cada cual tiene capacidades en mayor o menor medida. Del desarrollo de estas capacidades depende el proceso que tenga el individuo; los límites que se le impongan o las herramientas que se le brindan

inciden bastante en el fortalecimiento o el desgaste de sus habilidades, en este caso creativas.

Para ejemplificar, podemos decir que si a un niño que le gusta crear historias de fantasía y mundos mágicos se le empieza a imponer condicionamientos, refiriéndose a la lógica de lo que el niño está expresando, insinuando que está loco o regañándolo, este más adelante evitará realizar o desarrollar estas ideas por miedo de las situaciones ya ocurridas; por eso es importante apoyar los procesos creativos y la imaginación como factor importante del desarrollo de la persona en todas sus etapas.

La creatividad abarca al menos tres tipos, dentro de los que están: el artístico, el científico y el social; acá se habla de un flujo de ideas que generan una sucesión, no todas estas ideas serán buenas o útiles pero en algún momento nos servirán. Nuestro deber es seleccionar dentro de estas ideas las que consideremos como diferentes o innovadoras, y así tomarlas o generar una combinación de ideas que lleguen a un producto único, o simplemente como hace el campo científico, hallar un problema y tratar de encontrarle una solución a través de una sucesión de ideas a partir de la generación de nuevas estrategias que podemos determinar como etapas de la creatividad.

Dichas etapas las usamos todos en nuestro diario vivir de manera inconsciente, en especial en las profesiones que ejercemos, debido a que cada profesión requiere de estos procesos creativos, a pesar de que este término se le acuña a los artistas solamente. Todos hacemos uso de la herramienta creativa para apoyar nuestro proceso formativo y profesional, así lo menciona Ken Robinson en el video del programa televisivo *Redes* (Rodríguez, prod., 2011), en el cual señala que las personas debemos ser más creativas porque eso nos falta a los seres humanos para encontrar soluciones y avanzar.

En todo proceso formativo durante nuestra vida estamos rodeados de creatividad, desde que somos pequeños, etapa en la que está más que presente. Un ejemplo claro sucede al jugar e inventar juguetes con aquello que está disponible, luego en el colegio en donde constantemente teníamos que recurrir al proceso creativo para cumplir nuestros deberes, más adelante en nuestra formación académica universitaria, en donde elegimos una profesión y de cierta manera tenemos que aprender a ser creativos en ella. Para ir más allá, somos creativos en el simple hecho de llevar una carrera, ya que este acto es un proceso creativo que se verá reflejado en nuestro desempeño profesional, en el cual debemos convivir con un flujo de ideas para alcanzar nuestros objetivos y contribuir a solucionar los problemas que encontramos en el cotidiano desde nuestra profesión, intentando cambiar aquello que ya se encuentra vigente y buscando innovar con ideas que contribuyan a la solución de problemas.

En nuestro caso la creatividad aparece como proceso de innovación, trabajando con herramientas de aprendizaje para llegar a nuestros estudiantes como futuros docentes; para ello debemos generar una serie de operaciones mentales, que para Devia (1990) son: deseo-inventiva, archivo mental, imaginación, comparación, transformación y almacenamiento. Para Graham Wallas, uno de los pioneros en investigar los procesos mentales implicados en la creatividad, las operaciones que inciden en su desarrollo son: la preparación, la incubación, la iluminación y la verificación.

Las etapas y los bloqueos creativos

Como se ha tratado anteriormente, la creatividad es innata de todos, sin embargo es un proceso que se da en mayor o menor medida según la persona, esto debido a múltiples factores a lo largo de nuestras vidas. Alejandro Schnarch (2008) define los obstáculos de la creatividad como: “[...] todos aquellos factores que nos impiden intentar cambios o lanzar ideas y frenan los procesos creativos tanto en lo personal como en lo académico o laboral [...]” (p. 30).

Aunque cada persona tenga límites, existen entre estos unos autoimpuestos, como el miedo, el fracaso y los errores constantes al momento de crear, que pueden generar barreras y evitar que avancemos de manera constante, aun cuando estamos haciendo algo en lo que somos buenos. El bloqueo creativo es solo una etapa en la producción final, depende del individuo cómo afronta esas barreras externas e internas, observando desde otra perspectiva, reinterpretando, imaginando o incluso abandonando una idea secundaria o principal para seguir adelante con el proceso.

Este bloqueo es normal, no se debe ignorar o satanizar, al final somos seres humanos que se equivocan, eso es lo que debemos aprender a aceptar como parte inicial de todo este proceso que se lleva para llegar a la creatividad. El proceso como tal abarca etapas que arrojan un producto que cada autor llama a su manera, Robinson (Rodríguez, prod., 2011) lo denomina como elemento y define sus etapas como desarrollo o arrugarse; Devia (1990) le llama investigación, y lo define como pensamiento lateral, mientras concibe sus etapas como el pensamiento múltiple, el repertorio, la codificación y la selección; Jaime Buhigas (2012) les llama las etapas, y las divide en tres: etapas negra, blanca y roja, todas estas tienen el mismo fin y es hacer del ser una persona más creativa, cada una de ellas abarca el error y el acierto, desde las cuales provienen las ideas nuevas y las correcciones desde las cuales somos más creativos.

De estos llamados bloqueos creativos, que de cierta manera son el problema que se genera internamente y al que constantemente le estamos buscando una

solución, surgen interrogantes que apuntan a ¿cómo busco mi creatividad? o ¿dónde está la creatividad? Así, encontramos en *Los obstáculos a la creatividad* a autores como Albin Sinberg (1975), quien distingue tres tipos de bloqueos en la mayoría de las personas: perceptuales (no ven el problema o fallo de los sentidos), culturales (por la imposición de valores sociales) y emocionales (por miedos o inseguridades).

A su vez, Schnarch (2008) menciona como los principales bloqueos individuales: la rutina o pereza, el temor a lo desconocido, las experiencias previas, la cultura y la educación, el apego al convencionalismo, el miedo al ridículo, y desde el colectivo lo que él llama “aplastamiento de ideas”, producido cuando la mirada del colectivo como opositor carga de manera negativa al expositor de ideas creativas, posiblemente debido a que la creatividad hace al individuo crítico; esto, según el autor, rompe con el esquema organizacional convencional.

Lo más importante de estos bloqueos creativos es aprender a identificarlos, conocer de qué tipo de bloqueo creativo estamos tratando y con ello empezar a trabajar en su solución. Este es un proceso de autoconciencia y autoconocimiento-autodescubrimiento, donde se busca salir un poco de la zona de confort y encontrar las soluciones y respuestas creativas.

El creador y el docente en el medio investigativo

La creatividad está en todos los campos, y dentro de ellos esencialmente yace la educación, la que se encuentra siempre en un continuo movimiento debido al contexto social, cultural y tecnológico. Para Devia (1990) “los profesores y los educadores en general son creadores permanentes de ideas que les permiten a los estudiantes superar las situaciones educativas que varían constantemente” (p. 77).

El docente como principal creador dentro del aula debe tener pasión por su trabajo, para así motivar a sus estudiantes y estar motivado él mismo, aprendiendo de los errores y de sus propios estudiantes, explorar posibilidades, investigar de manera continua y buscar los medios en los que se pueda transmitir la información a los estudiantes, teniendo en cuenta que, como dice Gardner citado en Schnarch (2008), “la inteligencia y la creatividad no deben producirse como fenómenos separados” (p. 24), pues así como no existe un único tipo de inteligencia tampoco hay una sola creatividad.

La creatividad es un proceso que debe tener una práctica continua, debemos descubrir el porqué no funciona el resultado obtenido para así llegar a un resultado exitoso; el docente debe enseñar que la creatividad no está en unos pocos, y ayudar a todos a llegar a ella. Al igual que con las demás materias se debe

aprender y estudiar, ya que esta servirá en cualquier momento de la vida desde lo cotidiano hasta lo académico.

Por otra parte, para la creatividad como para la investigación es importante un proceso de observación rigurosa, y es entonces cuando la creatividad nos permite dentro del proceso investigativo y académico innovar en los procesos, elaborar nuevos productos y plantearnos nuevos caminos, como dice Schnarch (2008): “ser creativo implica aportar un significado o una finalidad nueva a una labor existente, encontrar nuevos usos, resolver problemas, ser anticipativo y novedoso [...]” (p. 6).

Lo anterior va asegurando un camino exitoso en el ámbito académico, en el cual todavía nos regimos por sistemas educativos obsoletos, que no se adaptan al contexto actual del estudiante y por tanto tampoco a las necesidades educativas o académicas. Cabe aclarar que tampoco estamos afirmando que un sujeto deba ser creativo en todos los campos, pues como lo afirma Gardner: “una persona suele ser creativa en un campo y no en todos”.

Finalmente, creemos que debemos apoyar que los procesos creativos surjan desde lo académico, desde el aula de clase, permitir un espacio para la imaginación, para lo novedoso, para que las ideas tomen vuelo en lugar de cortarlas de raíz por razones como las mencionadas en la parte de los bloqueos. La creatividad es necesaria para los procesos investigativos, académicos y de aula como proceso natural que se debe apoyar y desarrollar.

Conclusión

En primer lugar, afirmamos que la creatividad es un proceso que coexiste con los seres humanos toda la vida, y que se debe estimular desde temprana edad e ir fortaleciéndolo a medida de que el niño va creciendo.

La creatividad ha construido nuestro estilo de vida, desde lo social, lo cultural y lo tecnológico, y es un proceso en el cual debe haber una elaboración, una curiosidad y una sensibilidad ante la situación que se presenta, creando posibles soluciones a problemas, permitiendo al sujeto compartir ideas innovadoras y apoyándose entre personas.

Finalmente resaltamos la importancia de la creatividad en el ámbito académico, en el aula de clases y en lo investigativo; por medio de esta se podría dar solución a muchos de los problemas educativos con los que lidiamos e innovar para trazar nuevos caminos a futuro.

Referencias bibliográficas

- Buhigas, J. (2012, 16 de noviembre). *La creatividad es un proceso universal: Jaime Buhigas at TEDxRetiro* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=klWu5KxEGVs>
- Devia, J. E. (1990). La creatividad en la investigación. *Revista Universidad Eafit*, 26(78), 75-84. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/1550/1422/>
- Rodríguez, T. (productora). (2011, 27 de marzo). *Redes. Los secretos de la creatividad* [serie de televisión]. TVE y Agencia Planetaria S. A. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-secretos-creatividad/1056427/>
- Schnarch, A. (2008). *Creatividad aplicada: cómo estimular y desarrollar la creatividad*. Ecoe Ediciones.
- Simberg, A. L. (1975). Los obstáculos a la creatividad. En G. Davis y T. Scott (comps.), *Estrategias para la creatividad* (cap. 10). Editorial Paidós.
- Wallas, G. (1926). *El arte del pensamiento*. J. Cape.

Semillero Artístico Vuelo: un espacio para la formación estética y la configuración de subjetividades

Laura Camila Carvajal Vargas*

Maria Judith Rativa Redondo**

Lady Johana Triana Romero***

Semillero Artístico Vuelo y Asociación Cultural Vuelo

Introducción

Figura 1. Muestra *La bruja buena*, 2019-1



Fuente: archivo personal

* Licenciatura en Educación Infantil, estudiante de décimo semestre, Universidad Pedagógica Nacional. Dirección electrónica: lccarvajalv810@pedagogica.edu.co

** Licenciatura en Educación Infantil, estudiante de décimo semestre, Universidad Pedagógica Nacional. Dirección electrónica: lei_mjrativar411@pedagogica.edu.co

*** Licenciatura en Educación Infantil, estudiante de noveno semestre, Universidad Pedagógica Nacional. Dirección electrónica: lei_ljtrianar533@pedagogica.edu.co

Como maestras en formación estamos vinculadas a un espacio alternativo artístico denominado Semillero Artístico Vuelo, el cual hace parte de la Asociación Cultural Vuelo, un escenario que ha abierto sus puertas a niños y niñas de Bogotá y fue concebido como una iniciativa para la transformación social por medio de la construcción de comunidad desde la formación artística. El proyecto ha sido pensado y gestionado para reducir la brecha de desigualdad, propiciar la inclusión y la diversidad, atendiendo a las poblaciones socioeconómicas vulnerables. En este escenario se trabaja desde la creación de obras teatrales, canciones y composiciones literarias, las cuales buscan trascender en la vida de cada uno de los actores, transformando su ser, pensar y sentir.

Identificamos que los procesos creativos están inmersos en una categoría más amplia que denominaremos formación estética, la cual nos permite conocer, por un lado, nuestra sensibilidad frente al mundo, y por otro, participar en procesos de creación que integrados por componentes cognoscitivos, afectivos e intelectuales, ponen en manifiesto los procesos de subjetivación y la construcción de la mirada desde lo colectivo.

Para Rancière (2005) hay una relación estrecha entre arte y política, desde la cual podemos comprender un comienzo en el proceso de subjetivación:

El arte tiene que ver con la política en tanto práctica una distribución nueva del espacio material y simbólico. En este sentido, se podría decir que el arte sería por tanto efectivo en la medida en que es capaz de invocarnos la posibilidad de otro mundo y de reconfigurar el reparto de lo sensible, sacudiéndonos las estructuras establecidas y abriéndonos con ellos la posibilidad de imaginar nuevas formas de habitar lo común. (p. 3)

A partir de esta indagación buscamos emprender un reconocimiento en torno al concepto de sujeto, subjetividad y procesos de subjetivación. En ese sentido, nos preguntamos cómo concebimos la formación estética desde la educación artística, vista no solo como una disciplina o materia que se ve en pequeños tiempos en la escuela. Desde este punto, consideramos el arte como la posibilidad de dejar al sujeto ser, de permitirle aflorar su personalidad y múltiples formas de pensar y resolver conflictos; el arte como un espacio de vida para una construcción del sujeto que piensa en sí, como sujeto creador, político y social, que cree en la transformación, en los sueños y en todas las capacidades propias para aportar al colectivo.

Con la sistematización de experiencias buscamos que los saberes locales de los diferentes espacios de creación artística, como el del Semillero Artístico Vuelo, se expresen, se desarrolleen y al mismo tiempo se cuestionen haciendo que esta propuesta logre tener un sentido de carácter transformador. De este

modo la sistematización no es una forma de solo “narrar” lo que se vive en unos espacios, esta busca mejorar, transformar y enriquecer cada uno de los procesos con las diversas miradas.

Fundamento teórico

El presente texto busca poner en diálogo las concepciones surgidas a finales del siglo XX en torno a cómo nos configuramos como sujetos desde distintos ámbitos en los que transitamos a lo largo de la vida, como lo son la escuela, la familia, los amigos, etc. Nos enfocaremos en cómo se realiza este proceso de construcción del sujeto a través de la formación estética y su importancia en los procesos de subjetivación dentro de un espacio de formación alternativo.

Dentro de la educación infantil es fundamental cuestionarnos el lugar de la subjetividad y los procesos de subjetivación, ya que estos configuran nuestra forma de ser, pensar y actuar en el mundo. En este sentido, analizar nuestra propia historia de vida y situarnos como maestras es el inicio para comprender la subjetividad en la infancia, que constituye uno de nuestros principales retos, ya que nos permite comprender al otro y así mediar en su proceso de formación y aprendizaje.

Con lo anterior, hablaremos acerca de algunas concepciones del sujeto, subjetividad y procesos de subjetivación:

El sujeto representa lo humano, lo que nos constituye que es atravesado por distintas emociones, memorias y pensamientos. La categoría de sujeto ha sido muy controversial durante las últimas décadas, sobre todo en el estudio de las ciencias sociales, ya que principalmente se ha debatido sobre sus dos dimensiones: por un lado, cómo el sujeto está ligado al poder, la sociedad y el control, y por otro, cómo la conciencia de la construcción del sujeto nos permite situarnos en el mundo y buscar transformarlo. Así lo recoge Carrillo (2006):

Se es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes de las hegemónicas. En este marco, el sujeto representa una potencialidad realizada en función de alternativa de sentidos de lo social. (p. 97)

Desde allí nace nuestro interés por analizar qué nos constituye como sujetos, cómo se dan estos procesos, qué actores y acciones intervienen en su configuración y qué implicaciones tienen estos procesos dentro del marco social.

Figura 2. Foto del proceso de formación eje escénico



Fuente: archivo personal

Al conversar sobre la subjetividad podemos hablar de ese “mundo interno” de los sujetos, referirnos a sus modos de pensar, sus deseos y modos de sentir, es decir, eso que no logra objetivar, por lo tanto el sujeto muestra las características propias que ha logrado desarrollar, las cuales lo hacen único y diferente. La subjetividad está dotada de significados y sentidos, los cuales permiten entrever las relaciones que el sujeto ha tenido con diferentes instituciones y representaciones sociales, que al contrastar con su historia de vida dan lugar a la significación de la experiencia y al sentido subjetivo.

La subjetividad fue desarrollada principalmente en la modernidad, actualmente es reconocida por diversos autores que han asumido su comprensión y un pensamiento crítico que la cuestiona. De acuerdo con González (2012), suele entenderse como una postura personal compuesta por presupuestos remanentes, los cuales se relacionan con la conciencia y la razón. Sin embargo, la conciencia es concebida como flujo en movimiento y no como una estructura interna estática, convirtiéndose así en una particularidad cualitativa que define la experiencia humana, en donde se marca un registro ontológico diferenciado en relación con otros procesos humanos. Como señala González (2008), aparece una unidad simbólico-emocional producida en el curso de la experiencia, la que podemos definir como la base ontológica de la subjetividad.

Podemos entender que la subjetivación produce una transformación del ser, para esto debe haber una relación entre lo que sabe y lo que puede hacer con sus propias acciones, considerando que la subjetivación es el proceso en el cual los sujetos hacen conciencia de su propio ser.

Para Larrosa *et al.* (1995) los procesos de subjetivación son “el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” (p. 11). Estos procesos a veces se alejan de la condición como “sujetos”, ya que pueden ocurrir en el interior y desde el reconocerse por sus particularidades se puede aportar al colectivo en diferentes formas. Como señala Deleuze (1995):

Un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de existencia, no puede confundirse con un sujeto, a menos que se le despoje de toda identidad y de toda interioridad. La subjetivación no tiene ni siquiera que ver con la persona: se trata de una individuación, particular colectiva, que caracteriza un acontecimiento. Se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal. Es una dimensión específica sin la cual no sería posible superar el saber ni resistir al poder. (p. 160)

A partir de ello, comprendemos que el sujeto se encuentra en una posición “objetiva” dentro de las dinámicas en la relación tiempo-espacio; el sujeto representa así un punto fundamental entre la convergencia de las subjetividades sociales e individuales. Su subjetividad constituyente se encuentra entre el devenir de la cotidianidad y las utopías que persigue; pasa de ser un producto histórico a protagonizar sus experiencias sociales que reivindiquen su existencia y estar en la sociedad.

En este punto queremos resaltar los conceptos de estética y formación estética, pues el término estética es especialmente difícil de definir por las muchas miradas que se han tenido sobre la misma en la historia. De manera intuitiva se entiende como estético lo bello, un aspecto estudiado principalmente en la filosofía y el arte. Sobre el término se han desarrollado investigaciones tan antiguas como el hombre, ya que la definición de lo bello depende de la experiencia del sujeto, y en ese sentido de su relación con el mundo.

De este modo, la estética comunica lo que somos y se convierte en pieza fundamental de los procesos de formación. Vecchi (2016) nos propone una perspectiva concreta de estética en la sociedad:

la atención estética entendida y vivida como filtro de interpretación del mundo, como actitud ética, una forma de pensamiento que requiere atención, gracia e ironía, un enfoque mental que supera la simple apariencia de las cosas, y que muestra aspectos y cualidades inesperadas e impensadas de ellas. (p. 4)

De acuerdo con lo anterior, podemos definir la estética como una actitud cotidiana que nos permite ser sensibles frente a lo que nos rodea para constantemente elegir; estas elecciones son coherentes con lo que sentimos, y lo que

representa para nosotros cuidado y armonía. En este sentido hablar acerca de estética implica preguntarnos como profesores y como estudiantes qué es lo bello y feo, qué trascendencia tiene esto en mi vida y cómo estas elecciones hechas en la cotidianidad representan lo que soy frente al mundo. Es por ello que la dimensión estética nos permite comprender nuestro lugar en el territorio, siendo un tópico fundamental para hablar en el siglo XXI, ya que la cultura actual ha afectado la conciencia del ser en el mundo.

Como consecuencia, nuestra mirada ante la realidad se ve permeada por medios de comunicación que minimizan la experiencia estética imponiendo concepciones acerca de lo bello y limitando nuestra capacidad de reconocer modos diversos de coexistir en el mundo. Adicional a ello la alta contaminación visual que hay en el ambiente dificulta el crecimiento de nuestra cultura visual. De ahí surge la importancia de ampliar la mirada a otras formas de ser y de habitar el mundo, fuera de lo que se nos ha impuesto.

En este punto podríamos decir que los actores educativos tenemos el deber de propiciar una mirada crítica y sensible de los niños y las niñas frente a la cotidianidad, ya que es desde allí donde se constituye nuestra subjetividad. De esta manera, la estética nos permite percibir el mundo objetivamente; creemos muy importante el desarrollo de la sensibilidad frente a nuestra realidad, ya que en la actualidad en Colombia el conflicto armado ha tenido un papel preponderante en la constitución de sujetos, familia y territorio, por lo cual hemos llegado a lugares comunes de incomprendición, esto nos ha llevado a la necesidad como educadores de implementar experiencias que nos permitan ser más sensibles con el otro y con nosotros mismos.

Así pues, la formación estética posibilita conocer y ampliar nuestra mirada frente al mundo mientras reflexionamos y reconocemos nuestro contexto, dándole voz a las múltiples visiones del niño y manteniendo un diálogo constante entre lo nuevo que podemos conocer y el asombro por lo viejo; esta espiral de reflexiones deben ser prioritarias en las acciones pedagógicas, aportando de esta forma a la dimensión estética.

Metodología

Para el desarrollo de este proyecto de investigación hemos seleccionado la metodología de carácter cualitativo “sistematización de experiencias”, buscando que los saberes locales de los diferentes espacios de creación artística, como los del Semillero Artístico Vuelo, se expresen, se desarrollen y al mismo tiempo se cuestionen haciendo que esta propuesta logre tener un sentido de carácter transformador. De este modo, la sistematización no es una forma de solo “narrar” lo

que se vive en unos espacios, esta busca mejorar, transformar y enriquecer cada uno de los procesos con las diferentes miradas.

Así pues, la sistematización se ha desarrollado recopilando entrevistas, acompañando los talleres de formación artística durante el 2018 y el 2019, asistiendo y recopilando las muestras de procesos que evidencian las creaciones que se dan en el semillero. Se buscó a través de ello comprender e interpretar de manera crítica cómo se reconoce la relación entre subjetivación y estética en la formación artística, para finalmente reconstruir diferentes aprendizajes y compartirlos en el medio.

Para lograr nuestros objetivos hemos tenido que ordenar y reconstruir el proceso vivido en cada una de las sesiones con los niños, las niñas, los artistas formadores y los padres de familia, lo cual nos ha permitido obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias.

La sistematización de experiencias desarrollada en el Semillero Artístico Vuelo se llevó a cabo en tres fases: la primera se centró en observar e interpretar un ejercicio inicial de entrevistas realizado en el 2017 por los actores educativos vinculados al espacio, esta entrevista fue titulada: “Construyendo ciudadanía desde la infancia”; el análisis efectuado nos permitió evidenciar que hay una conexión entre formación artística y subjetividad dentro de los diferentes espacios de creación, logrando que los niños y las niñas al finalizar su proceso se reconozcan como sujetos partícipes de una sociedad. Esto posibilitó el reconocimiento de la importancia de indagar a fondo la relación intrínseca entre formación artística y subjetividad.

A partir de aquí se dio paso a nuestra segunda fase, la cual se basó en una observación participativa focalizada. Tuvimos la oportunidad de presenciar y compartir saberes en los espacios de talleres que se desarrollan todos los sábados, de 9 a. m. a 6 p. m., los cuales han sido muy significativos dentro de nuestra formación como maestras y nos permitieron evidenciar cómo se hace tangible la relación anteriormente mencionada.

Esta segunda fase buscó acompañar los procesos de formación desarrollados por duplas, es decir, que en la mañana con las edades más cortas (2 a 7 años) se trabaja a partir de la ciencia y las diferentes áreas disciplinares artísticas, como la danza, la música, la literatura y las artes plásticas, en las que identificamos más allá de un aprendizaje técnico disciplinar que se potencia el desarrollo sensible y la capacidad de los niños y las niñas de encontrar la belleza de la cotidianidad. En la tarde el proceso de formación se divide en dos grupos, eje escénico (teatro, música y danza) y eje visual (artes plásticas, audiovisuales y literatura).

En la tercera fase analizamos de manera crítica y reflexiva las muestras que dieron cuenta del proceso que se desarrolló en el semillero: *Un encuentro inesperado* (2018-1), *El amor es como el agua* (2018-2) y *La bruja buena* (2019-1), los cuales nos permitieron evidenciar la importancia de recopilar y reflexionar en torno de los procesos formativos y el poder que tiene la permanencia de los procesos, la importancia de retomarlos y la posibilidad de transformar desde las diferentes miradas.

Resultados

Figura 3. Proceso de formación eje escénico



Fuente: archivo personal

A continuación retomaremos los testimonios de algunos de los participantes del semillero, que se recogieron a través de las entrevistas realizadas en el 2017. Son las voces de niños y niñas que han vivido, resignificado y construido una visión desde su experiencia en este lugar:

[...] Yo era una persona retraída, muy asocial y aquí uno aprende a hablar con la gente [...] aquí uno se siente más libre, es más persona, y por eso la gente lo toma más en cuenta a uno [...] El aprendizaje es algo que lo llena a uno, lo que quiero estudiar es precisamente por todo lo que aprendí acá [...] Al abrir el corazón con otras personas, al crear canciones con las ideas que uno cree que son bobas [...] Por todo lo que aprendí aquí sentía que ahora podía expresar a mi mamá lo que sentía. (Entrevista con Arias, diario de campo, 2017)

Los procesos creativos que se desarrollan allí no son ajenos a los procesos de subjetivación, eso lo evidenciamos en este primer ejercicio de entrevistas realizado, en el que se identificó como común denominador que los niños y las niñas piensan que en el semillero encuentran la oportunidad de SER. Como lo manifiesta Daniel Dimas (2017): “[...] Estoy en el semillero para crecer como persona y al mismo tiempo aprender a hacer cosas nuevas” (Entrevista con Dimas, diario de campo, 2017).

También identificamos que los procesos creativos están inmersos en una categoría más amplia, que denominaremos formación estética, la cual nos permite conocer, por un lado, nuestra sensibilidad frente al mundo, y por otro, participar en procesos de creación que integrados por componentes cognoscitivos, afectivos e intelectuales ponen en manifiesto los procesos de subjetivación y la construcción de la mirada desde lo colectivo.

Estos procesos de creación son fruto de la pérdida, de perder nuestros apegos y de intentar comprender quienes somos. Cuando los niños y las niñas crean en comunidad deben pasar por procesos de pérdida, pues al construir en conjunto descubren nuevos elementos, que los transforman. Para Espinosa (2004): “El sentimiento de pérdida es consustancial al ser humano, así como también la lucha por evadir dicho sentimiento. Esta es la génesis de la creatividad y la importancia de su desarrollo” (p. 3).

Nos damos cuenta que la formación artística está contenida dentro del proceso de formación estética, la cual se pudo observar en las diferentes muestras mencionadas.

A continuación el lector podrá observar una canción que fue escrita por los niños y las niñas del semillero, y que está al hilo con la muestra final de *La bruja buena*.

Figura 3. Grabación de “Bruja”



Fuente: archivo personal

Bruja

I

Soy una bruja desde que nací
y en una escuela de magia fue donde aprendí
a hacer hechizos y pociones
y también a cazar ratones.
Tengo un gato negro que se llama Misifú
y se come las pociones que no te comiste tú,
soy la bruja de mi pueblo
y allí todos me quieren.

(Coro)

Porque soy una bruja buena
porque doy pociones que curan penas
porque soy la alquimista inteligente
y aunque digan que estoy demente siempre ayudo a la gente.

II

Hace muchos años me quisieron encerrar
de la hoguera de la historia yo me pude escapar
con mis plantas y mis libros
cambio el mundo donde vivo.

III

Este es mi secreto, no me pueden detener,
brujas somos orgullosas para el mundo florecer,
con todos nuestros saberes
ayudamos a la gente.

(Coro)

Esta canción es una de nuestras favoritas, ya que reivindica el papel de la bruja, del que comercialmente nos han dicho que solo las princesas que necesitan ser recatadas por alguien logran ser felices en la vida. De manera que esta canción nos habla de todas las mujeres valientes que han trabajado por conseguir sus sueños, y que a pesar de las adversidades, obstáculos y diferentes circunstancias

históricas y sociales no se dejan vencer, por el contrario, se fortalecen a partir de toda la belleza que encuentran a su alrededor, habitan el espacio descubriendo el equilibrio con la naturaleza y por supuesto intentan impregnar a los demás de esa armonía que han logrado forjar en su interior.

Conclusiones y discusión

La subjetividad y la estética están íntimamente entrelazadas, por un lado la subjetividad nos permite comprender la percepción de los sujetos frente al mundo, y por otro la estética estudia por qué es percibido de esta manera y cómo esta sensibilidad frente a lo “bello” nos configura como sujetos. Así pues, nos preguntaremos desde el ámbito educativo cómo podemos hacer tangible este entrelazamiento, considerando los actores educativos como tejedores de experiencias sensibles dentro de nuestro territorio. Estas experiencias sensibles transforman nuestra mirada frente a la vida y nos configuran como sujetos creativos.

La educación no solo permite desarrollar ciertas capacidades intelectuales en los sujetos, sino que está constantemente exponiéndolos a diferentes estímulos que forman de manera continua su subjetividad y estética. En ese sentido, es necesario hacer conciencia de la responsabilidad que tenemos como actores educativos de potenciar estas dos dimensiones, y preguntarnos incesantemente cómo aportamos a las mismas desde la cotidianidad.

Nosotras consideramos que la educación requiere sujetos conscientes de su realidad, capaces de accionar de manera concreta y sensible frente a las problemáticas de su entorno, comprendiendo que el poder político, ético y social debe estar al servicio de transformar aquello que los está afectando. Un camino para lograrlo es la educación estética, que a través de distintos dispositivos creativos nos permite comprender nuestra subjetividad y ponerla en diálogo con otros.

Es necesario recalcar que somos muchos los actores educativos que estamos involucrados en el desarrollo de estas dos dimensiones: las familias, los maestros, los niños y las niñas que a diario configuramos formas de relacionarnos poniendo en juego nuestra subjetividad y nuestra sensibilidad estética. Esto requiere un empoderamiento y un sentido crítico frente a las diversas fuentes de información que nos llegan a diario sin importar edad, cultura o territorio y que nos atraviesan como humanos.

Somos uno en el sentido de que nuestra capacidad de percibir el mundo es la que nos permite crear desde lo sensible, siendo niños o adultos, maestros, padres de familia o estudiantes, porque en la medida en que nosotros nos conocemos, conozcamos y entendamos nuestra vida y todo lo que nos ha configurado comprendemos el valor de lo estético como una forma de ser en el mundo, de

comprender nuestra subjetividad. Al respecto, Farina (2005) dice que “las prácticas estéticas materializan unos modos de hacer cosas, materializan la actividad que constituye un régimen de lo sensible, que constituye una política de las formas de hacer ver y hacer decir la experiencia de lo común” (p. 136).

Entendemos que en la manera en que el sujeto logre una relación o conexión respetuosa con su historia y su vida con todo lo que lo rodea, encontrará su identidad y podrá darle sentido a sus acciones. De este modo es fundamental que logre reconocer y apropiarse de su territorio, así mismo encontrarse con las historias que lo atraviesan y las que han configurado su espacio.

No podemos ser sujetos sensibles sin cuidar el territorio que habitamos, somos guardianes del mismo, por lo cual la ética es un eje transversal a todo el proceso. En ese sentido, Hoyuelos (2006) dice que la estética “dota a los acontecimientos de un sentido trascendental que desvela o desoculta para mostrar la realidad profunda de las cosas. Establece lazos con el pasado, recrea el presente y se lanza hacia el futuro creando una sensación de inmortalidad” (p. 35).

Se ha mencionado la importancia que tiene en el camino de la formación estética y subjetiva el arte, no instrumentalizándolo sino poniéndolo en un lugar prioritario que suscita momentos de encuentro y creación. Así podemos ver que crear solo es posible si se potencia y desarrolla la subjetividad y la dimensión estética; crear no es solo un momento artístico en el cual las habilidades cognitivas, emocionales y físicas entran en juego, aquí se encuentran nuevos lenguajes, formas de comunicar, de reconocer y reconocerse con otros.

Figura 4. Muestra *El amor es como el agua*



Fuente: archivo personal

Pensar la vida desde la estética y la subjetividad implica una postura política frente a lo que somos y nuestro lugar en el mundo. Creemos profundamente que hacer de nuestra vida un acto creativo tiene repercusiones en la manera en la cual se configura nuestra sociedad, porque nos da un lugar como creadores de un mundo en el cual se restablezca el equilibrio de lo humano con la naturaleza.

Cuando hablamos de estética desde lo político queremos apostarle a una educación que aúne esfuerzos porque los humanos seamos sensibles frente a todas las formas de vida, y cuando hablamos de lo subjetivo desde lo político decidimos que éticamente usaremos nuestras formas de ser y hacer en el mundo respetando a los otros, pero sobre todo construyendo en conjunto un mundo en que todos los días, desde la cotidianidad, ampliemos nuestra capacidad de amar:

La educación estética se propone dar forma a un tipo de humanidad, para la cual arte y vida se engendran como espacio político constituyente de lo cotidiano, de las formas que debe adoptar el cotidiano. He aquí una de las apuestas más radicales de la modernidad estética: implicar arte y vida a través de un proyecto político colectivo de formación. (Farina, 2005, p. 143)

Referencias

- Carrillo, A. T. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Ediciones de Minuit.
- Espinosa, C. (2004). El desarrollo de la subjetividad desde la creatividad y arte-terapia. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, (28), 41-54.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10803/2899>
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J. y Walkerdine, V. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro. (comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

.....
Memorias, número 6, volumen 1. Políticas públicas en educación e investigación, convivencia, conflictos y ambientes de aprendizaje

- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*, 4(2), 225-243. http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf
- Ranciére, J. (2005). *Sobre políticas estéticas* (vol. 2). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vecchi, V. (2016). Estética y aprendizaje. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (155), 4-8. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-155-3/>

Los manuales escolares en el preescolar: perspectivas de una época

Gloria Carolina Monroy Flórez*

Vanessa Gómez Vásquez**

Óscar Leonardo Cárdenas Forero***

Semillero de investigación Historia de los saberes escolares en el preescolar

Introducción

Los manuales escolares en la actualidad adquieren gran protagonismo en el marco de las investigaciones de carácter histórico, pedagógico y educativo (véase al respecto los estudios realizados por De Puelles, 2000; Quiceno, 2001; Choppin, 2001; Ossenbach y Somoza, 2001; Cardona, 2007; Varela, 2010; entre otros), estableciéndose como fuentes históricas a través de las cuales es posible revelar los modos particulares como se comprenden y orientan los procesos relacionados con la enseñanza. Estos documentos también revelan los contenidos escolares que se introducen (sus propósitos, función y funcionamiento) y las estrategias que se incorporan para regular la formación de los sujetos en la escuela.

Este reconocimiento de los manuales escolares como objetos de investigación permite dilucidar su carácter como instrumentos de enseñanza en los que se presentan los saberes escolares, las didácticas y los recursos que se utilizan en la formación de las subjetividades escolares, además de su condición como mecanismos de gobierno incluidos en la escuela para dirigir las actuaciones de

* Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudiante investigadora de la Universidad del Tolima Abierta y a Distancia. Dirección electrónica: caromon2501@gmail.com

** Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudiante investigadora de la Universidad del Tolima Abierta y a Distancia. Dirección electrónica: vcamuz10666@gmail.com

*** Magister. Profesor investigador de la Universidad del Tolima Abierta y a Distancia. Dirección electrónica: olcardenasf@ut.edu.co

los sujetos y su constitución subjetiva conforme con las reglas de funcionamiento de cada tiempo.

A través de ellos es factible dar cuenta del acontecer de cada época en la que han estado presentes los manuales escolares, sus intereses, pretensiones, juegos de poder y aquello que se legitima y se confirma como verdadero respecto a la enseñanza y lo que se debe enseñar, pero también evidenciar lo que se desdibuja de la enseñanza misma, para desaparecer de la estructura curricular de la escuela,

En otras palabras, el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. Los programas oficiales, cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los manuales deben conformarse estrictamente. (Choppin, 2001, p. 210)

A pesar de su trascendencia en la comprensión del acontecer escolar y en las maneras como se instaura la enseñanza y sus contenidos curriculares, la investigación de los manuales escolares en el preescolar (Manesp) aún es un territorio por develar en el contexto de la investigación histórica, convirtiéndose en un escenario reciente en el que se posibilita la exploración de los modos como se comprende la enseñanza preescolar, sus didácticas y contenidos escolares (en términos de su procedencia, función, funcionamiento) en el tiempo en el que han existido y de los mecanismos y las estrategias que se gestan para constituir a los niños preescolares de acuerdo con la forma de proceder de cada una de las épocas.

Gracias a lo anterior, se configura la posibilidad de formular trabajos enfocados a la indagación de los Manesp como marco referencial para determinar los modos como la enseñanza se instituye en cada coyuntura de la historia, así como los saberes escolares, los propósitos, los recursos y las metodologías que se introducen para la formación infantil. De la misma manera, con esta indagación es posible comprender el modo en que los manuales se conforman en dispositivos de gobierno dirigidos a la conducción de las conductas de los niños y su formación como sujetos preescolares singulares.

Aunado a ello, se plantea la posibilidad de constituir un campo conceptual sobre los Manesp, un terreno con lenguajes propios y metodologías, en el que sea factible reflexionar estos documentos como fuentes históricas en las que se explora el modo de ser de la enseñanza preescolar. Asimismo, podemos investigar su condición como instrumento materializador de la enseñanza, en el que es viable el reconocimiento de las tecnologías gubernamentales que se incorporan para definir las estrategias que se emplean en los procesos de formación subjetiva.

Justamente en esta vertiente, en la que es posible tomar los Manesp como objeto de estudio histórico, se formula la presente investigación, orientada a la exploración de los manuales escolares singularmente en el preescolar privado, espacio en el que circulan diversos textos escolares que se introducen para dirigir la enseñanza preescolar y que permiten dilucidar los objetos, los conceptos y las subjetividades que se pretenden institucionalizar conforme con los requerimientos y las condiciones de existencia de la contemporaneidad.

Como complemento, este tipo de aproximaciones investigativas pretende establecer cómo se constituyen y legitiman ciertas formas de enseñanza orientadas en el preescolar, los saberes escolares (propósitos, operación y procedencia), las didácticas, las prácticas educativas del nivel preescolar y del maestro mismo. Además, los juegos de poder, de acciones sobre acciones, que irrumpen para regular los comportamientos, los valores y las actitudes, en particular, de los niños y las niñas en edad preescolar.

Así las cosas, con el presente estudio de los Manesp de la escuela privada no solo se pretende adelantar un ejercicio de búsqueda en el que sea posible determinar aquello que se instituye como verdad respecto a la enseñanza (saberes escolares, didácticas, materiales y recursos) sino rastrear los juegos de poder que se conjugan alrededor de dichas verdades que se institucionalizan, lo que adicionalmente permite reconocer el sentido actual de la educación preescolar, los mecanismos de gobierno utilizados como estrategias de regulación infantil, los métodos que se disponen para conducir los comportamientos y las maneras de pensar de los niños. De esta manera podemos prever qué tipo de sujeto infantil se propone formar en las escuelas privadas en la contemporaneidad.

Fundamentación teórica

Según Ossenbach y Somoza (2001), clarificar el concepto de manual escolar es una tarea compleja, no solo por la pluralidad y ambigüedad de las acepciones que se han formulado a lo largo de sus estudios, constituyéndolo en un “objeto de polémica” (Choppin, 2001, p. 211), sino por la dificultad que implica configurarlo como un campo de estudio.

A pesar de existir esta multiplicidad de sentidos entre los investigadores, en particular en Iberoamérica, se han llegado a establecer ciertos acuerdos respecto a su significado y las maneras de abordarlos como fuentes históricas para explorar los modos como la enseñanza y los saberes escolares se han establecido en el tiempo. Entre esos acuerdos para definir el concepto se encuentra que, para

concebir un texto como un manual escolar, es fundamental que contenga como características:

- a. Intencionalidad por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar.
- b. sistematicidad en la exposición de los contenidos.
- c. secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos.
- d. adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos.
- e. estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos en los que predominan formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada).
- f. combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad.
- g. presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc.
- h. reglamentación de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos.
- i. intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación jurídica (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita, anterior o posterior a la publicación de la obra (aunque la tendencia internacional más reciente es a suprimir la previa autorización político-administrativa). (Ossenbach, 2010, pp. 121-122)

Sumado a esto, la combinación de textos e imágenes, acoplados a “una estructura secuenciada y cíclica de los saberes transmitidos, constituyen la señal de identidad de los manuales escolares, lo que hace de ellos un producto editorial específico y diferenciado y permite distinguir espontáneamente a un libro de texto escolar de otras obras impresas” (Ossenbach, 2010, pp. 120-121), que

funcionan articuladas a los andamiajes de poder instalados y que legitiman ciertos patrones y estereotipos relacionados con la enseñanza, constituyéndose en “[...] un espacio público, pues en sus páginas hacen presencia todos los dispositivos políticos que buscan fijar las normas y sostener el *statu quo*” (Cardona, 2007, p. 59).

Esta caracterización le permite a los manuales escolares no solo definirse como aquellos “[...] libros manejables —a escala de la mano—, que se destinan a las enseñanzas escolares, y que albergan los contenidos esenciales de una materia o disciplina” (De Puelles, 1997, citado por Ossenbach y Somoza, 2001, p. 16), sino configurarse en fuentes históricas en las que es susceptible explorar los fenómenos pedagógicos, culturales, políticos, administrativos, técnicos y económicos instalados en determinados momentos —como lo señalan Ossenbach y Somoza (2001)—. A su vez es importante destacar que los manuales ingresan en los juegos de poder y la racionalidad de cada época, es decir, el “modo en que funcionan determinadas prácticas históricas” (Castro, 2015, p. 33), que materializadas en tecnologías de gobierno entran como mecanismos para determinar las formas como se conducen las conductas de los sujetos y las técnicas que se incorporan para que cada sujeto se autoconduzca.

De este modo, los manuales escolares se conciben como concreciones (sustancialidades) del conjunto de medios que se utilizan de manera racional y calculada para gobernar a los sujetos, para que se comporten conforme con la definición previa de unos propósitos, produciendo en este ejercicio unas subjetividades particulares ajustadas a estos objetivos.

Así las cosas, los manuales escolares se definen como construcciones históricas, con una singularidad e historicidad, que emergen conformes con la racionalidad de cada época, un efecto de la convergencia de una multiplicidad de prácticas actuando de manera articulada en determinado momento histórico, mas no como un resultado de la voluntad de algún sujeto o institución, del deseo de progreso social o de la expedición de alguna normatividad. Lo anterior los constituye en fluctuaciones temporales susceptibles de permanecer, mantenerse o desaparecer en el devenir de la historia, demostrando su carácter mutable y variable respecto a su naturaleza, sentidos y propósitos.

En este sentido, Choppin (2001) los considera como herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje, “son por lo demás, los soportes de «las verdades», retomando el término utilizado por Talleyrand, que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones” (p. 210); son los vectores y medios de comunicación a través de los cuales se “[...] transmite un sistema de valores, una ideología, una cultura” (p. 210).

A pesar de su trascendencia, los Manesp aún son un territorio inexplorado que se constituye en un escenario de investigación histórica en el que los estudiantes de la escuela y la enseñanza encuentran una posibilidad de rastreo, la cual les permita dilucidar los modos como la enseñanza y sus saberes escolares se institucionalizan para instalarse como legitimaciones en cada época.

Al parecer este abandono se debe en parte a que el manual escolar “[...] ha tenido siempre, por su propia naturaleza, un carácter instrumental y una apariencia más bien modesta. Quizás por eso, los historiadores de la educación apenas le han dedicado atención, si exceptuamos las dos últimas décadas del siglo que ahora acaba” (De Puelles, 2000, p. 5).

Como se advierte, los manuales escolares en general, y en particular los de preescolar, se configuran en un escenario de exploración social, cultural, histórica, educativa y pedagógica, en el que es susceptible indagar y rastrear las diversas maneras como la enseñanza se ha constituido en cada una de las épocas en las que la escuela ha estado presente, y por supuesto los mecanismos que en cada tiempo se han introducido para gobernar y regular a los sujetos escolares, en los que además se describen y presentan aquellos saberes escolares (su función y funcionamiento), los cuales se validan y legitiman para orientar la constitución subjetiva.

Metodología

La presente exploración histórica se inscribe en una perspectiva cualitativa, fundada en el enfoque arqueo-genealógico, que involucra aspectos particulares de la analítica de la gubernamentalidad planteada por Michel Foucault (1999), en la que el investigador asume el papel de arqueólogo que rastrea en los archivos de la época —en este caso en los libros escolares, constituidos como fuentes primarias— aquellos vestigios y enunciados que en ellos aparecen. Estas huellas permiten a su vez dar cuenta de aquello que se instituye como verdad en relación con la enseñanza, los saberes escolares, su procedencia, función y funcionamiento y los mecanismos de gobierno que se introducen para regular los comportamientos infantiles en la actualidad.

No obstante, adoptar este papel para el investigador no es suficiente, pues se debe investir del ropaje gris del genealogista, quien explora y determina las condiciones, las prácticas y los juegos de poder que se conjugan alrededor de dichos vestigios y que impulsan la institucionalización de esas verdades en relación con la enseñanza, sus saberes y los manuales escolares, en particular en el preescolar privado. Con este ejercicio es posible, además, reconocer el sentido actual de la educación preescolar, los mecanismos de gobierno utilizados como

estrategias de regulación infantil, los métodos como se conducen los comportamientos, las maneras de pensar y las conductas, y así determinar qué tipo de sujeto infantil se pretende formar en las escuelas privadas en la contemporaneidad.

Conforme con esto, metodológicamente, la exploración de los Manesp inicia con la configuración del corpus documental (archivo), constituido como fuentes primarias. Estos se establecen como una serie de textos escolares propuestos para la educación preescolar privada (pre-jardín, jardín y transición), base para el ejercicio exploratorio, en las que se rastrean los enunciados que manifiestan aquello que se dice y hace (decibilidad y factibilidad) en relación con la enseñanza en el preescolar, sus objetos, conceptos y sujetos, como además la procedencia, la función y el funcionamiento de los saberes escolares que se instalan y legitiman en el preescolar.

La información encontrada en los Manesp se registra en las fichas de recolección de información —fichaje—, para luego ser analizadas y determinar los espacios en los que se encuentran localizados los enunciados que dan cuenta de las huellas, los acontecimientos y las objetivaciones que se enuncian. Estos se deben agrupar con base en las relaciones que se establecen entre ellos, a fin de determinar las familias de enunciados; de los juegos de poder y de las acciones sobre las acciones en las que se rastrean los mecanismos de gobierno y las relaciones de poder que impulsan la emergencia e instauración de los enunciados. En este contexto se delimitará entonces la relación de los enunciados con sus sujetos, objetos y conceptos.

Por último, se abordará un espacio complementario, de las formaciones no discursivas, de las positividades, es decir, de los aspectos relacionados con las instituciones, los acontecimientos políticos, las prácticas y los procesos económicos que incursionaron en la escuela preescolar para configurar el modo de ser de la enseñanza, sus contenidos y las tecnologías de regulación infantil.

Esta información, que permite aproximarse a la configuración de estos espacios, se registra en matrices analíticas, que posteriormente son analizadas para dar inicio al proceso de producción escrita, un ejercicio en el que no se busca interpretar o enjuiciar lo que se encuentra, ni explorar casualidades o la fuente inicial de los objetos de estudio o sacar a la luz aquello que se encuentra oculto, detrás del velo, sino más bien problematizar, es decir, dar cuenta del “conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (Foucault, 1999, p. 371).

Resultados

¿Qué se enseña?

Con base en las pesquisas realizadas a los Manesp, aquello que se enseña se relaciona fundamentalmente con el conjunto de saberes escolares que se formulan y emplean para la enseñanza y la formación de un niño de preescolar en la escuela privada.

Eso que se enseña adopta en los textos escolares la forma de contenidos de enseñanza, “[...] dosificados, graduados y organizados en unidades que se contextualizan en temas ligados a los intereses y a la realidad del niño” (Ortiz, 2013, p. 2), que se acoplan a las áreas de conocimiento (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales), a los propósitos de enseñanza establecidos, y a la perspectiva pedagógica y psicológica que fundamenta dicha propuesta. Este es el caso del texto escolar *Horas felices B. Pensamiento lógico-matemático* (Ortiz, 2013), en el que se percibe una propuesta de contenidos escolares enmarcada por el enfoque piagetiano constructivista, al considerar fundamental el desarrollo del pensamiento lógico-matemático de los niños, en el marco del aprendizaje de conceptos relacionados con la seriación, numeración y clasificación.

En estos términos, en los Manesp explorados existe, para el caso del saber matemático, una tendencia a privilegiar la enseñanza preliminar de contenidos escolares relacionados con el aprendizaje de nociones básicas asociadas con las propiedades y características de los objetos, sus posiciones y ubicaciones (arriba, abajo, dentro, fuera, etc.). Asimismo, se destacan las nociones de color, vinculadas con el desarrollo de actividades para que los niños reconozcan los colores amarillo, azul, rojo, verde, anaranjado y morado; forma, relacionadas con el conocimiento de objetos iguales y diferentes, objetos y sombras, objetos y siluetas, el cuadrado y rectángulo, el círculo, el triángulo y la clasificación por forma de estas figuras (Ortiz, 2013, p. 3); tamaño, que comprendía el trabajo alrededor del conocimiento de las nociones de “grande y pequeño, alto y bajo, largo y corto, ancho y angosto, grueso y delgado” (p. 3), cuyo aprendizaje contribuye al desarrollo de habilidades espaciales y de pensamiento (entre ellos, razonamiento, análisis, síntesis, asociaciones, seriaciones, ordenaciones y deducciones); el dominio del lápiz, coloreado, recortado, trazados básicos, como también la identificación de objetos y sus cualidades (véase Chávez, 2018).

Una vez apropiados estos contenidos de enseñanza, considerados como condición previa para aprender los posteriores, los niños se enfrentan a la comparación de conjuntos de objetos, señalando en dónde hay más, menos o igual

cantidad (conservación de cantidad), series y patrones, y correspondencia término a término.

Todo ello prepara a los estudiantes para introducirlos en el manejo de contenidos relacionados con la cuantificación, el conteo, la noción de número y el aprendizaje de los números desde el cero hasta el veinte (en otros textos escolares hasta el treinta), la adición y la sustracción. Aunado a esto, los niños aprenden contenidos escolares relacionados con el espacio de los objetos, la noción de área, peso, tiempo, el conocimiento de sólidos geométricos y sus propiedades.

Para el caso del lenguaje, los contenidos de enseñanza se orientan a los procesos de “decodificación, codificación, lectura, comprensión de textos y escritura” (Ortiz, 2013a, p. 3), asociados con trazados largos, verticales, inclinados, horizontales, curvos, rectas inclinadas, posiciones y movimientos circulares, significado de palabras, sustantivos, acciones, como además la lectura y escritura de las vocales (a, e, i, o, u); las consonantes m, p, relativas a las palabras mamá y papá; s y t, relacionadas con las palabras osito y moto; n y l, articuladas con las palabras mono y león; d, a la palabra soda; la consonante r, a la palabra reina; la c, a la palabra carro; la v, a la palabra avión; y la consonante b, a la palabra botas (Ortiz, 2013a, p. 3).

De otra parte, en las ciencias sociales las temáticas giran alrededor de la identificación de las partes del cuerpo, el reconocimiento de los miembros de la familia, los medios de transporte y comunicación, las profesiones (al respecto, ver González, 2016), como también el orden en el tiempo, la correspondencia entre objeto y lugar, el análisis de imágenes, los cambios que tenemos en el tiempo, el reconocimiento de los lugares de la casa, las situaciones de la casa y el colegio, la importancia del saludo y los oficios (Centeno y Alfonso, 1998).

Finalmente, en las ciencias naturales los contenidos escolares formulados son los animales domésticos, los animales salvajes, los animales acuáticos, los animales aéreos, los alimentos, el universo, los símbolos patrios (González, 2016). Asimismo, la descripción de los animales, las características de los peces, las características de los animales terrestres, los alimentos de origen vegetal, las acciones ecológicas y la asociación de animales con su medio, entre otras temáticas (Centeno y Alfonso, 1998).

¿Para qué se enseña?

Las intenciones que se proponen en los Manesp son diversas, muchas de ellas están dadas de acuerdo con las perspectivas psicológicas y pedagógicas que los orientan. Es decir, hay objetivos que se fundan en el enfoque constructivista, otros en el activista, y otros en el cognitivo. En este sentido, entre los

propósitos que se formula en los manuales está “contribuir con el Desarrollo del Pensamiento lógico-matemático y del Lenguaje de la niña y del niño de la Educación Inicial” (Ortiz, 2013, p. 2).

En conjunto con lo anterior, se plantea la estimulación y el aprestamiento inicial de los niños, atendiendo a las áreas de su desarrollo evolutivo y sus necesidades en su ambiente sociocultural (Ortiz, 2002), además de “fortalecer las habilidades sociales de nuestra población infantil de la misma forma que contribuya a los procesos de enseñanza en competencias ciudadanas, desarrollo psicoactivo, conciencia ambiental, desarrollo físico, mental y social” (González, 2016, p. 2).

En suma, no solo se pretende la formación de una subjetividad infantil singular sino acondicionar al niño para la escuela primaria y los procesos en relación con el aprendizaje numérico, de las operaciones básicas (adición y sustracción) y la lectura y escritura, incluyendo aspectos relacionados con el desarrollo de su pensamiento, la socialización y el aprestamiento inicial.

¿Cómo se enseña?

Para el desarrollo de las actividades didácticas en los Manesp se plantean metodologías progresivas que promueven la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar de una forma divertida y educativa, recurriendo a actividades con ilustraciones grandes y los temas básicos para cada nivel (véase Flórez, 2018). En los manuales se proponen ejercicios relacionados con la ejecución de planas, en las que se invita a los niños a repetir trazos asociados a letras, números o dibujos, al tiempo que realizan actividades de coloreado, rasgado y decorado de imágenes empleando diversos tipos de papel (Cabrera y Galy, 2017).

¿Con qué se enseña?

Para el desarrollo de las actividades didácticas, en los Manesp se les propone a los niños y las niñas emplear recursos y materiales como colores, papeles de diverso color, plastilina, tapas de gaseosa, entre otros, resaltándose que los ejercicios se lleven a cabo de modo colectivo, promoviendo que los niños en el aula compartan sus experiencias y trabajos (Gómez, 2009).

De las subjetividades infantiles

Conforme con los resultados del rastreo preliminar, existen Manesp en los que se formula la constitución de un niño de preescolar “agente activo de su propio proceso” (Ortiz, 2013, p. 2), es decir, un niño que aprenda “a jugar y aprender con colecciones de objetos concretos tales como elementos de estudio, fichas

matemáticas o cuentas con las que pueda verificar las actividades" (p. 2). A esta subjetividad infantil se le desarrolla de manera previa ciertas habilidades de pensamiento, como la seriación, la cuantificación, el conteo, entre otros, lo que les permitirá la construcción de la noción de número, conservación de cantidad, adición o sustracción.

De igual manera, a este niño de preescolar se le tienen "en cuenta los intereses y necesidades [...] con el firme propósito de desarrollar las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir" (Camargo, 2018, p. 1), todo ello en el camino de constituir "personas reflexivas y competentes para la vida" (p. 1), a las que se les ayude en la comunicación, el lenguaje, el pensamiento creativo, la fluidez de las ideas, la transformación de la información y la aproximación de su realidad.

Conclusiones y discusión

Como se observó, la exploración de los Manesp a pesar de ser un terreno olvidado por la investigación, permite ratificar su importancia como campo conceptual para establecer diversos objetos de análisis, en los que se destaque su carácter como fuente histórica en la que es posible dar cuenta de la enseñanza y la racionalidad de una época, pero también su condición como mecanismo de gobierno infantil en el que se revelan las verdades de la enseñanza y la preocupación contemporánea por "la constitución de subjetividades autónomas, responsables y [...] autorreguladas" (Gómez y Jódar, 2003, p. 60).

Referencias

- Cabrera, R. y Galy, N. (2017). *Tareitas palotes. Escritura I. Alternativas en educación*. 2JC Editores.
- Camargo, A. (2018). *Mentes brillantes. Español A. Pre-kínder*. Grupo Editorial Shalom S. A. S.
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel. Textos de lectura y política. Estados Unidos de Colombia. Escuela de Ciencias y Humanidades*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Castro, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Centeno, R. y Alfonso, D. (1998). *Exploradores 2. Experiencias lúdicas*.
- Chávez, M. (2018). *Trazos y saberes. Desarrollo psicomotriz. Lectura inicial A*. Papel Dulce Editores.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares [Trad. M. Soto]. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(29-30), 209-229.

- De Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 5-11. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/10789/11187>
- Flórez, Y. (2018). *Mentes brillantes. Matemáticas A. Pre-kínder*. Grupo Editorial Shalom S. A. S.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Editorial Paidós.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 55-68. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5977>
- Gómez, R. I. (2009). *Grandes personitas. Matemáticas*. Lo Nuestro Editores.
- González, P. A. (2016). *Sueños de papel A. Una serie para la educación inicial*. Editorial Mega Ediciones.
- Ortiz, C. (2013). *Horas felices B. Pensamiento lógico-matemático*. Casa Editorial Mundo de Niños S. A. S.
- Ortiz, C. (2013a). *Horas felices B. Pensamiento y lenguaje (Script)*. Casa Editorial Mundo de Niños S. A. S.
- Ortiz, C. (2002). *Figuritas B. Estimulación y aprestamiento inicial*. Casa Editorial Mundo de Niños.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/27119/1/Manuales%20escolares%20y%20patrimonio%20hist%C3%B3rico-educativo.pdf>
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*, XII(29-30), 53-67.
- Varela, M. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta*, 13(1), 97-114. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/125>

.....

Parte II

Convivencia, conflictos y ambientes de aprendizaje

.....

Proyecto investigativo “Juntos pero no revueltos: cooperando y creando para una convivencia armónica en el aula”

Dayanna Andrea Garzón Ariza*

July Paola Parra Santiago**

Línea de investigación “Subjetividad, diversidad y estética”

Introducción

En la presente investigación se aborda la necesidad de aplicar el aprendizaje cooperativo como método para fortalecer la convivencia armónica, principalmente a través de la implementación del trabajo cooperativo. A partir de trabajos de observación participante realizados en el colegio Florentino González, ubicado en la localidad de San Cristóbal (Bogotá), se pudo notar que las formas de comunicación y de trabajo que se daban en el espacio no propiciaban encuentros de creación en conjunto, sino que tenían un carácter más competitivo. Partiendo de este punto surgió el planteamiento de la pregunta problema: ¿cómo fortalecer la convivencia escolar en el aula desde las potencialidades del aprendizaje cooperativo y las emociones a través de experiencias con las artes plásticas?

Dentro de los alcances conseguidos se destaca la participación por parte de las niñas y los niños, ya que al principio no estaban muy dispuestos a participar, y con el pasar de las estrategias propuestas decidieron tomar la palabra. También es fundamental subrayar el interés por resolver los conflictos desde la comunicación y la escucha, pues cuando empezó la intervención los estudiantes se gritaban entre ellos y no se tenía en cuenta la opinión del compañero.

* Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudiante investigador. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: dayis185@gmail.com

** Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudiante investigador. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: pao16pas@gmail.com

Para concluir, se hace necesario retomar la importancia del trabajo, ya que desde la experiencia que surge del sujeto frente al trabajo será posible el trabajo con el otro, pues de por medio se encuentra su reflexión de la acción.

Fundamento teórico

Dentro de la investigación surgen cuatro categorías y tres subcategorías, las cuales fundamentan nuestro trabajo: convivencia, inteligencia emocional (con sus subcategorías inter e intra personal), aprendizaje cooperativo (con su subcategoría juegos cooperativos) y experiencias plásticas.

Convivencia

Cuando se habla de educación en relación con el hecho convivencial, se hace énfasis en la creación de entornos relacionales en los cuales implícita y explícitamente se encuentran presentes las emociones, ya que como seres sociales debemos interactuar para poder subsistir. Como lo enuncia Maturana (1999): “la escuela hace parte de ‘cultivos de seres humanos’, un espacio en el que para hacernos humanos debemos partir de la interacción con el otro” (p. 40); desde esta perspectiva la escuela no debe ser un recinto en el cual solamente se aprendan y memoricen temas, este también debe ser un lugar en el que se posibilite el diálogo y la convivencia.

Inteligencia emocional

Se entiende por inteligencia emocional la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar los estados emocionales, tanto en uno mismo como en los demás.

Partiendo de esta conceptualización se empezó a construir nuestro trabajo desde el aspecto intrapersonal, el cual se aborda desde el reconocimiento o la búsqueda de quiénes somos, de lo que somos y desde el lugar que habitamos —ya que desde este lugar se comienzan a crear las relaciones y las instituciones sociales, que posteriormente van a servir de acogida a otros sujetos, pues el aprender a vivir con los demás debe ser complementado con el aprender a ser—.

Posteriormente se siguió el trabajo desde la subcategoría de lo interpersonal, un aspecto que se construye entre sujetos semejantes y diferentes, pues la posibilidad maravillosa que tenemos es precisamente la de navegar entre esas dos categorías. Desde el primer momento de vida estamos atravesando el mundo mediante la continua relación con el otro; somos porque a la vez compartimos espacios, tiempo, memoria, con las personas con las cuales nos vamos cruzando

en nuestro constante caminar. Podemos decir que con los otros tejemos lazos desde las diferentes experiencias.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se puede poner en práctica con los niños y las niñas desde el trabajo en equipo y las relaciones con el otro; en este contexto se posibilita que ellos aprendan que el trabajo conjunto es más beneficioso para todos y genera mejores relaciones.

Es una técnica de trabajo en grupo en la cual se requiere que haya una participación activa por parte de cada uno de los sujetos; con su empleo surge el objetivo de que se logre alcanzar más fácilmente el aprendizaje. En este sentido, García (2009) enfatiza:

El aprendizaje cooperativo como un enfoque de enseñanza en el que se procura utilizar actividades en las cuales sea necesaria la ayuda entre estudiantes; este se basa en que el estudiante intente superar su aprendizaje y resultados y a su vez el de sus compañeros. En este enfoque lo que prima es el intercambio de información. (p. 1)

También podemos definir el aprendizaje como lo describe Barreto (citado por García, 2009) como: “aquel en el que el alumno construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos: los alumnos, el contenido y el profesor” (p. 4).

Desde otra perspectiva, el aprendizaje cooperativo es definido como un: “método de enseñanza/aprendizaje que actúa con los recursos del grupo, con el objetivo principal de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales” (La Prova, 2017, p. 6).

Por otro lado, Johnson y Johnson (1999, p. 5) precisan el aprendizaje cooperativo como “el uso en la educación de grupos pequeños, en el que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Con base en lo anterior, el aprendizaje cooperativo es un medio con el cual se quiere y se requiere reforzar el aprender activo en grupo, porque es desde la socialización y la reflexión donde se crea el conocimiento y surgen nuevas ideas; desde estas es posible reforzar y transformar algunas estructuras de comunicación y relación para mejorar los modos de ser y estar en la sociedad.

Experiencias artísticas plásticas

El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito considera que “el arte hace posible reconocer que los seres humanos tienen

el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes" (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2013, p. 63). En este sentido el arte privilegia al sujeto a partir de sus múltiples formas de expresión, posibilitando las maneras en las que podemos relacionarnos, enriqueciendo y promoviendo distintas formas de expresión que abren diversas alternativas al reconocimiento propio y del otro.

Siguiendo esta línea, desde Alcaide (2003) "se habla de expresión plástica porque al parecer, y según el área que las engloba, se está poniendo el acento en la comunicación y la representación que los más pequeños son capaces de desarrollar utilizando el lenguaje plástico" (p. 80).

De manera que las experiencias artísticas buscan reconocer otras perspectivas y enriquecer al sujeto y aportan a su desarrollo integral; no solamente brindan una posibilidad para la expresión, sino que mediante las experiencias con el arte plástico se adquiere conciencia de sí mismo y del entorno que lo rodea, haciendo más significativos los espacios que habita.

Metodología

La metodología utilizada en esta labor fue la investigación-acción en educación. Según Elliott (1990) sus características se centran en analizar las acciones humanas y hallar las situaciones problemáticas, que en ese caso pueden ser inaceptables (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) o requieren una respuesta práctica (perceptivas). Trabaja desde las problemáticas experimentadas por los profesores en el cotidiano y consiste en profundizar el entendimiento de la necesidad o el problema desde la observación a partir de la comprensión de la necesidad.

Tiene en cuenta además el punto de vista de los participantes, donde se describirá y explicará todo lo que va sucediendo con un lenguaje de sentido común, el cual es usado en la cotidianidad. A partir de su aplicación se logró diseñar la investigación de la siguiente manera:

Al iniciar el proceso investigativo las investigadoras realizaron una serie de experiencias pedagógicas, las cuales permitieron llevar a cabo un proceso de observación que posibilitó un acercamiento hacia la población, enmarcado en identificar una necesidad para la aplicación del proyecto pedagógico en el colegio Florentino González. El espacio de desarrollo de la investigación fue con los estudiantes del grado 402 y 502 durante el 2018 y el 2019.

Para construir el plan de acción se hicieron varias reuniones conjuntas propiciadas por las investigadoras, pues era necesario empezar a construir desde la opinión encontrada acerca de la necesidad a fortalecer identificada en el aula. De allí surgió que era preciso trabajar y potenciar la convivencia desde el aprendizaje

cooperativo y las experiencias plásticas. También se configuró un espacio para dialogar y concretar las acciones que se llevarían a cabo durante la implementación del proyecto investigativo, se determinó que sería pertinente llevar el proyecto por etapas, ya que desde allí surgieron los ejes de trabajo, y por último se efectuó un análisis de acuerdo con las categorías que fueron apareciendo en el proyecto, las cuales se desarrollaron en cada etapa trabajada.

El proyecto pedagógico se desarrolló durante un año y medio, y se trabajó de la siguiente manera: parte del primer semestre se realizó un proceso de observación, y posteriormente se empezó a materializar el proyecto investigativo. En el segundo semestre se implementó la primera etapa, que consistió en el reconocimiento propio y del otro; para la segunda etapa se trabajó desde el aprender a cooperar, y en la tercera etapa se operó desde la cooperación de todos. Es preciso resaltar que la implementación de las etapas no se dio en tiempo continuo (una vez a la semana) y no se pudo intervenir en todas las ocasiones por los diversos eventos realizados en el colegio.

Para nuestra investigación fue preciso emplear algunas técnicas e instrumentos, que se describen a continuación:

- **Diarios de campo:** se definen como “documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en la clase” (Zavala, 2004, p. 15). Desde la metodología, los diarios pueden ser “parte de los enfoques o líneas de investigación basadas en documentos personales o narraciones autobiográficas. Esta corriente de orientación cualitativa ha ido adquiriendo relieve en la investigación educativa” (Zavala, 2004, p. 16). Las autoras usaron los diarios de campo para recolectar información durante las sesiones realizadas, dar evidencias de cómo resultaron las actividades, si se cumplió o no el objetivo y recolectar la información respectiva para el análisis.
- **Observación:** es una técnica de recolección de datos que permite acumular y sistematizar información sobre un hecho relacionado con el tema investigativo. En esta acción se registra lo observado pero no se interroga a los individuos en relación con la investigación; permite además la obtención de datos más cercanos a lo que va sucediendo, no obstante solo se enfoca en uno de los aspectos que pueden verse involucrados en el tema investigativo. Como nos sugiere Chávez de Paz (s. f.): “La observación puede complementarse con la técnica de la entrevista o con la técnica del cuestionario” (p. 7).

Las autoras utilizaron el método de observación en gran parte del primer semestre de aplicación de la investigación con el fin de identificar las necesidades y potencialidades que tenía la población. En este sentido es importante rescatar

que durante todo el proceso la observación estuvo presente, pues había momentos en los cuales no se intervino en la población, aunque se estuviera durante toda la jornada de clases.

- **Matrices de recolección de datos:** citando a Chávez de Paz (s. f.), “es una forma de sistematizar la información recolectada sobre un hecho para poder investigarlo. Con su uso se trata de obtener conocimiento científico que intente explicar el hecho sobre el cual se está realizando la investigación; posteriormente sobre el análisis de las matrices se extrae un conocimiento que logre describir, explicar o predecir probabilísticamente los hechos tal y como se presentaron en la realidad” (p. 3). Este instrumento fue usado por las autoras para recoger información de los niños y las niñas, lo que ellos pensaban o sentían de lo trabajado durante el año y medio.
- **Registro fotográfico/videos:** aparte de ser un recurso ilustrativo, el registro fotográfico permite que se cree una categoría de pensamiento, pues la fotografía va más allá del acto de captura, ya que reside en la recepción y la contemplación. Como lo describe Augustowsky (2017): “No se trata solamente del paso de una narrativa textual a una visual, sino del paso de la verificación a la construcción de conocimiento” (p. 149). Se usaron los registros fotográficos para tener sustento de los trabajos realizados por los niños y las niñas, ya que muchas de sus elaboraciones se quedaron en el colegio, por lo que su registro fue fundamental para tener evidencias e información de análisis.

A partir de estas técnicas e instrumentos fue posible recolectar las experiencias y reflexiones que surgieron dentro del año y medio de la investigación. Su empleo puso en evidencia la importancia de trabajar la convivencia dentro del espacio educativo desde su posibilidad transversal y las potencialidades que tiene el trabajo cooperativo mediado por las experiencias plásticas.

Resultados

Para determinar los alcances propuestos en este proyecto investigativo se analizaron los resultados mediante las técnicas e instrumentos ya mencionados, su objetivo fue identificar aquello que se debe seguir potenciando, las dificultades que estuvieron presentes durante este periodo y de igual manera los aciertos.

Al principio, los niños y las niñas empezaron a manifestar con mayor continuidad sus opiniones, lo que les gustaba y lo que no de las estrategias pedagógicas llevadas al aula, además del reconocimiento por parte de ellos de algunos aspectos incluidos dentro de la convivencia. Luego de un tiempo de materializadas las estrategias pedagógicas, los estudiantes intentaron resolver los conflictos hablando y no peleando.

Se evidenció la importancia de implementar estrategias para la conformación de los grupos de trabajo, pues muchas veces prejuicios que tenemos de las personas nos cierran la posibilidad de interactuar con ellas, quitándonos la posibilidad de conocerlas y crear grandes cosas en conjunto.

Otro hallazgo importante durante los resultados fue el acercamiento de los niños y las niñas en torno a la reflexión del trabajo en equipo, la cooperación y el reconocimiento del otro. De esta manera fue posible fortalecer los objetivos planteados en el proyecto investigativo.

Se observó que si bien no hay un trabajo completo en relación con el reconocimiento tanto del otro como del propio, se logró dar un paso en cuanto los niños y las niñas pudieron identificar algunos aspectos que aun quedándose en la superficialidad pueden contribuir para que más adelante sigan elaborando conceptos relacionales.

Desde el trabajo en los grupos se encontró que las creaciones que realizaron los estudiantes y estuvieron guiadas por la idea de un solo líder o ideas separadas, al juntarse obtuvieron un resultado más cooperativo. En el proceso para su construcción se escuchaban las ideas de todos en el grupo, y luego se decidía en conjunto y se elaboraban. Se demostró así que el trabajo en grupo es posible en la medida en que se implemente en el aula, lo que además hace factible la creación de espacios para enriquecer y poner en práctica el buen convivir en el salón de clases.

Conclusiones y discusión

El trabajo cooperativo es poco tomado en cuenta en las instituciones. Partiendo de este punto el proyecto investigativo le apuesta a la importancia de abordarlo, demostrando los avances obtenidos a lo largo de la implementación de las diferentes estrategias pedagógicas en las cuales se iban vinculando poco a poco las diversas maneras de trabajar en equipo para la consecución de una meta común.

La convivencia es un factor muy importante dentro de las relaciones inter e intra personales, además de ser parte de nuestro entorno, por ello fue fundamental reflexionar acerca de cómo convivimos con los demás. Esto demostró que la convivencia es transversal, por lo que llega a ser importante trabajarla en todos los espacios institucionales.

Las experiencias plásticas permiten que los niños y las niñas expresen, creen y realicen trabajos en equipo; las reflexiones quedan plasmadas en las creaciones efectuadas y permiten que se generen encuentros entre los niños, una característica que potencia la convivencia armónica.

El trabajar en grupo a partir de la convivencia y las emociones a través de experiencias plásticas permite enriquecer la perspectiva en que los niños y las niñas logren desarrollar sus habilidades sociales, comunicativas y de trabajo en equipo.

Las emociones están presentes en cada momento de interacción, tanto de carácter intrapersonal como interpersonal, por ello el abordaje y el trabajo de la educación emocional dentro y fuera del aula debe estar presente al momento de desarrollar cualquier dinámica. Es fundamental partir desde el reconocimiento de nuestro estado anímico para identificar las herramientas de interacción que posibilitan una convivencia armónica.

Referencias

- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores. Educación infantil y primaria*. Publicaciones ICCE.
- Augustowsky, G. (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. Area 23, 147-155. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/68988/1/el-registro-fotografico-augustowsky.pdf>
- Chávez de Paz, D. (s. f.). *Conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación jurídica social*. https://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/articulos/a_20080521_56.pdf
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- García, M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Recogidas*, 45, 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Grupo Editorial Aique.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Narcea Ediciones.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones S.A.
- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2013). *El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. http://old.integracion-social.gov.co/anexos/documentos/2_cdv/catalogo_2013/Lineamiento%20Pedagogico.pdf
- Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea, S. A., DE Ediciones.

La narrativa infantil y las historias de vida en la transición de preescolar a primaria

Julieth Trujillo Aponte*

Angie Katherine Morales Manios**

Ana María León Rodríguez***

Semillero de investigación Ambientes Pedagógicos Innovadores (API)

Licenciatura en Pedagogía Infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios

Introducción

A lo largo de su proceso de formación, los niños y las niñas se enfrentan a diferentes cambios en sus rutinas cotidianas que generan un impacto e inciden en la manera en que se relacionan con su entorno y con los demás. Uno de esos cambios se evidencia en la transición de preescolar al primer grado de primaria. Diversas investigaciones han demostrado que la falta de articulación entre los contenidos y las prácticas pedagógicas en los grados de transición y primero, dificultan los procesos de adaptación de los niños y las niñas y la relación que establecen con el conocimiento y el aprendizaje. Al respecto, Rodríguez y Turón (2007) plantean que:

Al incorporarse a la vida escolar, el niño experimenta una reestructuración psicológica esencial, para este niño que culmina su 6to año de vida y comienza en el 1er grado, mantiene aún, las características psicológicas propias de la edad preescolar, dadas por ser el desarrollo un proceso continuo pero

* Estudiante de noveno semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección electrónica: jtrujilloap@uniminuto.edu.co

** Estudiante de noveno semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección electrónica: amoralesman@uniminuto.edu.co

*** Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente líder del semillero. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección electrónica: amalero2000@yahoo.com

paulatino y progreso, requiriendo del niño un tiempo de adaptación a los nuevos cambios en su vida que pueden durar desde los primeros meses hasta incluso todo el año escolar. (p. 2)

De acuerdo con lo anterior, es necesario reconocer la importancia del docente y su práctica pedagógica, pues de las estrategias que genere en el entorno escolar, será posible que los niños y las niñas se adapten a la nueva dinámica, los actores y los escenarios que genera el cambio de grado transición a primero. Si el docente solamente se centra en los conocimientos, en los contenidos curriculares y en el desarrollo del plan de estudios, dejando de lado el proceso de adaptación social y afectivo que demanda este nuevo cambio en la vida de los estudiantes, seguramente presentarán dificultades en su socialización y en la relación con los pares y otros adultos, lo cual incidirá en su desempeño académico y la relación que establecen con esta nueva experiencia de vida.

Estudios efectuados en el país acreditan la importancia de desarrollar diferentes estrategias para favorecer la transición de preescolar a primaria, pues producto de la prueba diagnóstica que se realiza desde el 2004 a niños y niñas del nivel de transición (grado cero en el sector oficial) se evidencia la necesidad de una educación más personalizada, que además logre un proceso de adaptación y mejor desempeño escolar, enfocada en el objetivo de disminuir la tasa de re-pitentes en el primer grado, la cual alcanza el 3,5 % entre todos los grados de Primaria (Alfonso, 2017)

Tomando en cuenta el impacto de este proceso, se centra la atención en el colegio Orlando Higuita de la localidad séptima de Bosa y el colegio SaludCoop Sur IED de la localidad de Kennedy. Producto de un ejercicio de indagación realizado con algunas docentes y padres de familia por medio de la aplicación de las encuestas y entrevistas, se identificó que, aunque la mayoría de los niños y las niñas de grado primero se encuentran adaptados a la dinámica propia de este nivel educativo, en algunas ocasiones se muestran desmotivados, poco atentos y con problemas para integrarse en algunas actividades planteadas por los docentes.

El objetivo general de nuestra intervención fue favorecer el proceso de transición de preescolar a primaria de los niños de 5 a 6 años de los colegios anteriormente nombrados a través de ambientes de aprendizaje mediados por la narrativa infantil. De acuerdo con lo anterior, se sustenta la pertinencia y validez del ambiente de aprendizaje “Mi vida en el colegio”, pues permite, en coherencia con lo que plantea Escobar de Murzi y Silva (2007), “reconocer y aceptar todo lo que los niños y niñas traen tras de sí y todo lo que los niños llevan al ambiente pedagógico de aprendizaje” (p. 413).

Con lo anterior se tiene la importancia de retomar y resignificar en nuestra investigación las experiencias e historias de vida, así como las emociones y los sentimientos de los estudiantes como elementos fundamentales para favorecer la transición de preescolar a primaria, ya que en esta dinámica se reconocen como sujetos protagonistas en su proceso de formación, ganando así confianza, seguridad y determinación en las actividades que realizan en el entorno escolar.

En este sentido, la narrativa infantil juega un papel importante como característica esencial del ambiente de aprendizaje “Mi vida en el colegio”, pues como lo resalta una de las docentes del grado primero de primaria: “es la voz de los niños y niñas, es su sentir, y eso es supremamente importante, si reconocemos que los niños y niñas son sujetos de derecho, el narrarse es un derecho y hay que tomarlo en cuenta para tomar decisiones” (docente 1).

En coherencia con lo anterior, una de las razones por las cuales el ambiente de aprendizaje se encuentra mediado por la narrativa infantil tanto oral, gráfica y escrita, es que en este proceso se reconoce, desde la perspectiva que plantean Castro y Morales (2015), la perspectiva de las personas que las han transmitido, permitiendo al sujeto repensarse como parte de un contexto y de una dinámica particular, en este caso, el escenario escolar.

Fundamento teórico

Trabajamos el marco teórico desarrollado a partir de cuatro categorías conceptuales, las cuales nos ayudaron a fortalecer este proceso de transición de preescolar a primaria en los niños de 5 a 6 años de los colegios anteriormente nombrados.

- Ambientes de aprendizaje: hacen referencia no solo al lugar o al espacio, sino a la dinámica y los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Autores como Flórez, Castro, Galvis, Acuña y Zea (2017) reflexionan sobre los ambientes de aprendizaje desde una “concepción activa que involucra al ser humano y por tanto contiene acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente” (p. 22).
- Adaptación al entorno escolar: esta categoría apunta a los procesos que se desarrollan en la transición o el cambio en las condiciones habituales de vida y que implica un gran reto social, afectivo y psicológico para los niños y las niñas, pues durante este periodo debe existir un apoyo entre la institución, las maestras y los padres de familia. Desde que los estudiantes inician su etapa escolar se desprenden de la familia la mayoría del tiempo, así surge una constante incertidumbre y un conglomerado de acciones que afectan a los niños en su desarrollo.

- Cognición: se deben generar acciones para lograr que los niños y las niñas reconozcan los espacios y las dinámicas escolares con sus elementos esenciales para su formación. Iglesias (2008) enfatiza la necesidad de reconocer el papel de la adaptación escolar en los procesos de aprendizaje de los niños, las niñas y jóvenes tomando en cuenta la relación que establecen no solamente con el entorno sino también con los diferentes actores (maestros y pares).
- Narrativa infantil e historias de vida: una categoría que permite reconocer la importancia de brindar espacios para la resignificación de las experiencias de los niños por medio de la narrativa. Con su uso se logra identificar una posibilidad para que los estudiantes desarrollen la confianza en sí mismos y con los maestros, aportando a la adaptación efectiva a su entorno escolar (ver autores como Mateos y Núñez, 2011).
- Prácticas pedagógicas: esta categoría hace referencia a la labor de los maestros y la relación que establecen con los niños y las niñas, centrando la atención en las estrategias que generan para favorecer los procesos de aprendizaje. En este sentido, se resaltan las actividades de los maestros como agentes sociales significativos para los niños, puesto que comparten una buena parte de su vida en la escuela, convirtiéndose en los protagonistas del establecimiento de los ambientes de aprendizaje (ver autores como Zuluaga, 1999).

Metodología

El presente proyecto de investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo y de tipo investigación-acción, aplicando diferentes instrumentos de recolección de información, como entrevistas, diarios de campo, registros de observación del entorno y encuestas.

El enfoque cualitativo permitió comprender la realidad del escenario escolar en el cual se forman los niños y las niñas, interpretar las diferentes acciones y dinámicas que se desarrollan en este escenario y generar estrategias que permitan favorecer el proceso de articulación de los niños y las niñas de grado transición a primero.

El tipo de investigación que se desarrolló fue el de investigación-acción, el cual hizo posible reflexionar sobre las dinámicas y experiencias que van sujetas a la vida cotidiana de los estudiantes, además de promover la participación en el contexto por medio de acciones concretas. Elliot (2000) define la investigación-acción como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción de la misma. Este tipo de investigación permite finalmente

una reflexión sobre las acciones humanas y las dinámicas a las cuales se ven expuestos los sujetos en su vida cotidiana.

Resultados

El ambiente de aprendizaje “Mi vida en el colegio” basado en la narrativa infantil y la historia de vida de los niños y las niñas de los grados transición y primero de los colegios Orlando Higuita Rojas de la localidad de Bosa y SaludCoop Sur IED de la localidad de Kennedy, permitió favorecer la adaptación entre estudiantes, ya que nos presentaron las experiencias vividas a lo largo de su etapa escolar, con lo cual fue posible fortalecer sus dimensiones personal, social, afectiva y comunicativa. En esta intervención se pudo contar con la participación de los padres de familia, que ayudaron a que los niños y las niñas lograran superar el temor y la desconfianza que inicialmente tenían al ingresar a la primaria; los estudiantes expresaron sus temores, compartieron ideas e intereses.

De igual manera, como una forma de visibilizar el trabajo investigativo desarrollado, se construyeron dos artículos y una ponencia institucional que se presentó en el Sexto Encuentro Institucional y Quinto Distrital de Semilleros de Investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) por parte de los semilleristas, además de la elaboración de una ponencia que fue aprobada para participar en el evento INTED 2019 a nivel internacional, y cuya presentación se realizó en el mes de julio de 2019.

Conclusiones y discusión

El ejercicio investigativo desarrollado en el marco del proyecto “Ambientes de aprendizaje mediado por la narrativa infantil para favorecer la transición de preescolar a primaria en niños y niñas de 5 a 6 años” se reconoce en centrar la atención en el proceso de transición de preescolar a primaria (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2012), el cual se sitúa como una de las transiciones más difíciles que debe asumir el ser humano desde la temprana edad y para el que se requiere la participación de padres de familia, cuidadores y docentes e instituciones educativas en la generación de procesos articulados con miras a garantizar el éxito escolar y favorecer la formación de los estudiantes en todas sus dimensiones.

Asimismo el cumplimiento que se le dio a los objetivos de la investigación en general, como el favorecer el proceso de transición de preescolar a primaria de los niños y las niñas de 5 a 6 años de los colegios Orlando Higuita Rojas y SaludCoop Sur IED a través de un ambiente de aprendizaje mediado por la narrativa infantil, se evidencia en el diseño, la implementación y la validación del

ambiente de aprendizaje “Mi vida en el colegio”. Esta dinámica permitió por medio de la narrativa infantil que los estudiantes reconocieran sus experiencias de vida como parte de una comunidad educativa, además del papel del maestro y sus pares en la configuración de su historia de vida y de sí mismos como actores protagonistas en su proceso de formación.

De la misma manera, planteamos dentro de nuestras actividades un ambiente de aprendizaje que nos ayudó a favorecer este proceso en los niños y las niñas. Este constó de diez talleres, pensados no solamente para que los estudiantes de transición y primero retomen sus experiencias en el contexto escolar, sino también en brindarles la posibilidad de interactuar con sus compañeros, reconocer su institución educativa y lo que esta ofrece en su proceso de formación.

También la generación de estas actividades hizo posible de los estudiantes del grado transición se prepararan para lo que será el paso al grado primero, pues se les invitó a reconocer las dinámicas y los espacios con el propósito de configurar una nueva experiencia. Entretanto, a los estudiantes del grado primero se les hizo reflexionar sobre lo que ha sido esta transición y su papel en este proceso; la manera en que ellos pueden aportar para que sus compañeros de grado transición tengan una experiencia favorable e enriquecedora.

Tabla 1. Estructura ambiente de aprendizaje “Mi vida en el Colegio”

Taller	Tema	Objetivo
1	Un primer encuentro con los niños y las niñas	Reconocer el equipo de semilleristas y a los niños y las niñas que participarán en el desarrollo del ambiente de aprendizaje.
2	El cuaderno viajero	Identificar la historia de vida a partir de la narración de los padres de familia y los niños y las niñas.
3	El valor de mis recuerdos	Reconstruir los hechos más significativos de la historia de vida, específicamente los relacionados con la vida en el colegio.
4	¿Quién soy yo en el colegio?	Identificar y valorar las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás.
5	Un día en mi colegio	Crear situaciones y proponer alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de los conocimientos previos y la imaginación.

Continúa

Taller	Tema	Objetivo
6	Historia de la vida cotidiana	Identificar las características que nos hacen únicos y semejantes a los demás.
7	Mi colegio... el mejor lugar	Expresar ideas y opiniones en relación con la experiencia en el colegio y generar propuestas para hacer de la institución un mejor lugar.
8	¿Cómo será mi primer día de clases?	Proyectar el primer día de clases tomando en cuenta las experiencias vividas y las expectativas de ingresar a un nuevo año.
9	Periodista por un día	Reconocer la opinión de los compañeros en relación con su experiencia de vida en el colegio.
10	Una carta para alguien especial	Reconocer la relevancia del primer día de clases en la vida de los niños y las niñas y la importancia de la adaptación en el contexto escolar.

Fuente: elaboración propia

Referencias

- Alfonso, K. (2007, 15 de septiembre). La tasa más alta de repitencia escolar está en el grado primero de primaria. *Periódico La República*. <https://www.larepublica.co/economia/la-tasa-mas-alta-de-repitencia-escolar-esta-en-el-grado-primer-de-primaria-2548633>
- Castro, M. y Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educere*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. Morata.
- Escobar de Murzi, F. y Silva, M. (2007). Aula conjunta preescolar-primer grado. Una experiencia de articulación pedagógica. *Laurus, Revista de Educación*, 13(24), 408-431. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485020.pdf>
- Flórez, R., Castro J., Galvis, D., Acuña, L. y Zea, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2012). *Preparación para la escuela y sus transiciones. Escuelas amigas de la infancia.* https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final_21.2.13.pdf
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>
- Mateos, T. y Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23(2), 111-128. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8648>
- Rodríguez, A. C. y Turón, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-6. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2221>
- Zuluaga, O. L. (1999). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: J. A. Echeverri (ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). Universidad de Antioquia.

Percepciones de la población escolar venezolana sobre las prácticas pedagógicas en una institución educativa de Bogotá

Laura Nivia Umbarila*

Semillero AMAUTAS

Introducción

En la actualidad el país se encuentra en un proceso de transformación social, en el cual prima la construcción de la paz, no solamente vista desde el cambio del pensamiento social sobre el conflicto armado, sino también considerando la aparición de nuevos factores convivenciales que encontramos en espacios como la calle, la escuela, el transporte público, que amplían el horizonte del conflicto y que debemos comprometernos a darles solución desde esferas políticas, económicas y por supuesto sociales.

La migración de ciudadanos venezolanos hacia Colombia es un fenómeno muy latente que está afectando estas esferas del país, una de ellas es la educativa, en la cual factores como la convivencia, el currículo y los procesos de socialización se han visto trastocados. En este contexto se genera una necesidad de comprender cómo se afectan estos espacios educativos, para ello la investigación planteada se desarrolló a través de un estudio de caso en la Institución Educativa Distrital colegio de Cultura Popular, analizando ¿cómo perciben los niños y las niñas venezolanas las prácticas pedagógicas en su condición de población migrante y qué tipo de estrategias se han generado en el IED colegio

* Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Maestría en Educación. Estudiante investigador. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: lauranivia2011@gmail.com

de Cultura Popular para facilitar la integración de esta población por parte de docentes y estudiantes? Nuestro objetivo fue identificar problemáticas, aportes y dar soluciones a esta transición tanto de la vida cotidiana, la identidad y la construcción social de los migrantes como de la población colombiana.

De acuerdo con el censo realizado en Colombia en junio de 2018, para ese año el país había recibido 442.462 migrantes venezolanos. Las condiciones geográficas, políticas y económicas del territorio colombiano lo convierten en el primer paso para la posible solución ante la difícil situación de estas familias venezolanas.

El fenómeno migrante venezolano hacia Colombia es un suceso real, reciente y que se mantiene; al afectar distintas esferas de la vida se está empezando a investigar para responder a las necesidades que se generan. La investigación de los sucesos nos permitirá sin duda fortalecer y generar políticas públicas que posibiliten transformar prácticas educativas, facilitando atender el proceso presente de migración y futuros acontecimientos similares. Particularmente en la escuela se conforman prácticas de manejo, adaptación y formación de la población migrante, respondiendo a los valores sociales y su ejercicio.

Fundamento teórico

La migración ha sido un fenómeno constante en Latinoamérica; a partir de los distintos acontecimientos históricos de violencia, dictaduras, crisis económicas, políticas y sociales las personas acuden a migrar en busca de una mejor calidad de vida. Frente a esta situación y distintos intereses de cada nación se han creado acuerdos principalmente económicos que facilitan esta movilidad social entre las poblaciones. Los países que resultan ser receptores han investigado cómo es la vivencia tanto de los residentes nacionales como de los migrantes, cómo son los cambios culturales y cómo a través de la escuela se pueden generar herramientas que faciliten esta transición social en las distintas comunidades.

Colombia se ha caracterizado por contar con altos índices de migración, principalmente en los momentos más álgidos del conflicto armado, en los que una considerable cifra de población vio como su mejor alternativa migrar para resguardar su vida y la de sus familias. Inicialmente en el país se dio un desplazamiento interno, pero al no obtener unas garantías de calidad de vida la población afectada tuvo que salir del país para buscar nuevas oportunidades.

Colombia también ha sido receptora de migrantes, en específico ciudadanos venezolanos, desde el 2014. Esto por las trasformaciones sociales y económicas que empezaron a surgir en el país vecino. En la actualidad la población migrante, con distintas características de nivel educativo, ha aumentado, como también

las condiciones de pobreza ante la dificultad de acoger tanta población en tan poco tiempo.

Para el desarrollo de la presente investigación se han tomado inicialmente tres categorías de análisis.

Entendemos la migración como un proceso del ser humano que se ha dado siempre, pues este busca mejorar su calidad de vida; al migrar el individuo espera encontrar mejores condiciones económicas, sociales y políticas. Esta actividad se ha dado desde la antigüedad y no se puede negar que de por medio hay una multiplicidad de factores que la impulsan. Como lo manifestó el Exsecretario General de la Organización de las Naciones Unidas, Kofi Annan: “la migración es una valerosa expresión de la voluntad de una persona por superar la adversidad y vivir una vida mejor. En la década pasada, la globalización ha incrementado el número de personas con deseos y capacidad para trasladarse a otros lugares” (Annan, 2006, p. 1). De igual forma, este autor plantea que en la actualidad muchos países están implicados con la migración internacional hasta llegar al punto en el que identificar o dividir entre cuáles son países de origen y cuáles de destino resulta muy difícil, porque son ambas cosas.

La migración que se ha dado en el siglo XXI ha sido tan amplia y diversa que los países están viendo este fenómeno a través de la oportunidad, la solidaridad y la cooperación entre las naciones; no obstante es importante destacar casos de presidencias que ponen muchos obstáculos a la recepción de migrantes.

La migración se caracteriza por el desplazamiento poblacional de un lugar a otro, está determinada por un tiempo el cual permite al ser humano confrontar sus prácticas culturales, sociales, ideológicas y económicas, pues en este proceso se desarrollan nuevas formas de vida y comprensión de la misma. Así nos lo explica Micolta León (2005), al definir la migración como:

aquella en la cual el traslado se realiza de un país a otro, o de una región a otra la suficientemente distinta y distante, por un tiempo suficientemente prolongado como para que implique vivir en otro país, y desarrollar en él las actividades de la vida cotidiana. (p. 60)

Para la autora, la migración se da en cuatro etapas: una preparatoria, en la cual se valora lo que se tiene y lo que se conseguirá al migrar, las limitaciones, los problemas o las posibilidades al tomar tal decisión; la segunda es el acto propio de migrar, que es cuando se desplaza el migrante con la convicción de regresar, en la mayoría de los casos, al mejorar su situación; la tercera etapa es la del asentamiento, siendo el tiempo que la persona toma para estabilizarse económica

y socialmente en el lugar receptor; finalmente, en la cuarta etapa, llamada de integración, el migrante se logra integrar en la nueva cultura y se apropiá de ella.

Entretanto, Cristina Blanco (2000) aduce que la migración está enmarcada en tres subprocessos: la emigración, a la que considera el momento en el que la persona abandona su lugar de origen y es considerado emigrante; la inmigración o el asentamiento en el lugar receptor de población foránea en la comunidad, en la que el individuo adopta la figura de inmigrante; y por último, el retorno. La autora utiliza tres dimensiones para definir el proceso:

- Espacial: el movimiento ha de producirse entre dos delimitaciones geográficas significativas (como lo son los municipios, las provincias, las regiones o los países).
- Temporal: el desplazamiento ha de ser duradero, no esporádico.
- Social: el traslado debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social.

Estas dimensiones dan algunos criterios que delimitan el desplazamiento migratorio y permiten diferenciarlo de otros tipos de traslado. Las migraciones son los movimientos que implican para el sujeto un cambio de entorno político administrativo, social o cultural que sea relativamente duradero e involucre una reorganización de su residencia.

Al definir migración es necesario definir al migrante. Según la Organización de las Naciones Unidas, Refugiados y Migrantes (s. f.), el migrante es “alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros” (s. p.).

Algunos factores, como los cambios políticos y económicos, son los principales impulsores que generan desplazamientos migratorios. Otro factor causante es la violencia, que en América Latina y el Caribe se ha vivido de forma latente con los diversos conflictos armados, violencias estatales con dictaduras, represión política, implementación de estrategias militares y asesorías externas que han llevado a la tortura, la desaparición, el desplazamiento forzado y el asesinato de líderes sociales. Todos estos hechos históricos propios de cada país pueden verse en tres posibles figuras relacionadas con este fenómeno: el de los migrantes, los refugiados y la figura del asilo político; según la diversidad de los conflictos particulares de los países estos han estado inmerso en algunas ocasiones como receptores o generadores de la población migrante.

La segunda categoría valorada es la de las prácticas pedagógicas. Estas abarcan distintas esferas y actores de la vida escolar, que pueden ser impulsadas por los

gobiernos locales y nacionales al generar propuestas, reformas e iniciativas curriculares para concretar intereses propios del sistema económico y político de la nación. Algunos gobiernos, enmarcados en la búsqueda de generar nuevas prácticas, han intentado invertir en la transformación de la escuela a través de la formación y especialización docente con el fin de garantizar mejoras en la calidad educativa, recordando que esta última no depende solamente del maestro sino de otros factores como la inversión en estructuras físicas, la satisfacción de las necesidades básicas de cada institución, la entrega de recursos para el desarrollo de la actividad escolar y de aprendizaje, el fortalecimiento del currículo, entre otros.

Según el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s. f., p. 5), la práctica pedagógica es concebida “como un proceso de autoreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica”, donde los estudiantes en formación “abordan saberes de forma articulada y desde distintas disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo”. Esto con el objetivo de desarrollar en el educador en formación “la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas”.

La práctica pedagógica es entonces un proceso que se planea y le permite al profesor poner a disposición de un grupo de personas los saberes y las posturas de carácter académico, ético, didáctico y político, siendo este saber de constante construcción, reflexión y transformación por las constantes de cambio que se dan en cada escenario y de acuerdo con las características culturales del grupo. Estas interacciones dadas en los espacios de aprendizaje formal o no formal están intervenidas por “los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia— como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21).

Por último, para Zuluaga (1987) la práctica pedagógica es entendida “como una noción metodológica” (p. 196), en la cual se hayan modelos pedagógicos y una gran diversidad de conceptos heterogéneos en los distintos campos de conocimiento que se aplican a la pedagogía. El autor destaca entonces la forma en que funcionan los discursos en las instituciones educativas donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas, la función y las características de cada sujeto inmerso en la práctica pedagógica y la influencia del saber pedagógico en las mismas.

La tercera categoría es la de la paz. Este concepto está cargado de historia, pues se ha ido transformando y se ha entendido de forma distinta en función del espacio, el contexto y los acontecimientos históricos. La noción de paz se puede contemplar desde tres perspectivas, desarrolladas por Harto de Vera

(2016, pp. 142-143): negativa, sustentada a partir del pesimismo antropológico propuesto en el modelo de Thomas Hobbes, que contempla un ser humano egoísta, insolidario e individualista que alcanza una paz a través del control propugnado con la agresión, el miedo y la represión; la paz positiva, estructurada a partir del optimismo antropológico concebido desde la teoría de Rousseau, en la cual el ser humano es cooperador, solidario y altruista, permitiendo estas cualidades construir un orden donde exista justicia social y la total realización de los derechos humanos; y por último la paz imperfecta, leída desde la complejidad del ser humano como una criatura conflictiva, agónica y contradictoria, es decir, que se unen las características de la paz positiva y la negativa, reconociendo en el ser humano un ser conflictivo y tensionado.

Finalmente, el autor cita una metáfora como ejemplo:

podemos contemplar que la relación que los seres humanos tienen con el conflicto es la misma que mantienen con el oxígeno. Sin oxígeno no hay vida, pero al mismo tiempo ese mismo oxígeno, en cantidades excesivas, se vuelve tóxico y además es el responsable del proceso de envejecimiento celular (oxidación) que finalmente nos lleva a la muerte. (Harto de Vera, 2016, p. 143)

Por esta razón en la paz imperfecta se requiere un proceso continuo y permanente de construcción de la paz.

Particularmente en Colombia hemos vivido procesos de diálogo con actores distintos del conflicto armado en el país, reconociéndonos como una nación con instinto conflictivo. En esta dinámica se han generado consecuencias como el desplazamiento forzado, la pobreza, la concentración de la riqueza, las implicaciones políticas y militares para el control del narcotráfico, entre otros factores que han invitado a la participación de organizaciones internacionales para buscar re establecer la paz, una paz que se busca generar a partir de una cultura que reconoce la diferencia y el conflicto que genera la violencia, pero que toma como herramienta el diálogo para evitarla.

Ejemplo de lo anterior es buscar desde la escuela sembrar el constructo del diálogo para la resolución de conflictos a través de proyectos de sana convivencia. Desde el 2005, la implementación de la cátedra de la paz ha contribuido a resaltar la memoria histórica como herramienta primordial para construir la paz y reconocer la existencia del conflicto.

Metodología

A fin de contribuir con la solución a la problemática planteada inicialmente y las preocupaciones que giran en torno de las prácticas pedagógicas y su relación

con el fenómeno de la migración, se planteó un estudio de caso que sirve para indagar una situación particular en la que es fundamental buscar “el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

El método de investigación “estudio de caso” nos permite analizar un objeto de estudio para conocer a profundidad las características propias del fenómeno que se está presentando en la institución valorada. Este colegio ha recibido población extranjera que busca asentarse en el país, y presenta la necesidad de generar estrategias que permitan la integración de nuevas identidades. Para ello se hace necesario conocer sus particularidades, sus necesidades y sus procesos de adaptación.

Este método se convierte entonces en “una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través de este se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006, p. 169). La implementación de esta metodología permitirá obtener las percepciones sobre las prácticas educativas que tienen los niños y las niñas venezolanas en la institución referenciada.

Este estudio de caso se propone desde un “trabajo cualitativo como estudio de campo en el que las interpretaciones clave que se deben perseguir no son las del investigador, sino las de las personas objeto del estudio” (Stake, 1999, p. 20). Lo anterior configura un reto como investigadores, pues debemos ser objetivos al recoger las observaciones, lo que siente y percibe nuestra población objeto de estudio, para proceder a categorizar y sistematizar la información obtenida.

Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción sobre las prácticas escolares que tienen los niños venezolanos migrantes y las estrategias de los docentes y estudiantes para la integración de la población migrante del IED colegio de Cultura Popular, además de identificar los sentimientos de solidaridad y discriminación que han experimentado los niños venezolanos en su proceso de adaptación al sistema educativo bogotano.

A partir del planteamiento de los objetivos se diseñaron inicialmente unas entrevistas, que se implementaron en la institución educativa y fueron aplicadas de forma individual a un grupo de diez estudiantes de nacionalidad venezolana, diez estudiantes colombianos y dos docentes del colegio.

También se elaboraron diarios de campo, a partir de la observación de algunas sesiones de clase en las cuales se trató de identificar los sentimientos de solidaridad y discriminación que se pudieron presentar y experimentaron los niños venezolanos en su proceso de adaptación al sistema educativo bogotano. Por

último se implementó un taller en el cual todos los participantes iniciales de las entrevistas dialogaron al respecto de sus vivencias, sus opiniones y percepciones frente al fenómeno de investigación planteado.

Sistematizar y analizar la información obtenida con los instrumentos investigativos se hará a partir de una herramienta diseñada desde “el análisis de contenido”. Desde la elaboración de unas matrices se identificarán las categorías propuestas inicialmente, con el fin de visibilizar si existen nuevas categorías y determinar cuáles tienen mayor impacto. Posteriormente se construirá una “red de sentido lógico”, que permitirá bosquejar un camino descriptivo y analítico, en el cual se harán visibles las categorías que surgieron en la primera matriz y los códigos analíticos que las configuran. Finalmente se construirá un texto analítico siguiendo la red de sentido lógico.

Resultados

La migración es un fenómeno que ha impactado en el mundo y ha afectado todas las esferas del territorio dejado y el territorio al que se llega. Las personas migran buscando mejores condiciones de vida económica, política, social y cultural. Cuando el fenómeno alcanza altos índices de población, el país receptor debe generar políticas públicas que permitan la participación de los emigrantes y la significación de nuevos espacios. Las primeras medidas tomadas por el país receptor tienden a ser enfocadas hacia la búsqueda de re establecer la vida económica de los migrantes al facilitarles procesos de nacionalización y así garantizar el cumplimiento de sus derechos. Uno de estos derechos, es a la educación, del cual se responsabiliza en gran medida la escuela, la cual se ve inmersa en el papel de reconocer y ejercer los derechos de participación ciudadana, pero además debe contemplar los procesos convivenciales en la confluencia de identidades culturales distintas, la del lugar de origen y la del territorio receptor.

Existe una gran necesidad de generar prácticas pedagógicas para facilitar la adaptación de la población migrante a los sistemas educativos y culturales del país anfitrión. Esto implica la modificación de políticas públicas de currículos y de prácticas escolares que identifiquen el fenómeno y lo transformen.

Este proyecto de investigación busca generar aportes desde el estudio de caso para analizar e implementar las observaciones anteriores en las prácticas escolares colombianas que enfrentan actualmente el fenómeno de migración venezolano.

En el ejercicio de implementación de las entrevistas se identificó que algunos de los estudiantes de nacionalidad venezolana que llegaron primero a la institución vivieron algunas situaciones en las que fueron confrontados a partir de

percepciones no solidarias y referidas a las vivencias de sus familiares en otros espacios de la ciudad o lo escuchado en los medios de comunicación. Estas confrontaciones les permitieron a los integrantes de cada curso manifestar su incomodidad frente a las percepciones no solidarias y encontraron a la vez sentimientos solidarios en otros de sus compañeros de curso.

De acuerdo con lo manifestado inicialmente los estudiantes venezolanos sienten el ambiente escolar distinto al de su país natal, pero en la mayoría de los casos consideran estar a gusto y no se sienten discriminados o rechazados por la población de la institución educativa. La implementación, la sistematización y el análisis de los instrumentos de recolección de información aún se encuentran en ejercicio.

Conclusiones y discusión

En el contexto colombiano los proyectos institucionales y sociales buscan la transformación del pensamiento social sobre el conflicto armado, la convivencia escolar y la construcción de sociedad con fundamento en la resolución de conflictos a través del diálogo y la valoración de distintos apartes que permitan al estudiante reconocer sus derechos y responsabilidades sociales, constitucionales, políticas, ambientales, etc. Lo anterior contiene un amplio espectro de análisis, sin embargo es necesario considerar la aparición de nuevos factores que afectan desde distintas esferas (positivas o negativas, porque hay una confrontación de identidades y prácticas culturales) la convivencia en escenarios igualmente novedosos.

La migración de personas en busca de una mejor calidad de vida incide en espacios como la escuela, la cual es una institución que debe ser garante de los derechos humanos y civiles de toda la población que se encuentre vinculada a ella. Al ser este un espacio en el que confluyen diferentes identidades se generan distintas situaciones que la comunidad debe afrontar y transformar a su beneficio, siendo incluyente y promoviendo la convivencia dialógica y democrática.

La escuela entonces debe construir sus propias herramientas para dar lugar a un proceso solidario de inmersión de la población migrante, que pueda hallar su lugar en ella sin romper sus nociones culturales y abriendo procesos adaptativos que mejoren la calidad de vida de todos los actores.

Referencias

- Annan, K. (2006). *Discurso del Secretario General de las Naciones Unidas. Diálogo de alto nivel sobre la migración internacional y el desarrollo.* Asamblea General de las Naciones Unidas, 14-15 de septiembre. <http://www.un.org/es/events/pastevents/migration/sg-speech.html>

- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Alianza Editorial.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Trasformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós.
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 183, 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832796.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576>
- Micolta León, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Revista del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia*, 7, 59-76. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8476/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s. f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas, Refugiados y Migrantes. (s. f.). *Definiciones*. <https://refugeesmigrants.un.org/es/definitions>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Narraciones: historias de niñas y niños víctimas de la guerra en Colombia en el período 1998-2005

Diego Alejandro Murillo Ballesteros*

Semillero Narraciones y Buen Vivir y Grupo IMAGO

Línea investigativa “Escuela, arte, pedagogía y educación”

Introducción

Al observar el conflicto armado en Colombia se percibe que se presentan constantes claras y marcadas, entre ellas se ve, en primera medida, el abuso a los derechos humanos. A pesar de que se ha intentado visibilizar la guerra y reconocer a las víctimas que ha dejado la violencia en el país, siempre esta perspectiva ha sido abordada desde un solo punto de vista, desde la voz de los adultos. Con esto se deja de lado la visión de uno de los actores principales de la violencia en Colombia: las niñas y los niños que han sido abusados y despojados de su dignidad durante esta larga y amarga guerra.

Es por esto que este trabajo se ha desarrollado a partir de otra mirada, se ha narrado desde la perspectiva de los más indefensos y de quienes más han tenido que sufrir los flagelos de la guerra. Este artículo no lo ha de contar un adulto, lo cuentan las voces y las memorias de las niñas y los niños que han estado presentes en los diversos vejámenes que se han perpetrado a lo largo y ancho del país durante muchos años.

Aun así se centrará en un margen histórico, el cual se ubica entre 1998 y 2005, años que fueron decisivos para lo que hoy conocemos de la guerra. Además se tendrán en cuenta las narraciones de tres personas que actualmente residen en

* Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Estudiante investigador. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico ballesterosd97@gmail.com

el municipio de Suacha, quienes serán los que den vía para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado en Colombia.

Fundamento teórico

Niñas y niños: niñez

Para el desarrollo del artículo es clave tener en cuenta como punto central la niñez. El interés del texto se mueve a partir de las niñas y los niños de nuestro país, principalmente aquellos que vivieron en carne propia la guerra. Este es el primer concepto que se debe abordar, explicando desde perspectivas legales y pedagógicas lo que este término abarca.

Partimos desde el Código del Menor, una normativa que corresponde al decreto 2737 de 1989, el cual estaba en vigencia en el periodo correspondiente al análisis de las narraciones de los menores. Dentro de este código se pueden encontrar los derechos de los niños y las niñas, la definición de los mismos, descrita desde la Constitución Política de Colombia, además de los procedimientos que se deben tener en cuenta en relación con los y las menores desprotegidos.

Este código regía para la época, y además de proteger a los niños, también se encargaba de penalizar los actos delictivos cometidos por los menores. Es importante puntualizar que en este momento de la historia de Colombia el Código del Menor ha sido derogado y sustituido por el Código de Infancia y Adolescencia, el cual fue establecido a partir de la Ley 1098 de 2006, de tal manera que en la actualidad muchos de los decretos y artículos que se sostenían para la época han sido actualizados, brindando en gran parte de los casos mayor protección a la infancia colombiana.

Como se enunció anteriormente, se debe tener en cuenta una postura pedagógica frente a la cuestión de la niñez, donde se explique lo que se considera una niña o un niño, además de las etapas por las que puede atravesar el infante para consolidarse como sujeto y crecer hasta una etapa adulta. Utilizamos al psicólogo Jean Piaget, quien entre sus tantos aportes académicos presenta las etapas del desarrollo cognitivo de las personas: “Piaget fue un teórico de fases que dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas, y etapa de las operaciones formales” (Tomás y Almenara, 2007, p. 2).

Nuestro trabajo se llevará a cabo enfocándose únicamente en el tercer estadio propuesto por Piaget, es decir la etapa de las operaciones concretas, que abarca entre los siete y los once años de edad. En esta etapa el niño es capaz de realizar operaciones lógicas y razonables frente a una situación, rememorar

lo acontecido y puede llevar a cabo un análisis frente a la situación, llegando a conclusiones y reflexiones propias que luego pueden ser contadas a través de su experiencia en forma narrativa.

Víctimas

Al igual que el anterior concepto, este es clave para la construcción del trabajo, puesto que el artículo se mueve a partir de las narraciones de aquellos menores que se convirtieron en víctimas por diferentes situaciones que vivieron. Resulta relevante explicar este término a partir de un marco jurídico, ya que es desde este que se logra consolidar y luchar por la reivindicación de sus derechos, y en algunos casos de su patrimonio. De esta forma nos encontramos con dos definiciones, que en realidad resultan desarrollando el concepto a través la misma perspectiva. En primer lugar, se encuentra la descripción hecha por la Organización de las Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1985), quien expone que:

se entenderá por “víctimas” las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, inclusive lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados Miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder. (s. p.)

Aquí podemos ver una perspectiva internacional frente a lo que se referencia como una víctima, a la cual la actual Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), entidad encargada de supervisar el proceso de paz en Colombia, se encuentra adscrita y se rige bajo las mismas normas. La definición que la JEP brinda frente a lo que es una víctima es similar a la que hemos expuesto anteriormente, esta visión resulta ser entonces muy concreta y explícita para realizar una identificación clara respecto a este concepto.

Narración

En el caso de esta categoría, se emplea la perspectiva de Paul Ricoeur (2007), quien expone la triple mimesis. Es a partir de esta teoría, presente en su texto *Tiempo y narración*, desde donde se trabajarán y analizarán las narraciones que brinden los sujetos sobre sus testimonios de la guerra en Colombia.

Desde esta categoría se abordan además unas subcategorías, que se trasladan más allá de la noción de la narración que brindan las víctimas del conflicto y permiten verificar ciertos matices de las historias. Es decir, con este teórico se

realiza una organización de las narraciones, permitiendo observar si las historias contadas son exclusivamente extraídas de la realidad, o si por el contrario tienen matices de ficción.

Asimismo, es de suma importancia tener en cuenta una subcategoría ligada a la narración, la cual es la idea de verdad. Es por medio de este concepto que las narraciones suministradas para la construcción del trabajo van a ganar veracidad, así el lector podrá tener conciencia clara de lo que se llega a vivir en la guerra, a través de las historias contadas. Es acá donde la triple mimesis adelantada por Ricoeur gana mayor relevancia, puesto que la narración no debe perder su valor narrativo y ser capaz de ser comprendida por quienes accedan a su lectura.

A comprender

Estas categorías serán el camino guía para la comprensión final del trabajo, que como se ha dicho con antelación, tiene el objetivo de generar un cambio en la memoria histórica que se tiene de la guerra en Colombia desde la visión de las niñas y los niños. Por ello es de carácter obligatorio desarrollar y comprender estos conceptos base.

Además, como se explicó en cada una de las categorías, estas cumplen un papel en el análisis de las narraciones. Cada una de estas categorías han de desglosar y exponer la guerra desde el punto de vista de los niños, de esta manera el lector se podrá mover a través de ellas, teniendo claras las cuestiones centrales que movilizan la investigación. Así se pretende que la voz de los infantes se levante y se fortalezca, para que la sociedad adulta comprenda que ellos también estuvieron presentes en el conflicto, y más importante aún, que tienen algo por contar, tienen su versión de la historia.

Metodología

Con la explicación de las categorías que comprenden y atraviesan esta investigación, se puede construir un esbozo general de lo que se desarrollará a lo largo del trabajo; el lector o lectora encontrará interpretaciones y conexiones con la realidad, de lo que ha sido la guerra desde otra perspectiva. Con la narrativa de los niños y las niñas se busca hacer una reivindicación de su posición como víctimas de la guerra, con el fin de que ellos puedan ser visibilizados y tratados desde esta nueva visión, para generar una conciencia sobre lo que ha sido el conflicto en el país para los seres más vulnerables.

El trabajo se mueve en una línea de investigación cualitativa, enfocada en el propósito de generar un cambio significativo en el accionar social, en la forma de concebir la guerra y el conflicto vivido en el país y que roza a la niñez colombiana.

Se usarán técnicas investigativas como la revisión documental y la aplicación de entrevistas con el fin de que se visibilicen las voces de los que vivieron inmersos en dicha realidad. Así será posible generar un mayor impacto social, pues los lectores podrán identificar a fondo los sentimientos y las experiencias de los sujetos entrevistados.

Será de gran importancia realizar una recolección de datos y una revisión documentada, para luego hacer un exhaustivo análisis de las entrevistas aplicadas y de la información recolectada. De esta forma las narraciones de las niñas y de los niños ganarán más veracidad respecto al discurso naturalizado al que se tiene acostumbrada a la sociedad.

Finalmente, la articulación de nuestros propósitos logrará una reconstrucción de esta historia contada desde la visión exclusiva de los adultos, que no han brindado oportunidad a que los menores puedan narrar sus experiencias y que han silenciado en gran medida estos relatos de tan importante valor. Es fundamental que las voces de nuestros niños sean capaces de reconfigurar toda la perspectiva y el orden de la historia del conflicto colombiano.

Resultados

Es necesario precisar que este trabajo está aún en una fase de revisión documental y de recolección de datos. Los resultados que se proveen en este punto pueden ser aún especulativos o estar incompletos frente a lo que puede generar el desarrollo completo de esta propuesta.

Se puede apreciar claramente que el fin máximo de este proyecto es la visibilización de las narraciones de los seres más vulnerables que han sido tocados por la guerra; queremos hacer ver y sentir la voz de las niñas y los niños víctimas del conflicto armado. Se debe dar a conocer las vivencias de estos infantes, para que los adultos que aún no han sido permeados por la verdadera guerra del país logren concienciarse respecto de la cruda realidad colombiana.

Además de esto yace un ideal más fuerte, que se encuentra en todo el trabajo, y es el interés por la reivindicación de los derechos de estos niños, lograr el reconocimiento de una población que ha sido flagelada por una realidad incapaz de aceptar al prójimo y que ha impedido cuidar de aquellas semillas que están germinando y creciendo con ojos inocentes.

Conclusiones y discusión

Para finalizar, se desea dejar en el lector una idea de lo que es la guerra y cómo las niñas y los niños han tenido que vivirla. La infancia ha sido la que más ha sufrido durante todo este tiempo, ya que muchos niños y niñas tuvieron que

abandonar una realidad conflictiva para luego irse a vivir una que no es más alentadora. Cada vez que un niño en la guerra ha sido violentado, agredido o desplazado por culpa de la violencia en Colombia, ha de generar una estructura interna que puede llegar a cambiar completamente su formación.

En nuestro contexto han surgido generaciones completas, entregadas al miedo y al terror, que en ocasiones no son capaces de recuperarse o reconstruirse desde lo vivido, quedando atrapados en fuertes problemas psicológicos. Esta no es una constante, pues es bien sabido que muchos otros son capaces de reconstruir una vida y redirigirla poco a poco.

Es bueno conocer la otra realidad del país, ese otro mundo que atropella, que golpea y asesina, porque es a partir de esto que tendremos en cuenta la voz de la víctima, de comprender su situación, y si es posible lograr la asimilación e interiorización de la guerra en las personas que no la han sufrido directamente; esto para construir una aceptación por la alteridad. Así, cada día se puede ir construyendo un camino hacia la paz, esa es la intención de todos aquellos que trabajan con y para el análisis del conflicto, la reivindicación de los derechos de las víctimas y el reconocimiento de sus realidades.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1985). *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/VictimsOfCrimeAndAbuseOfPower.aspx>
- J. Tomás, y Almenara. (direc.). (2007). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vigotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.

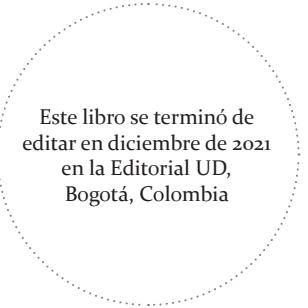
Compiladores

Ibeth Tatiana Durango Lara

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Asistente del Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del semillero de investigación Alunantes.

César Aurelio Herreño Fierro

Licenciado en Física de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Mágister y doctor en Ciencias-Física de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia). Profesor asociado en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrito al programa de Licenciatura en Física. Director del Grupo de Instrumentación Científica & Didáctica, tutor del semillero Grupo Óptica de Materiales (SemGOMa) y co-líder del Laboratorio de Caracterización Óptica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de la Sociedad Americana de Óptica (OPTICA) y de la Sociedad Internacional de Óptica y Fotónica (SPIE). Vocal por Bogotá Región ante el Comité Ejecutivo de la Sociedad Red Colombiana de Óptica (SRCO).



Este libro se terminó de
editar en diciembre de 2021
en la Editorial UD,
Bogotá, Colombia