

115

UNA PROPUESTA FORMATIVA EN
PEDAGOGÍA: CONSIDERACIONES
EN TIEMPOS DE CRISIS

¿CÓMO SE CONVIERTE UN MAESTRO
EN INVESTIGADOR?
APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA

ENTREVISTA
ALEJANDRO
ÁLVAREZ

DE LA CRISIS EN LA FORMACIÓN
DOCENTE A LA BÚSQUEDA
DEL MAESTRO IGNORANTE



REVISTA INTERNACIONAL

MAGISTERIO

EDUCACIÓN & PEDAGOGÍA



LA INVESTIGACIÓN EN LA
FORMACIÓN DE MAESTROS

REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO

No. 115 / 2023
ISSN 1692 - 4053

DIRECCIÓN GENERAL
Alfredo Ayarza Bastidas

DIRECCIÓN EDITORIAL
Daniel Ayarza Sánchez
daniel@magisterio.com.co

Edición realizada con la colaboración de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

EDITORA INVITADA
Dra. Sandra Marcela Durán

DISEÑO GRÁFICO
Diego Calderón

ILUSTRACIÓN DE PORTADA
Diego Calderón

SUSCRIPCIONES
ventas@magisterio.com.co
(+57) 312 4354489

La Revista Internacional MAGISTERIO no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores.

www.magisterio.com.co

COMITÉ EDITORIAL

Aída Varela Varela
Doutora em Ciência da informação pela Universidade de Brasília /
Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Brasil).

Diana Ayarza Sánchez
Polítoóloga, Universidad de Los Andes (Colombia).

Elizabeth Porras Báez
Especialización en Lengua Escrita. Universidad Santo Tomás / Magíster en
Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

José de los Reyes Ahumado
Esp. en Computación para la Docencia (Colombia).

Jorge Luis Jaime Cárdenas
Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación (Perú).

Kenneth Delgado Santa-Gadea
Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Mayor de San
Marcos (Perú).

Matilde Frías Navarro
Magíster en Educación, Universidad de La Sabana / Magíster en Literatura,
Pontificia Universidad Javeriana / Especialista en Diseño de Textos Escolares,
Universidad Externado de Colombia (Colombia).

Óscar Montoya A.
Administrador de Centros Docentes, Udem, México / Fundación Marista de
Desarrollo Educativo y Social, Fundemar (Colombia).

Patricia Sánchez Rodríguez
Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional
(Colombia).

Raimundo Dinello
Doctor en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas, Universidad de la República
(Uruguay).

Sandra Patricia Ordóñez C.
Comunicadora social, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia).

COMITÉ CIENTÍFICO

Agustín Tristán López
Doctor en Ingeniería Civil de École Nationale des Ponts et Chaussées,
París, Francia. Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada, S.C. (México).

Arnobio Maya Betancourt
Magíster en Psicología Organizacional, Colegio (Universidad) Leonardo
da Vinci (Costa Rica).

Abraham Magendzo Kolstrein
Doctor en Educación. Especialidad en Administración y Supervisión
Educativa, Premio Nacional de Ciencias de la Educación (Chile).

Bruno D'Amore
Phd in Mathematics Education / Università di Bologna (Italia).

Jacqueline Hurtado
Cursante del Doctorado en Educación, Universidad de Yacambú / Fundación
Sypal (Venezuela).

Juan Carlos Montero Ordínola
Magíster en Administración de la Educación, Universidad de Lima. Escuela
de Postgrado Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Perú).

Marcos Fidel Barrera M.
Maestría en Filosofía, Universidad Católica Andrés Bello / Fundación
Sypal (Venezuela).

María Mercedes Civarolo
Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional De Villa María
(Argentina).

Pablo Manuel Guadarrama G.
Doctor en Ciencias, Academia de Ciencias de Cuba / Universidad Central
"Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara (Cuba).

SOBRE NOSOTROS

El proyecto Magisterio es una iniciativa de educadores colombianos que tiene como propósito coadyuvar a la mejora de la calidad de la educación a la que tienen derecho los ciudadanos de todos los países, especialmente los niños, las niñas y los jóvenes. Para esto, ha establecido cuatro frentes de trabajo así: la Editorial Magisterio, la Librería Magisterio, la Revista Internacional Magisterio y Magisterio Formación. A través de estos frentes buscamos cubrir las necesidades de producción y difusión del saber pedagógico de los maestros latinoamericanos, así como de consulta especializada y formación docente continua y pertinente.



Editorial Magisterio:

Contamos con un catálogo de más de 800 títulos en los temas más relevantes en educación y pedagogía (gestión educativa, didácticas, evaluación, currículo, convivencia, entre otros).



Revista Internacional Magisterio:

Publicación bimensual que busca mantener actualizados a los docentes latinoamericanos sobre tendencias y prácticas de aula que impacten positivamente su labor.



Magisterio Formación:

Formación virtual y presencial para la actualización pedagógica a instituciones y docentes que desean reflexionar sobre su práctica pedagógica.



Librería Magisterio:

Una oferta de más de 30.000 títulos en las diferentes áreas de la educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano y, educación informal.



Doctorado en

- **Educación** - Chía

Maestría en

- **Desarrollo Infantil** - Chía

Maestría en

- **Dirección y Gestión de Instituciones Educativas** - Chía

Maestría en

- **Innovación Educativa mediada por TIC** - Chía
(presencial 20%) (virtual 80%)

Maestría en

- **Pedagogía** - Chía

Especialización en

- **Pedagogía e Investigación en el Aula** *virtual*

Doctorado en

- **Innovación Educativa con uso de TIC** - Chía

Maestría en

- **Didáctica del Inglés para el Aprendizaje Autodirigido** *virtual*

Maestría en

- **Educación** - Chía

Maestría en

- **Proyectos Educativos mediados por TIC** *virtual*

Especialización en

- **Gerencia Educativa** - Chía

Más información

312 588 3228



Acreditación
Institucional
de Alta Calidad | **8** Años
Resolución n.º 06166 del 31 de marzo del 2017

ENTREVISTA



08 **De la crisis en la formación docente a la búsqueda del maestro ignorante**

Entrevista con Alejandro Álvarez

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro

TEMA CENTRAL



TEMA 1

18 **A propósito de la investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional**



TEMA 2

24 **Aportes de la etnografía acción participativa para el desarrollo de investigación etnográfica en educación escolar**

EDITORIAL

6 Este número dedicado al lugar de la investigación en la formación, inicial y avanzada de los educadores educadores, tiene como propósito primordial develar la importancia de la investigación en la formación...

BIBLIOTECA MAESTRO

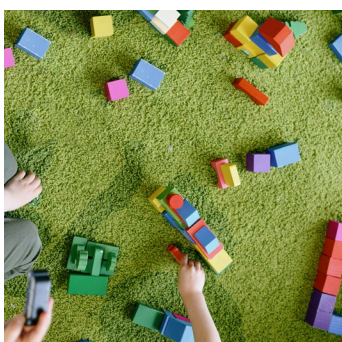
96 **Libros**



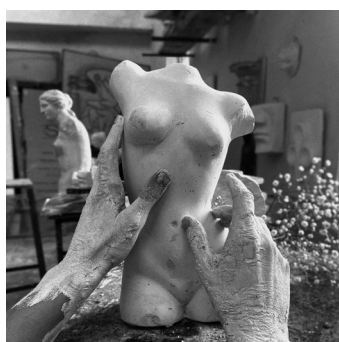
TEMA 3
30 **Aporte de los grupos de investigación de la Licenciatura en Educación Especial a la formación de educadores especiales**



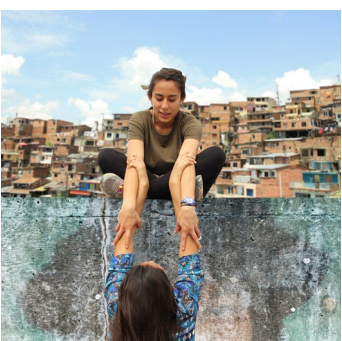
TEMA 8
70 **La didáctica y las tecnologías de la información y la comunicación, un asunto para problematizar**



TEMA 4
36 **Comprensión de las transiciones efectivas y armónicas y su influencia en las prácticas pedagógicas...**



TEMA 9
76 **La enseñanza de la tecnología en la primera mitad del siglo XX**
Un saber escolar difuso



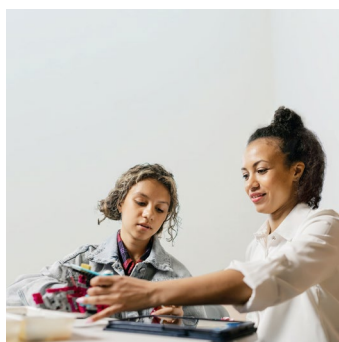
TEMA 5
44 **Tras las huellas del Movimiento Pedagógico Colombiano**
Narrativas de luchas desde abajo



TEMA 10
82 **La investigación en la formación de maestros en servicio en Colombia**
Una revisión de la normatividad



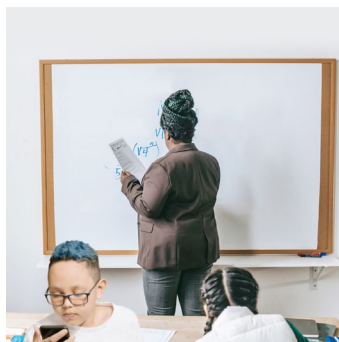
TEMA 6
50 **Campos de estudio**
Estrategia académico-administrativa que dinamiza la formación en investigación...



TEMA 11
86 **Los semilleros de investigación como experiencia transformadora en la formación de docentes**



TEMA 7
64 **¿Cómo se convierte un maestro en investigador?**
Aportes de la antropología



TEMA 12
90 **Una propuesta formativa en pedagogía**
Consideraciones en tiempos de crisis

Editorial

Este número, dedicado al lugar de la investigación en la formación inicial y avanzada de los educadores, tiene como propósito primordial develar la importancia de la investigación en la formación, a partir del reconocimiento de los aportes de diferentes grupos de investigación a la configuración del currículo de los programas tanto de pregrado, como de posgrado. Se hace necesario señalar a propósito de lo anterior que, la producción de conocimiento y saber pedagógico, que se desarrolla en el marco de las investigaciones del profesorado en la Universidad Pedagógica Nacional, soportan en gran medida el diseño de los planes de estudio; en otras palabras, la producción de conocimiento es puesta al servicio de la formación, tanto de pregrado, como de posgrado. No obstante, es necesario señalar que, la investigación en la formación inicial tiene diferencias estructurales con la investigación en la formación de posgrado: mientras la primera, se vincula a la práctica para interrogarla, comprenderla y reflexionar desde las preguntas inherentes al maestro, a la enseñanza y a la escuela, la segunda orienta la investigación hacia la producción de conocimiento que posibilita generar cambios en la comprensión práctica del hecho educativo.

Los artículos que se encuentra en este número especial de la revista fueron escritos por maestros de diferentes niveles del sistema educativo colombiano, quienes bajo una mirada *hermenéutica* apuestan, por un lado, a reconocer a los sujetos y las construcciones simbólicas forjadas en sus prácticas educativas y, por otro, a aproximarse al conocimiento a partir del lenguaje y de las interpretaciones de diferentes realidades. Las distintas producciones llevarán a los lectores a acercarse a los sentidos y significados que los sujetos otorgan a sus realidades y a sus prácticas, a partir del reconocimiento de unos sujetos situados en un contexto particular y en un momento histórico específico.

M



BOGOTÁ
INSCRIPCIONES ABIERTAS
DESDE EL 1 DE OCTUBRE
DEL 2021

FACULTAD DE
CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍAS
EN PROFUNDIZACIÓN

Nueva

Educación Física

(Snies 107293)

Educación

(Snies 54091)

PREGRADOS

Licenciatura en Educación Física Recreación y Deportes

(Snies 106517) **ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD** ◀

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

(Snies 106394) **ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD** ◀

Licenciatura en Educación Infantil

(Snies 106803) **ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD** ◀



UNIVERSIDAD
LIBRE®
 Vigilada Mineducación



Resolución MEN No. 13329 (14/08/2018) Vigencia 7 años - Duración 4 semestres • Resolución MEN No.14494 (16/10/2013) vigencia 7 años – duración 4 semestres • MEN No.20494 (04/10/2017) vigencia 7 años-duración 10 semestres ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD Resolución MEN 21309 (11/11/20) vigencia 4 años. • Resolución MEN No.14813 (28/07/2017) vigencia 7 años – duración 10 semestres ACREDITACIÓN EN ALTA CALIDAD Resolución MEN 11938 (16/06/2016) vigencia 4 años • Resolución MEN No.004117 (13/03/2018) vigencia 7 años – duración 10 semestres ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD Resolución MEN No. 27554 (07/12/2017) vigencia 4 años •

Campus El Bosque Popular
 Av. 70 No. 53-40 Tel. 4232700

Colegio de La Universidad Libre

Escuela de Formación para Docentes Universitarios

Información de programas:

www.unilibre.edu.co/bogota/



@unilibrebogota



@Unilibrebog



unilibrebog



@ulibrebogota

De la crisis en la formación docente a la búsqueda del maestro ignorante

Entrevista con

ALEJANDRO ÁLVAREZ

Rector de la Universidad Pedagógica Nacional
de Colombia

Por Sandra Patricia Ordóñez Castro

[RM] Si usted tuviera que hacer un «estado del arte» de la formación docente en Colombia, ¿cuáles destacaría como los principales avances en las últimas tres décadas y cuáles señalaría como los retos más apremiantes en la actualidad?

Yo creo que en estos 30 años hemos tenido varios momentos: la década de los noventa fue un momento interesante de reformas en el que se planteó la necesidad de cambiar la estrategia de formación continuada que había prevalecido en las cuatro décadas anteriores. Hasta entonces, estaba en vigencia la capacitación a través de lo que se llamaron los CEP (centros experimentales

piloto), junto con esa modalidad de microcentros en los años ochenta. Los CEP eran una fórmula que nació con el estatuto docente, el 2277 de 1.979, y que proponía una capacitación para los maestros en ejercicio, con la que se podía ascender en el escalafón. Desafortunadamente, esa modalidad se pervirtió porque, con miras a ese ascenso, se popularizaron una cantidad de cursos de temas más bien innecesarios, que no atendían las necesidades de los maestros, y no repercutían en la práctica docente en la escuela. Ese modelo tuvo muchas críticas, hasta que, por fin, se desmontó en los noventa, cuando, a partir de una experiencia que tuvimos en el IDEP, en Bogotá, surgieron lo que llamamos Programas de Formación



Permanente de Docentes (los PFPD), una fórmula de atención en la que diferentes grupos de investigación universitaria (profesores universitarios conocedores de la escuela, de la didáctica, de la pedagogía, de la enseñanza de las diferentes disciplinas), contribuían a la formación de los maestros en ejercicio a través de tres modalidades:

- Acompañaban a grupos de maestros en procesos de investigación.
- Les asesoraban y les orientaban en procesos de actualización, a través de seminarios, cursos, y eventos.
- Los acompañaban en procesos de innovación.

Articulando innovación, actualización e investigación, se formulaba un PFPD por un año, y eso tenía unos créditos que servían para ascender en el escalafón.

Luego, en la Ley 115 de 1994, se plantea que debe haber comités territoriales de capacitación en cada una de las entidades territoriales, y que cada entidad territorial debía plantear un plan de capacitación. Esos comités eran colegiados, porque estaban (o están, porque esos comités todavía existen o, por lo menos, la ley ordena que existan) conformados por representantes del sindicato, de las normales, de las facultades de educación, de ONG... Y allí se concertaba un plan territorial de capacitación. Esa fue una modalidad novedosa y los PFPD entraron a acompañar ese proceso, ya desde el Ministerio de Educación. Pero, desafortunadamente, eso no duró mucho. A finales de los años noventa, comienzos del siglo XXI, el nuevo estatuto docente, el 1278, y los nuevos gobiernos, muy neoliberales, desmontaron toda esa estrategia y dejaron huérfanos a los maestros en cuanto a estrategias de formación permanente, capacitación, formación en ejercicio. Esa es la gran deuda que hoy tenemos. Solo las entidades territoriales certificadas (pocas grandes ciudades como Bogotá, Medellín, Cali y algo Barranquilla) han podido invertir con sus propios recursos en procesos de formación permanente, pero lo han hecho de una manera desarticulada, sin una política nacional.

[RM] ¿Y qué pasa con el PTA?

El Programa Todos a Aprender es, en efecto, lo que queda. Funciona con base en un crédito del Banco Mundial, y con recursos de la Nación. Se mantuvo el modelo precedente y en principio sonaba interesante porque

estaba basado en el principio de Maestros que Aprenden de Maestros, pero, en realidad, es una modalidad de capacitación que instrumentaliza el quehacer del maestro: se diseñan desde el Ministerio unas estrategias didácticas para mejorar la enseñanza en dos áreas: lenguaje y matemáticas, y se capacitan 100 formadores que manejan esas herramientas y llegan a 4500 tutores. Ellos, a su vez, llegan a diferentes escuelas que, según los resultados de las pruebas SABER, tienen los resultados de aprendizaje más débiles. Allá, los maestros se capacitan con esas herramientas didácticas y se supone que eso va a mejorar la enseñanza. El problema fundamental es que esa presunción parte de unos supuestos equivocados: pensar que la responsabilidad de las deficiencias en los aprendizajes de los niños recae en los maestros, es un error, porque si bien la formación de los maestros tiene un margen de incidencia, hay muchos otros factores que entran en juego: zonas apartadas, empobrecidas, familias con un nivel cultural muy bajo. Eso es lo que en verdad determina los bajos niveles de aprendizaje. De manera que hoy tenemos un gran déficit en la formación permanente de docentes.

[RM] ¿Qué se puede decir de la formación inicial?

Yo diría que ha habido una serie de ensayos y errores, como las políticas que regulan la formación en las normales: las escuelas normales superiores se crearon después de la Ley 115, en la que se abrió el espacio para que los normalistas se formaran dos años después de terminar su bachillerato (entre décimo y once y los dos años siguientes, tendrían 4 años de formación normalista). Pero se ha intentado regular esa modalidad de varias maneras, y lo que se ha hecho es dejar en el limbo a las normales, que tenían una tradición pedagógica muy interesante, ya que con esos dos años adicionales deberían estar en el nivel de educación superior, pero no han sido reconocidas como tales en términos de autonomía.

[RM] Y si hablamos de las facultades, ¿constituyen los estándares de acreditación de alta calidad de los programas de formación inicial docente, una herramienta coherente con las implicaciones que la sociedad demanda de la práctica del educador en nuestros días?

No. Lo que las facultades lo que necesitan es más apoyo, más recursos, más que fomento a la investigación

formal de profesores universitarios, universidades más conectadas al mundo de la escuela. Las políticas vigentes lo que hacen es, simplemente, exigirle a las licenciaturas que organicen sus currículos en función de lo que hoy se llaman *resultados de aprendizaje*, lo cual debilita muchísimo la posibilidad de explorar diferentes modalidades pedagógicas o de trascender hacia una enseñanza con incidencia social y pertinencia.

[RM] *Entonces el panorama no resulta muy alentador...*

No. A decir verdad, yo creo que después de 30 años, estamos en franca crisis en relación con la formación inicial y permanente de maestros en Colombia. Las universidades tampoco han sido capaces de acompañar desde la formación posgradual los procesos que los maestros viven en la escuela. Algunas ciudades han adoptado la modalidad de becas o de subsidio a los maestros para que estudien posgrados, pero esto es excepcional, y hay fuertes críticas acerca de la pertinencia esa formación.

[RM] *¿Hacia dónde orientar entonces los esfuerzos para superar la crisis?*

El Ministerio elaboró en el año 2011 un documento interesante que se llamó *El sistema colombiano de formación de educadores, lineamientos de política*. Pero ese documento, en realidad, se quedó en enunciados *sin dientes*. Es decir, sin posibilidades de llevarse a la práctica. No se creó el sistema, y no se intervino ni la formación inicial, ni la formación continuada, ni la formación de posgrado a partir de una política, como se pretendía. Creo que ese es el gran reto, el gran desafío que tenemos: volver a mirar el sistema colombiano de formación de educadores, crearlo de verdad.

[RM] *¿Cuáles serían los parámetros de acción para esa creación real del sistema?*

Lo primero sería intervenir de otra manera las normales: darles la posibilidad de desplegar todas sus capacidades. Las normales están en su mayoría en sectores rurales, las provincias y territorios, y allí juegan un papel muy importante. Pero si se apoyaran con más recursos, con fomento, con sostén a los grupos de investigación e innovación pedagógica, se podrían hacer mejores cosas.

Por otra parte, es necesario volver a asignar recursos del presupuesto nacional a las entidades territoriales, para que puedan desarrollar e implementar programas de formación permanente.

En cuanto a la formulación de políticas, si a las licenciaturas y los posgrados se les fomentara y se les apoyara en vez de intentar regularlos desde afuera, yo creo que tendríamos un sistema de formación de docentes real y yo creo que es urgente que atendamos esa necesidad.

[RM] *¿Cuáles diría usted que son las competencias profesionales básicas que deben tener los futuros docentes de nuestro país?*

Yo creo que la primera competencia es en el campo de la pedagogía. Un maestro debe tener una formación pedagógica profunda que pasa por la historia de la pedagogía, la historia de las ideas pedagógicas, la historia de los pedagogos, las tendencias pedagógicas en el mundo, los debates contemporáneos en pedagogía, los modelos, los enfoques, las perspectivas filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociológicas de la pedagogía... Eso creo que es lo primero: deben tener una formación profunda en ese campo.

Lo segundo es una comprensión del mundo de la escuela, un acercamiento muy real a lo que es la escuela en su estructura, en su cultura, en su gramática, porque el maestro no solamente se forma para enseñar una materia, para dictar clases en el aula: debe formarse para interactuar en la cultura escolar, con la comunidad educativa, aprender a trabajar en equipo, a trabajar de manera interdisciplinaria, a generar procesos y proyectos colectivos innovadores, a experimentar, a estar siempre atento a las dinámicas de los jóvenes, de la comunidad, del entorno, para ser capaz de transformar, de renovar, de aportar a los niños, a los jóvenes, lo que sea más pertinente según su contexto... Para elevar el nivel de formación de los niños y jóvenes a partir del contexto del que provienen, el maestro debe poder leer ese entorno, esa cultura, ser capaz de descifrarla y transformarla a partir del ejercicio de la enseñanza. El ejercicio de la enseñanza pasa por las disciplinas, claro, por la lectoescritura, por los códigos de la aritmética, de la matemática, del mundo social, de la tecnología, etc., pero es esa posibilidad de lectura del entorno la que otorga a los maestros una mirada profunda, amplia, rica, y eso es algo que se debe desarrollar en su proceso de formación como profesionales.

Luego, por supuesto, una competencia urgente contemporánea es el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, pero, no solamente con respecto a los dispositivos, sino en términos de la mediación cultural en el acceso a esas tecnologías... Me refiero a la *techné*, como una manera de transformar el mundo a través de herramientas que están a la mano. Todo esto, por supuesto, además de una muy buena formación en sus propias disciplinas.

[RM] *¿Considera usted que hay un equilibrio satisfactorio entre la enseñanza del saber disciplinar y el desarrollo de conocimientos y habilidades de tipo pedagógico y didáctico en los programas vigentes de formación docente?*

Yo creo que ahí hay un debate y hay tendencias. Hay licenciaturas que se centran en la formación disciplinar y en las que la formación pedagógica y didáctica se convierte como en una síntesis de herramientas metodológicas, instrumentales, si se quiere, que, se supone, le permitirán el maestro traducir lo que la ciencia o el área disciplinar

específica plantea, al mundo o a la edad de los niños. Y, bueno, es interesante de todas maneras, porque en ese modelo, en esa tendencia, pues hay experiencias y propuestas que permiten ver cómo se hace un esfuerzo de lo que algunos llaman *transposición didáctica*. Es decir, entender la manera en que está codificado el conocimiento en cada una de las ciencias, y ser capaz, al llevarla al aula, de ponerla en términos adecuados a la capacidad de comprensión que podría tener un niño según su edad y su experiencia. Es decir, el docente hace posible la comprensión de los códigos a través de herramientas metodológicas. Pero eso tiene un problema, y es que lo que un niño necesita, y lo que un joven necesita, quizás no está necesariamente referido a lo que la ciencia o una disciplina específica considera importante saber. Es decir, la ciencia tiene sus propias dinámicas, sus propios requerimientos, sus propios criterios y sus propias necesidades. Ella misma va buscando el conocimiento a partir de una dinámica que es social, claro, política, pero también está dada a partir de sus propios referentes, de sus propios desarrollos, de sus propios constructos,



como los llaman algunos, de sus debates epistemológicos. Y eso, no necesariamente se corresponde con lo que los niños y los jóvenes en determinados contextos necesitan. Saber leer lo que los niños y los jóvenes en un entorno requieren es lo propio del maestro y, de ahí, que la formación pedagógica sea tan importante. Porque le da criterio al maestro para saber qué es lo pertinente. Claro que la ciencia alimenta y da elementos para que el maestro pueda llegar al niño, pero más que transposición didáctica, o más que traducción de lo que los cánones establecidos en el mundo de la ciencia definen, más que traducir eso, lo que creo yo que el maestro debe hacer es crear conocimiento pertinente para el mundo de los niños y los jóvenes en un contexto social histórico determinado. Y esa creación la hace posible la pedagogía. De manera que hay una segunda tendencia en la formación de maestros, que aboga por la formación pedagógica. A veces esa tendencia descuida el diálogo necesario con el mundo de las ciencias y entonces se queda en especulación, en teorías... A veces se critica a la pedagogía porque se vuelve un saber abstracto, un saber retórico que no le permite al maestro conectarse con los grandes desafíos que plantea la ciencia contemporánea...



[...]creo que lo que sí es importante es que los niños, a través de las de la sociedad de la información, del desarrollo de las tecnologías de la información, sean capaces de leer y sobre todo de usar, pero, además, de discriminar, seleccionar, procesar la información que le llega a través de las pantallas[...]

[RM] Lo importante sería encontrar un saludable equilibrio entre ambas tendencias para generar, una aproximación al conocimiento, más propia de lo que es la escuela como institución social...

Desde luego. Pensemos en la biología, por ejemplo, que es un campo que seduce muchísimo a los niños porque conecta con el problema del cambio climático, de la crisis ambiental del planeta y que, por otra parte, aborda de pleno la ciencia de lo vivo. Ahí hay un saber científico importante, pero es un saber que, más que traducido, al ser usado pedagógicamente por los maestros, genera un nuevo tipo de conocimiento: lo que nosotros llamamos *saber escolar*. El saber escolar tiene su propio estatuto teórico, su propia epistemología: un carácter dinámico, enraizado en el contexto y sus posibilidades de aplicación y desarrollo. Y creo que es a eso a lo que hay que apostarle en la formación de maestros como finalidad última. El maestro precisa del saber disciplinar no menos que del conocimiento pedagógico que le permita aterrizar la ciencia y darle perspectiva y movimiento dentro del contexto en cuya dinámica ejerce la enseñanza.

[RM] ¿No cree usted que muchos de los aspectos considerados en nuestro sistema como propios de la formación avanzada, tales como las habilidades para la investigación, la gestión educativa y la innovación, deberían formar parte fundamental de la formación inicial?

Sí. La investigación, la innovación y la gestión educativa deben ser parte de la formación inicial porque eso es propio de la vida de la escuela. Innovar, investigar y entender cómo funciona la escuela (eso sería la gestión). El maestro debe entender la lógica de todo el proceso educativo y todo lo que ocurre en la vida de la escuela. Eso es gestión, no solamente gerenciar. No solamente el coordinador y el rector saben de gestión: el maestro debe entender cómo funciona el comité de convivencia, cómo funciona un currículo, la dinámica de las áreas, la dinámica de la cultura escolar en general, de lo que significan los rituales, las implicaciones de la distribución del espacio y del tiempo, la evaluación, en su complejidad. A veces pensamos que el maestro es el que dicta clases en el aula, y yo sí estoy convencido de que el maestro tiene que tener una visión completa y compleja de la vida de la escuela, porque es allí donde se forman el niño y el joven. No se forman solamente en el aula aprendiendo una materia u

otra, con un profesor u otro, sino que se forman en la vida de la escuela. El niño va a la escuela: no va a una clase o a otra, sino que acude a un escenario, a un espacio formativo. Lo que lo forma es la vida de la escuela, la interacción con los compañeros, con la cultura, con la dinámica de la escuela. La escuela está llena de rituales... la formación, las celebraciones, las fiestas, los bazares, los recreos, la interacción entre adultos y niños, entre jóvenes, el tema del género, el tema de la convivencia entre diversos, el tema de las opciones sexuales, el tema de las emociones, las pasiones, los sentimientos, que pasan por los odios, por el perdón, por los afectos. Todo eso hace parte de esa cultura escolar, porque todo lo que allí sucede es muy propio de esa institución. Entonces sí, creo que la gestión debe ser algo importante en la formación inicial de los maestros. Y la investigación, por su parte, es innata, inherente al quehacer docente, porque un maestro que no investiga, pues es un maestro que no sabe leer su entorno, sistematizar ese saber y volverlo experiencia. Si esto es así, quizás simplemente se repite, pero no se acumula y no cambia y no se transforma. Entonces, la investigación es inherente al quehacer de los maestros y a la vida en la escuela. Y la investigación va ligada a la innovación, que es esa la capacidad de transformar, de adaptarse, de adecuarse de ir cambiando según las circunstancias. De manera que sí creo que son competencias fundamentales en la formación inicial de maestros.

[RM] ¿Qué es lo que pasa con los actuales sistemas de evaluación de las instituciones formadoras de docentes, que no contribuyen a mejorar la calidad y eficacia de los programas?

Eso hace parte de todo lo que ha pasado con el sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior, que el gobierno actual ha declarado en crisis porque no cumple su papel principal, que es mejorar la calidad, está limitando la innovación, la creatividad y la autonomía de las instituciones de educación superior, y está reduciendo todo a resultados de aprendizaje.

La evaluación está referida a una cantidad de variables, de indicadores, que se supone que evalúan la calidad del programa, pero en realidad lo que hacen es generar un desgaste administrativo, burocrático, que se convierte en una lista de mercado que se chulea por parte de los pares evaluadores y, en realidad no aporta a mejorar nada. Se está tratando de regular la educación a partir de criterios

de calidad que son más propios de la gerencia, del mundo las empresas, de la lógica gerencial, del eficientismo, a partir de que dejan de lado los procesos complejos, ricos, importantes, que son la base misma del funcionamiento de una institución educativa.

[RM] ¿Entonces cómo debería orientarse la evaluación?

Yo creo que la mejor alternativa para evaluar, tanto las licenciaturas, como las normales, sí es entre pares, pero con un criterio académico: que las mismas instituciones se autoevalúen y luego se evalúen entre pares, a partir de debates académicos, a partir de mirar tendencias, corrientes, modelos, enfoques pedagógicos institucionales sobre administración, sobre gestión, sí, pero que sea a partir de las propias experiencias y de un intercambio genuino que procure siempre mejorar lo que unos y otros hacen. Entre pares. Eso es propio de la academia, y eso hace falta implementarlo para mejorar la calidad de las instituciones que forman a los maestros.

[RM] ¿Cómo viabilizar una propuesta educativo-política que atienda las necesidades específicas de la formación del docente contemporáneo en América Latina?

Yo creo que, efectivamente, es tiempo de enmarcar los procesos de formación de maestros en un proyecto político-educativo, político-pedagógico, que recoja la tradición, la realidad y la práctica de lo que somos como latinoamericanos, como continente, con nuestras singularidades, con las diferencias que tenemos frente a Europa, frente a Estados Unidos, frente al continente asiático, que siempre se nos presentan como modelos. Hemos bebido de todas esas corrientes... Hoy en día están de moda los modelos coreanos, finlandeses, canadienses, pero en otra época fue la pedagogía alemana, francesa... Ya es hora de mirar lo que tenemos en América Latina, lo que ha surgido como iniciativa desde el continente, en nuestros países multiétnicos, multiculturales, con los aportes importantes de las tradiciones indígenas, afrodescendientes, en un continente en el que todavía pesan mucho las culturas campesinas, el mundo andino, el mundo de la selva, el mundo de los llanos, el mundo de las costas pacíficas, caribeñas, del mestizaje también con lo europeo en los países del sur, Argentina, Uruguay, el sur de Brasil, que se han construido a partir de un proceso de hibridación cultural muy interesante. De todo ello ha surgido un modo

de ser latinoamericano que la pedagogía, la escuela, los maestros hemos, de alguna manera, reciclado. Es eso justamente lo que nos hace quizás más potentes y más ricos, y nos da más posibilidades de crear, de inventar, de innovar. Por eso han surgido tradiciones pedagógicas muy latinoamericanas, que, no solamente tienen que ver con la educación popular, por ejemplo, la tradición de Freire, que es una de las más importantes, sino también con muchas otras modalidades y formas de trabajar en la escuela, en el aula, con las comunidades, leyendo el contexto y bebiendo de esas culturas para crear formas nuevas de enseñar, de trabajar con los niños, con los jóvenes... Así que pienso que un proyecto de formación de maestros tiene que ser, en efecto, parte de un proyecto político-educativo, y que la forma de hacer viable la pertinencia real, el ajuste con la realidad de los contextos que nos son propios es, desde lo administrativo, darle autonomía a la escuela, darle autonomía a los maestros, valorarlos como intelectuales, y procurales las condiciones para que puedan leer su entorno y recuperar su tradición. Debemos aprender en el espejo de otros países y continentes, sí, claro, pero, justamente, para enriquecer y para valorar lo que tenemos. Eso sería, creo, lo que necesitamos para ser más coherentes con nuestra misión educativa en un sentido histórico.

[RM] *¿Qué se necesita, en términos de formación, para que el educador sea capaz de crear las condiciones que hagan posible la subjetivación política (piénsese en la «mayoría de edad» kantiana) de sus alumnos?*

Yo creo que lo primero es eso, que los maestros también ejerzan la mayoría de edad, es decir, que sean capaces de ejercer como intelectuales, de ejercer su práctica, su profesión, su desempeño, el ejercicio de la enseñanza como intelectuales. *Como intelectuales* quiere decir, como personas capaces de decidir por sí mismas, pero también capaces de crear, de producir conocimiento, de recoger su saber, sistematizarlo, leer el mundo, su práctica, los niños, el contexto, y construir a partir de ahí tesis, principios, criterios, orientaciones, que se puedan generalizar, que se puedan discutir, que se pueden socializar. Y ejercer esa autonomía, no como individuos, sino en colectivo, como sujetos políticos, como sujetos colectivos. Y yo creo que eso es lo que va a garantizar que los niños y los jóvenes también puedan crecer a partir de ese principio tan importante, que es muy antropológico, de formar para para la

mayoría de edad, es decir, formar para que los niños cada vez sean más capaces de tomar decisiones, de pensar por sí mismos, teniendo en cuenta las diferentes edades, ¿no? Porque a un niño de 5 o incluso de 8 años, no es posible delegarle la responsabilidad de tomar decisiones sobre su destino... Pero sí se los puede formar para que empiecen a construir, según lo que la psicología también nos aporta en términos de las posibilidades relativas a cada la edad, su propio mundo, para que le den su propia lectura, su luz propia, su mirada, sus valoraciones y forjen su propia manera interactuar para que eventualmente puedan tomar las riendas de su propia vida. Desde esta perspectiva cobra importancia la formación, también, como sujetos políticos, como sujetos sociales. Es decir, debemos asumir que los niños se forman entre pares, en relación con el otro, en relación con el contexto y que aprender a socializar y a respetar al otro, a tolerar, a reconocer la diferencia, todo eso hace parte de la subjetividad en cuya formación incide la escuela como experiencia vital.

[RM] *En el marco de la sociedad de la información, ¿cómo preparar al docente para que sea capaz de enseñar lo que no sabe?*

Es una pregunta muy interesante... muy sugestiva... Me recuerda un texto famoso de Jacques Rancière, que se llama *El maestro ignorante*. Es un texto muy polémico porque habla de cómo el maestro se ocupa fundamentalmente de despertar la pasión por el conocimiento, por el saber, por el aprender en el niño. Entonces no tiene que transmitirle ningún contenido en sí mismo, sino desarrollar ese afán esa preocupación, ese sentimiento, ese anhelo, ese deseo de saber y de comprender el mundo y de descifrarlo y decodificarlo y de interpretarlo. Ahora, la conexión que esto tiene con la sociedad de la información es interesante, porque actualmente el conocimiento ya no está circulando en formatos en muy estables. La ciencia misma, desde comienzos del siglo XX, está siendo cuestionada en ese paradigma positivista según el cual había verdades que eran validadas a partir de hipótesis puestas a prueba... hipótesis que se llevaban a experimentación y que si pasaban ciertas pruebas, pues se consideraban verdad. Ese formato ya está cuestionado por los nuevos desarrollos de la física cuántica, la teoría del caos o el principio de incertidumbre de Heisenberg en las matemáticas... Todo eso ha hecho que se revisen los formatos de la ciencia moderna. Husserl, por ejemplo, el filósofo

alemán, habló de la crisis de la ciencia europea por allá a comienzos de los años treinta del siglo pasado. Y luego pasó por las críticas también fuertes del estructuralismo y el estructuralismo antropológico, del psicoanálisis y el estructuralismo lingüístico, que pusieron en cuestión la idea de que hay conocimientos estables y definitivos y verdades objetivas. Eso no quiere decir que la ciencia no exista, pero el conocimiento en sí está ahora puesto en una nueva relación entre tecnología y ciencia. La ciencia entró en relación con la tecnología, y la tecnología terminó transformando la manera cómo se produce conocimiento. Jean Francois Lyotard en un texto de 1979 que llamó *La condición posmoderna*, habló de *la crisis de los metarrelatos* y la emergencia de formas de saber múltiples, que son como verdades parciales, que circulan y se legitiman de muchas maneras, y no solamente a partir de los axiomas propios de la ciencia moderna (de eso que se consideraban los metarrelatos), es decir, de unos principios universales. Ya no habría universalidad en las formas de legitimación de las ciencias. Entonces, sí, creo que eso es muy pertinente para pensar la pedagogía y lo que el maestro enseña, porque creo que lo que sí es importante es que los niños, a través de las de la sociedad de la información, del desarrollo de las tecnologías de la información, sean capaces de leer y sobre todo de usar, pero, además, de discriminar, seleccionar, procesar la información que le llega a través de las pantallas.

Sabemos que los niños, desde muy chiquitos, están hoy en interacción con las pantallas y parece que el mundo queda codificado, según como las grandes compañías de las telecomunicaciones o de las tecnologías informáticas, regulan la información a partir de ciertos algoritmos. Y es muy importante que los niños sean capaces de tener una distancia crítica frente a ese mundo y eso lo puede generar la escuela. Eso lo puede hacer el maestro de hoy y debe hacerlo, porque ya el problema no es tanto cuáles son las grandes verdades, los grandes metarrelatos a partir de los cuales configuramos el mundo y enseñamos a los niños a interactuar con el mundo, sino cómo ellos pueden traducir ese mundo que circula en esos nuevos formatos de las tecnologías de la información... Cómo pueden, también, decodificar y crear, más allá de lo que los grandes pulpos que manejan la información que circula en estos aparatos, nos codifican. Entonces sí creo que esto es un asunto de suma importancia. Desde Comenio hasta Freire, siempre se habló de la necesidad de dar herramientas al niño para que decodificara y recodificara en mundo. Es algo muy propio de la pedagogía, incluso moderna, pero a veces lo olvidamos. Entonces eso creo que es lo que la pedagogía le aporta a la enseñanza y es a lo que debe apuntar la formación de maestros, que, en efecto, ya no tienen que centrarse en contenidos, sino en mecanismos de lectura, uso y reorganización de la información en la búsqueda del conocimiento. [M](#)



El maestro debe entender la lógica de todo el proceso educativo y todo lo que ocurre en la vida de la escuela. Eso es gestión, no solamente gerenciar. No solamente el coordinador y el rector saben de gestión: el maestro debe entender cómo funciona el comité de convivencia, cómo funciona un currículo, la dinámica de las áreas, la dinámica de la cultura escolar en general, de lo que significan los rituales, las implicaciones de la distribución del espacio y del tiempo, la evaluación, en su complejidad.



SI TU
RETO ES

seguir siendo **competitivo**

Estudia uno de nuestros **Posgrados en Educación para continuar tu formación académica y optar por un ascenso en el escalafón docente.**

- ▶ Maestría en Educación
- ▶ Maestría en Entornos Digitales para Educación
- ▶ Maestría en Dificultades del Aprendizaje
- ▶ Especialización en Docencia Universitaria

Campus Bogotá

Contacto: inscripciones.bog@ucc.edu.co

📞 3132105545

AQUÍ ESTÁ TODO PARA
SUPERAR TUS RETOS



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACIÓN

1

A propósito de la investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional¹

Jenny Maritza Pulido González²

Este escrito procura presentar un balance de la investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, al identificar perspectivas que agrupan, a partir de objetos y problemas comunes, las producciones de grupos de investigación, para luego exponer algunas reflexiones a propósito de este panorama.

Con la intención de situar el marco al que se adscribe este documento, así como hacer un recorte de la prolífica producción en el tema, se entenderá que la investigación en educación, siguiendo a Contreras y Pérez (2010) estriba en suscitar la cuestión pedagógica que hay en la realidad educativa. Así «su búsqueda no queda resuelta con "dar cuenta de la realidad" sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y realización» (p. 39).

De este modo, este escrito se orienta en la idea de la investigación en educación y no en la de investigación educativa por cuanto la adjetivación del concepto³ abriría un panorama inabarcable en términos de los «tipos» de

investigación posibles, a la vez que, como lo plantea Bustamante (2020), dicha enunciación «tasa la investigación en relación con el tema, no con una teoría», asunto que, «hace diferencia con las disciplinas teóricas, que pueden hacer investigación sobre la educación sin que tales pesquisas sean educativas» (p. 11).

Con esto como referencia, es importante advertir que la investigación en educación apunta a tomar distancia de los lugares que proyectan extraer conclusiones educativas de investigaciones culminadas, y en cambio, interrogar asuntos referidos a las preguntas susceptibles de plantearse en el contexto educativo.

Ahora bien, al ser tan amplio el panorama⁴, se precisa de una delimitación que permita centrar la mirada en algunos de los lugares desde los cuales se ha ido configurando la producción de conocimiento en educación y pedagogía, de manera concreta, en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, al advertir sobre qué objetos de conocimiento confluye el estudio que hacen los diversos grupos desde sus líneas de investigación. Se asume como punto de referencia para tal demarcación los avances presentados por Valenzuela, Gutiérrez, Peñuela,



Rodríguez y Durán (2022), en términos de explicitar algunos de los problemas y objetos abordados en los procesos de investigación en educación y trayectorias de algunos de los grupos de investigación⁵; este material ofrece una lectura reciente de los derroteros de la investigación en la Facultad.

En primera instancia se destacan las investigaciones que delimitan los estudios sobre historia de la educación, cultura y memoria pedagógica. Sobresalen los trabajos del grupo interinstitucional Historia de la Práctica Pedagógica y, el grupo Educación, Pedagogía y Subjetividades, cristalizados en producciones como las de Martínez (1996, 2004, 2008), Zuluaga (2001), Saldarriaga (2002, 2003), Noguera (2012), Saldarriaga y Vargas (2015), Álvarez-Gallego, Unda-Bernal, García-Vera y Orozco-Tabares (2015), y Marín (2015), entre otros. En estos estudios, a partir de la relectura de la obra de Michel Foucault y las posibilidades analíticas del trabajo arqueológico genealógico, investigan la historia para reconocer la emergencia de los acontecimientos, las condiciones de posibilidad del saber, las gramáticas particulares de los conceptos y los procesos educativos, desde la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas articuladas a las nociones de saber pedagógico, práctica pedagógica y campo conceptual de la pedagogía.

Otra importante perspectiva corresponde a las investigaciones en cultura política y educación, que organizan sus desarrollos a partir de problemas como la configuración de identidades, sujetos políticos y sus efectos en la constitución de cultura política, así como los modos a través de los cuales los sujetos, en el ámbito individual y colectivo, piensan lo político y la política y el lugar de las instituciones en estos procesos. En este contexto, es preponderante el estudio del fenómeno educativo en relación con los procesos políticos productores de discursos, que agencian la formación. A su vez, tienen lugar también los trabajos relacionados con la violencia política y el conflicto armado en Colombia, las políticas de la memoria, la formación de ciudadanos con perspectiva histórica de su devenir. Los trabajos de Herrera, Pinilla, Díaz e Infante (2005), Herrera, Ortega, Crisancho y Olaya (2013), Soler (2019), y Ruiz y Prada (2020), instalados en lecturas hermenéuticas, ilustran una porción de los amplios desarrollos en este lugar de enunciación.

Al respecto, es posible ubicar también los trabajos sobre evaluación, educación superior y políticas educativas como los de Niño (Comp.) (2013), Tamayo, Niño, Cardozo

y Bejarano (2017), y Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2016), en los que se indaga, por una parte, por la educación superior como un lugar de tensiones amplias y complejas frente a la agenda de los estados, así como las políticas en la educación básica y su incidencia en el profesorado y las instituciones educativas.

Formación, Conocimiento Profesional y Pensamiento del Profesorado se sitúa como otra perspectiva que recoge investigaciones relacionadas con el pensamiento, y el saber de la experiencia de los maestros, así como la formación de licenciados, ámbito en el que los trabajos de Fandiño (2007, 2016), Fandiño y Castaño (2014), Martínez y Valbuena (2013), Perafán (2015), y Durán (2019), desde el paradigma del pensamiento del profesor, de tradición anglosajona, privilegia los estudios de caso y el análisis de contenido para dar cuenta de un tipo de saber particular del maestro y, a la vez, de un sistema de creencias que sostiene sus acciones y decisiones.

Otro importante foco de investigaciones se refiere al estudio sobre aprendizaje, procesos psicosociales y educativos. Aquí se puede destacar algunos de los trabajos recientes de Hederich-Martínez, Camargo-Urbe y Hernández-Valbuena (2022), Granados y Hederich (2021), y Camargo y Hederich (2019), adscritos al grupo Estilos Cognitivos, ARN el que se desarrollan investigaciones en relación con el aprendizaje, la cultura y el contexto educativo. El grupo Aprendizaje y Sociedad de la Información plantea entre otros asuntos centrales, la descripción y comprensión de las prácticas de aprendizaje cotidianas, así como construir conocimiento, mediado por un trabajo interdisciplinario con respecto al lugar de la educación y los nuevos roles de maestros y estudiantes en la sociedad de la información. Investigaciones como las de Hernández (2020, 2020a, 2019), que se adscriben a la psicología de la educación y a los procesos psicosociales en contextos educativos, ilustran esta perspectiva.

El grupo Pedagogía Urbana y Ambiental (Páramo, 2008, 2010, y Páramo y Burbano, 2021) ubica la concepción de aprendizaje situado como preponderante para pensar los procesos formativos de los sujetos, la construcción de identidad urbana y su relación con lo que el grupo ha denominado historia viva.

Otra perspectiva importante para el planteamiento de propuestas enmarcadas en la investigación en educación es la que concierne a la Educación Comunitaria y Popular, cuyos desarrollos han tenido una importante proliferación en la región y en la Universidad Pedagógica Nacional. Se

destacan las trayectorias investigativas del grupo Sujetos y Nuevas Narrativas a través de los trabajos de Clavijo, Aguilera, Torres, Viasús, Sequeda y Rodríguez (2021), Torres (2018), Posada, Briceño y Santacoloma (2016), y Posada (2005), así como de los desarrollos de educadores populares como Germán Mariño, Lola Cendales y Marco Raúl Mejía y el grupo Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular.

Estas investigaciones se orientan al estudio de las prácticas socioculturales, las formas de subjetivación construidas en la vida cotidiana en contextos específicos, las dinámicas y configuraciones socioculturales desiguales. De este modo, busca fortalecer una práctica educativa comprometida con los territorios y comunidades, en el complejo contexto de conflicto y violencia sociopolítica del país. Con este propósito, se preguntan por las necesidades de formación y capacitación que se generan a partir de proyectos y programas inscritos en propuestas de desarrollo comunitario, las estrategias de formación requeridas para la consolidación de la educación popular como práctica sociocultural y disciplina.



La relación del maestro con el saber hace posible la emergencia de una autoridad epistémica, no prescrita, a la que se atiende sin la mediación de un imperativo. Este vínculo tiene el potencial de generar condiciones irrepetibles, únicas en posibilidades y oportunidades para el desarrollo de un proyecto de humanidad que solo en la institución educativa es posible democratizar[...]

Finalmente, resulta necesario mencionar la perspectiva orientada hacia la educación inclusiva. Al respecto, las investigaciones de Delgado (2018, 2019) y Rodríguez (2010), desde la categoría diferencia y las preguntas por la educación y la pedagogía en los contextos de desigualdad, se inscriben en la educación de poblaciones denominadas políticamente como minoritarias y teóricamente como diferentes. En esta vía también se ubican los estudios sobre género, que interrogan por las posibilidades y condiciones de incidencia en la transformación de roles y estereotipos asignados por el patriarcado, como ejercicio político de transformación cultural y educativa.

A partir del panorama expuesto es posible puntualizar los siguientes aspectos.

En las investigaciones señaladas, se perfilan dos tendencias que cristalizan un profundo y actual debate de orden pedagógico: una orientada hacia el estudio y emergencia de los conceptos centrales para pensar la pedagogía, así como sus relaciones con la cultura, la política, el saber del maestro, en los que se sostienen las maneras de pensar y agenciar la enseñanza. La otra se articula a la centralidad en el aprendizaje, la observación a contextos específicos y a las condiciones particulares de los sujetos, como elementos relevantes en el proceso de formación.

Aunque se evidencian numerosas investigaciones relacionadas con el problema de la enseñanza, resulta esencial subrayar el progresivo desplazamiento que ha tenido en diversos ámbitos educativos esta categoría por el imperativo del aprendizaje, tendencia que cristaliza un escenario en el cual el sujeto se transforma en el principio y el fin de la formación, con lo que se desdibujan los límites para acceder a un mundo que le resulta foráneo y en consecuencia, necesario por conocer. Evidentemente, el aprendizaje de los estudiantes es cuestión que le interesa al maestro, pero le interesa en términos de suscitar el deseo por conocer un mundo que no necesariamente está en el orden de lo situado, pues el proyecto educativo ha de trabajar con contenidos de orden cultural, no siempre mediatos, sino distantes, y a los que muchas personas solo pueden acceder a través de situaciones de enseñanza estructuradas por un maestro, condiciones que superan el encerramiento en lo dado.

Al respecto, Biesta (2016) interpela la idea del maestro como un facilitador del aprendizaje y explicita la diferencia profunda entre la experiencia de aprender y la de ser enseñado. «El aprendizaje se queda corto como lenguaje educativo, precisamente porque el asunto de la educación

no es que los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo para determinados propósitos, y que lo aprendan de alguien» (p. 122).

Así las cosas, las tendencias a orientar los procesos educativos a partir de investigaciones (o sus resultados) provenientes de psicología o neurociencias, por ejemplo, bosquejan maneras de pensar los procesos educativos y pedagógicos. Dicho sea de paso, cada vez más centrados en el sujeto como principio y fin de los procesos, y no tanto en un diálogo con un bien común (el saber), que toma forma en las estructuraciones de un contexto escolar. Como lo advierte Meirieu (2016) «el individuo, erigido en valor soberano, no habla de otra cosa que no sea de sí mismo» (p. 87), lo que, continúa el autor, «condena a la escuela a la injusticia; valida y acentúa las desigualdades» (p. 89).

Otro asunto de relevancia, tanto en la investigación en educación como en las maneras de pensar el problema pedagógico, es la relación que se establece con el saber, en tanto permite enunciar el mundo de determinadas maneras, avistarlo desde referentes particulares que inciden en cómo es observado y a su vez, en la toma de decisiones que en dicho contexto tengan lugar.

Es posible subrayar el lugar del maestro en esta encarnación del saber y por tanto, con posibilidad para generar en los demás interés por lo que le apasiona, por lo que ama, en el sentido de lo planteado por Simons y Masschelein (2014): el profesor amador «no permite que los estudiantes se escondan detrás de los relatos de fracaso que se cuentan sobre sí mismos o que otros cuentan a propósito de ellos» (p. 79), y tampoco se adscribe en tendencias que enmarcan discursos de competencias, resultados de aprendizaje, estandarización, eficacia y eficiencia, conducentes al debilitamiento de la escuela.

La relación del maestro con el saber hace posible la emergencia de una autoridad epistémica, no prescrita, a la que se atiende sin la mediación de un imperativo. Este vínculo tiene el potencial de generar condiciones irrepetibles, únicas en posibilidades y oportunidades para el desarrollo de un proyecto de humanidad que solo en la institución educativa es posible democratizar, si se interrumpen momentáneamente las condiciones sociohistóricas de los estudiantes (Simons y Masschelein, 2014), para llevarles a construcciones desafiantes, amplias, que no les degraden intelectualmente, lo cual equivaldría a degradarles humanamente (Moreno, 2006). ■

Notas

- 1 Artículo de la revisión.
- 2 Profesora Universidad Pedagógica Nacional. jepulido@pedagogica.edu.co
- 3 Para estudiar las problematizaciones derivadas de la adjetivación del concepto, el trabajo de Bustamante (2020) es esclarecedor.
- 4 En términos de identificar perspectivas, enfoques, tendencias de la investigación en educación y la pedagogía, habría distintas rutas. Una de ellas, por ejemplo, puede establecerse al recurrir a la consulta en bases de datos especializadas (Web of Science y Scielo), o en plataformas para conocer el factor de impacto de las revistas (Journal Citation Reports - Incites JCR), así como en los sistemas de información, indexación y homologación de revistas especializadas (verbigracia, Latindex y Publindex), al igual que en repositorios institucionales. En dicho ejercicio, es posible divisar una amplísima producción investigativa en educación y pedagogía, estructurada desde lugares epistemológicos, teóricos y metodológicos diversos (y dicho sea de paso, ello conllevaría a pensar también las lógicas en las que operan estas bases de datos), asunto que desbordaría las intenciones y posibilidades de este escrito.
- 5 Para este trabajo, se hizo una revisión general de la información contenida en el aplicativo GrupLac de la plataforma ScienTI del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) referida a los grupos de investigación de la Facultad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 21-29. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302>
- Álvarez-Gallego, A., Unda-Bernal, M. P., García-Vera, N.O. y Orozco Tabares, J.H. (2021). Valorar la experiencia, volver a la escuela. Aproximaciones a las prácticas de las escuelas oficiales de Bogotá en tiempos de confinamiento. *Revista Educación y Ciudad*, (41), 19-39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2633>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069>
- Bustamante, G. (2020). *Cuatro paradigmas de recontextualización: un análisis de la investigación en educación*. Aula de Humanidades.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2019). Patrones de aprendizaje, algunas consideraciones en el contexto de la formación de profesores. *Rutas de formación: Prácticas y experiencias*, (9), 79-90. <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rform/article/view/3317>
- Clavijo, A., Aguilera, A., Torres, A., Viasús, I., Sequeda, M., y Rodríguez, V. (2021). *Educación comunitaria: Los inicios de una tradición*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Contreras, J., Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Delgado, E. (2018). *Experiencia, saber y enseñanza. Seis docentes universitarios con discapacidad*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9304>
- Delgado, E. (2019). Docentes universitarios con discapacidad: Experiencia y enseñanza. *Revista Interamericana de Psicología*, 53(1), 57-65. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/344/955>
- Durán, S. (2019). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos: grado de transición*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. (2016). *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. y Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: Problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3444>
- Granados, H. y Hederich, C. (2021). Revisión de las propiedades del cuestionario AIRE para su uso en grupos de aprendizaje cooperativo en el contexto escolar colombiano. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(3), 57-68. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14306>
- Hederich-Martínez, C., Camargo-Urbe, A. y Hernández-Valbuena, C. (2022). Patrones de aprendizaje del profesorado colombiano en formación. *Estudios sobre Educación*, 42, 195-215. <https://doi.org/10.15581/004.42.009>

- Hernández, O. (2019, octubre). Aspectos emocionales en el ejercicio de la orientación escolar. *En Resúmenes III Congreso internacional de educación: educación, sociedad y TIC* (p. 11). Universidad Militar Nueva Granada, Universidad Federal Fluminense, Universidad abierta de Recoleta, Asociación colombiana de Facultades de Educación. <https://editorial.unimilitar.edu.co/index.php/editorial/libraryFiles/downloadPublic/5>
- Hernández, O. (2020). *Configuración de las prácticas psicológicas en colegios de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12728>
- Hernández, O. (2020a). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(1), 131-144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294>
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://core.ac.uk/download/pdf/45355696.pdf>
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (Vol. 85). Ediciones Akal.
- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En C. Aranguren, D. Rubio, D. Marín, F. González, H. Riveros, H. Rodríguez, J. Andrade, J. Arcila, L. Parada, P. Forero, R. Cantillo, S. Valderrama, S. Barbosa y V. González, *Saberes, escuela y ciudad: Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-38). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/274>
- Martínez, A. Vasco, C., Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. *Filosofía de la Educación*, 99. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía)*, vol. 29, pp. 99-127. Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Martínez, C. y Valbuena, E. (2013). Complejidad del conocimiento profesional de una profesora de ciencias de primaria sobre el conocimiento escolar. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 32(1), 117-135. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1391>
- Martínez, A., y Narodowski, M. (1996). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Noveduc Libros.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila Meirieu. P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Moreno, R (2006). *Panfleto antipedagógico. El Lector Universal*. https://www.cs.upc.edu/~conrado/docencia/panfleto_antipedagogico.pdf
- Niño, L. (Comp.) (2013). *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.pedagogica.edu.co/verpub.php?pubid=318>
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J., y Gamma, A. (2016). *Competencias y currículo: Problemáticas y tensiones en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7846>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores. <https://docer.com.ar/doc/s01s0c5>
- Núñez, V. (2008). El vínculo educativo. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19-48). Gedisa.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v40n3/v40n3a11.pdf>
- Páramo, P. (2010). Aprendizaje situado: creación y modificación de prácticas sociales en el espacio público urbano. *Psicología & Sociedade*, 22(1), 130-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326443016>
- Páramo, P. y Burbano, A. (Ed.) (2021). *El tercer maestro: La dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12721>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Editorial Aula Humanidades.
- Posada, J. (2005). *La educación de personas jóvenes y adultas en Colombia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Posada, J., Briceño, P. y Santacoloma, J. (2016). Subjetividades políticas de paz en experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 163-175. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2341/703>
- Rodríguez, N. (2010). La discapacidad en relación con la educación, la justicia social y la calidad de vida. *Pedagogía y saberes*, (32), 57-64. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/744>
- Ruiz, A. y Prada, M. (2020). *Didáctica de la fantasía: La formación del niño como sujeto de derechos*. Universidad Pedagógica Nacional, La Carreta Editores.
- Saldarriaga, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*, 6(12), 121-149. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7750>
- Saldarriaga, O. (2003). La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930. *Memoria y Sociedad*, 5(9), 45-59. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7728>
- Saldarriaga, O. y Vargas, C. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y memoria de la educación* 1(1), 287-318. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13277>
- Sánchez, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Akal.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: Reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo, A., Niño, L. S., Cardozo, L., y Bejarano, O. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación?: Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*.
- Torres, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar (Coord.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 173-190). Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Unda, M. (2018). La formación como experiencia y producción colectiva de saber en la Expedición Pedagógica Nacional. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, (7), 34-39. <https://doi.org/10.24236/24631388.n7.2019.1919>
- Unda, M. y Gutiérrez, A. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y nudos*, 4(39), 7-26. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4362/3630>
- Valenzuela, C., Gutiérrez, P., Peñuela, D., Rodríguez, C. y Durán, S. (2022). *La investigación en la Facultad de Educación. Perspectivas, itinerarios y comprensiones*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 39-49. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7505>

2

Aportes de la etnografía acción participativa para el desarrollo de investigación etnográfica en educación escolar

Néstor Fabián Corredor Medina¹

La investigación etnográfica ha posibilitado que las dinámicas y escenarios de producción de conocimientos sobre nichos particulares de las sociedades contemporáneas se modifiquen radicalmente. La escuela como institución y la vida escolar en su conjunto no han escapado a esta tendencia (Jimeno, 2000); por esta razón, resulta sumamente interesante examinar algunos elementos de la etnografía acción participativa o etnografía participativa (en adelante EAP), que pueden ser considerados potenciales subsidiarios teóricos y metodológicos para el desarrollo de investigación educativa escolar con perspectiva etnográfica.

Dicho lo anterior, es necesario señalar que considerar posibles aportes de la EAP a la investigación etnográfica en educación se sustenta en que las investigaciones etnográficas escolares que se desarrollan entre los niveles microsociológico y mesosociológico, aun cuando son sumamente rigurosas y versátiles no alteran o modifican sustancialmente los escenarios y los sujetos que allí intervienen (Lahire, 2008). Es decir, vale la pena interesarse por elementos de orden metodológico y filosófico de otras

modalidades investigativas que ayudarían a potenciar la investigación en el aula y las posibles implicaciones que dicha investigación genere en su contexto.

En ese sentido, es objetivo de este escrito considerar los aportes que desde la EAP se podrían hacer a los procesos de investigación educativa escolar en perspectiva etnográfica. Ahora bien, en términos estructurales, el texto se organiza en tres momentos: inicialmente, se esbozarán las características generales de la EAP; en segundo lugar, se considerarán los posibles aportes de la EAP a la investigación etnográfica en educación escolar; finalmente, se expondrán algunas consideraciones sobre la pertinencia de la EAP y su relación con la escuela.

En principio, es necesario señalar que la EAP, como modalidad de investigación etnográfica, posee unas características que la definen y diferencian de expresiones investigativas inmersas en la antropología social contemporánea aplicada a la educación escolar (Dietz, 2018). De acuerdo con Barraquero (2016), la EAP suscribe a escenarios de organización política comunitaria no institucionalizada, es decir, grupos de personas organizadas



«Se trata de un problema de praxis formativa cuya solución escapa a la institución elitista y aislada, y pasa a esa alianza de sujetos, como sería la conformada por los pueblos con su saber».

Orlando Fals Borda



políticamente, que asumen su «vida cotidiana como un escenario fundamental de praxis política» (Berraquero Díaz, 2016, p. 52).

De esta manera, se podría señalar una diferencia sustancial entre la investigación etnográfica educativa y la EAP; en la primera, existe una aplicación explícita a contextos educativos escolares de orden institucional (Rockwell, 2009), mientras la segunda se inscribe en escenarios no institucionalizados. Además, resulta necesario señalar que, sus objetivos particulares son absolutamente diferentes; en vez de, de acuerdo con Dietz «la etnografía tiene que ver con las asimetrías del poder, pero no nace como una metodología para transformar, sino para estudiar un determinado tipo de realidad que se desconoce» (Dietz, 2018, p. 8). La EAP considera en su horizonte de posibilidades, la transformación de las realidades examinadas y abordadas en el proceso investigativo.

En virtud de lo enunciado, se pone en evidencia que la EAP, como modalidad de investigación en etnografía, retoma los elementos metodológicos y filosóficos propios de la investigación y acción participativa (Fals Borda, 2015). En consideración de Lola Cendales, la IAP se define en razón a que «no se trata solamente de conocer la descripción

de los hechos; se trata de reconocer y ubicar los hechos en sus relaciones histórico-estructurales y en el contexto de la sociedad ir logrando una visión más integral y una posición ideológica consecuente» (Cendales, *et al.* 1992, p. 128)

Así las cosas, en la EAP se establecen tres elementos vertebrales que dan sentido a su arquitectura como modalidad de investigación etnográfica. El primero tiene que ver con la vinculación íntima que el investigador tiene con su contexto y objeto de investigación, es decir, se consolida un compromiso ético y político ligado al proceso investigativo, y en consecuencia, se espera que dicha investigación permita la comprensión, modificación y transformación de escenarios circunstanciales en los que están inmersos los sujetos participantes.

De otro lado, la EAP postula la necesidad de vincular, de manera orgánica, en todas las fases de la investigación a la población con la que se trabaja, es decir que se establezca un ejercicio colaborativo y colectivo que parta del diálogo de saberes y del reconocimiento sustancial del sujeto investigado en el diseño y desarrollo de la investigación (Freire, 2009). Lo anterior, como principio no solo metodológico, sino como una posibilidad de



[...] junto a la práctica investigativa como un elemento connatural al quehacer pedagógico y político de los maestros de aula, la investigación etnográfica en educación reconoce la importancia de las redes colaborativas que se estructuran en la EAP, es decir, se podría apostar por la investigación localizada de experiencias y fenómenos escolares, que están transversalizados por elementos comunes como clase, género, ubicación espacial, etc.[...]

formación política sistemática que posibilite a los participantes adquirir sentido histórico, político y cultural del momento o contexto en que se encuentran (Rodrigues Ramalho, 2013).

Como tercer elemento estructural de la EAP, se postula la resistencia o contraposición a las visiones externas que se configuran alrededor de los procesos en los que se desarrolla esta modalidad de investigación, es decir, se parte del reconocimiento de lo propio, lo empírico y lo contextual como los elementos constituyentes para el proceso de investigación y acción política. Ghiso (2020) abordaría este principio al calificarlo ecología investigativa, debido a que se priorizan los siguientes elementos: el humano subjetivo; el constructo social propio y el ambiente o contexto.

Descritos los elementos vertebrales de la EAP, resultaría conveniente yuxtaponer algunas de estas premisas en el marco de la investigación etnográfica escolar de orden microsociológico (Heller, 1977), pues es válido afirmar que las investigaciones que ubican y parten de la cotidianidad de la vida escolar posibilitan no solo la comprensión y descripción de los fenómenos desconocidos que acaecen en la escuela, sino que permiten identificar el sentido que los sujetos que intervienen en los procesos educativos le asignan a su realidad (Rockell, 1995).

En ese sentido, el primer elemento que pareciera trivial en cualquier investigación en el aula, pero que no resulta tan evidente, tiene que ver con los resultados y la finalidad de estos, es decir, la investigación debe postular, desde su génesis, la necesidad de buscar transformaciones en la dimensión contextual específica, y de ser posible, en una dimensión más amplia. Dicho de otra manera, es imperativo que los resultados de la investigación se desborden a sí mismos y busquen incidencia en campos que determinen o incidan en la definición de la arquitectura escolar en todas sus esferas. Estos campos podrían ser escenarios de creación de política pública educativa; consejos y grupos colegiados que ordenan las dinámicas de convivencia y regulación de la interacción social en la escuela; grupos o asociaciones de padres de familia que tengan vinculación sistemática con la vida escolar.

En segundo lugar, la investigación escolar etnográfica que vincule las premisas de la EAP deberá posicionar, en su corpus metodológico, los postulados de la formación sistemática para todos los participantes, luego se podría asumir que los sujetos que allí intervengan (docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia) no solo

aportarán y permitirán la construcción de información sobre fenómenos particulares ligados a la vida escolar, sino que, de forma simultánea, deberían adquirir y construir herramientas metodológicas y políticas que les permitan comprender el mundo en el que habitan y consecuentemente optar por ejercicios colectivos de transformación social para ser sujetos determinantes en la construcción y organización de sus comunidades-sociedades en forma sistemática.

Sobre este postulado resulta sumamente interesante mencionar el ejercicio de investigación/formación que desarrollaron García Lizano *et al.* (1995), quienes, de acuerdo a la investigación escolar etnográfica desde la perspectiva de *lo cotidiano*, desarrollaron y construyeron en forma colaborativa módulos o cursos de capacitación docente que respondieran o se configuraran en virtud de las necesidades contextuales que demandaba la escuela en su tiempo-espacio singular (García Lizano, 1995). De este modo, lo que se busca con la vinculación de los postulados de la EAP a la investigación escolar en perspectiva etnográfica es similar a la experiencia enunciada: posibilitar la cualificación política, técnica e investigativa de los sujetos que cotidianamente habitan en la escuela.

Finalmente, existen, en la EAP, dos premisas que se deben considerar con toda la atención en la investigación educativa escolar. De un lado, es muy importante que los maestros de aula se asuman como sujetos investigadores, en detrimento de la dinámica que postula agentes externos que, en su mayoría, suscriben a dos campos; técnicos representantes de las instituciones de Gobierno que no están vinculados ni profesional ni laboralmente a la dinámica escolar; y estudiantes universitarios o investigadores formados que perciben y asumen en forma exclusiva el lugar de investigación-escuela- como el escenario o laboratorio del cual extraer información.

Así las cosas, junto a la práctica investigativa como un elemento connatural al quehacer pedagógico y político de los maestros de aula, la investigación etnográfica en educación reconoce la importancia de las redes colaborativas que se estructuran en la EAP, es decir, se podría apostar por la investigación localizada de experiencias y fenómenos escolares, que están transversalizados por elementos comunes como clase, género, ubicación espacial, etc. Lo anterior con intención de postular, desde los escenarios específicos, elementos comunes que pudieran aportar a la consolidación de propuestas políticas, sociales y educativas de alcance local o nacional.

A manera de conclusión, elementos sobre los cuales seguir trabajando

Se debe señalar la importancia de profundizar la investigación educativa desde la perspectiva etnográfica, pues como se ha puesto en evidencia, la etnografía posee un sinnúmero de cualidades que permiten no solo la comprensión y descripción de escenarios y fenómenos desconocidos, sino que tiene facultades sumamente valiosas de cara a la construcción de modalidades investigativas propias, que modifiquen el rol de los sujetos investigados y la utilidad que se pueda asignar a los resultados, en tanto insumos, para la consolidación de propuestas educativas que respondan a las necesidades sociales, políticas y económicas de sociedades inequitativas y desiguales, como la colombiana.

Ahora bien, proponer escenarios de reflexión sobre la investigación etnográfica en educación o investigación etnográfica, en general, resulta sumamente valioso en tanto permite identificar, caracterizar y potenciar algunos de los elementos que ha enarbolado la EAP, pues evidentemente, en esta modalidad de investigación, lejos de reducir sus postulados al plano académico o investigativo, se ponen en cuestión caracteres epistemológicos, políticos y culturales profundos del sistema económico imperante, es decir, resulta una suerte de crítica política y social que pretende alterar el orden establecido haciendo uso de la investigación y la acción colectiva de los sujetos históricamente negados o simplemente enunciados de las narraciones etnográficas.

Finalmente, aun cuando se reconoce que la etnografía participante o EAP viene emergiendo como modalidad de investigación dirigida a contextos sociales y populares, vale la pena seguir su rastro metodológico y experiencial, esto con intención no solo de potenciarla en su estructura y propuesta investigativa *per se*, sino como la posibilidad de fortalecer las luchas, disputas y escenarios de transformación que grupos subalternos desarrollan en forma sistemática en diferentes regiones y lugares del planeta. En particular, se busca ampliar la resonancia que desde los centros educativos y escuelas se hace sobre las dinámicas educativas, sociales y económicas desarrolladas a nivel local y nacional. ■

Notas

- 1 Estudiante de la Maestría en Educación. Seminario: Etnografía, interculturalidad y educación.

Referencias bibliográficas

- Berraquero Díaz, L. (2016). La colaboración como condición: la etnografía participativa como oportunidad para la acción. *Dialectología y tradiciones populares*, 49-57.
- Cendales, L. Torres, A. Peresson M. (1992). *Los otros también cuentan, elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Dietz., G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1-9.
- Fals Borda, O. (2007). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI Editores.
- García Lizano, N. (1995). *Capacitación de docentes a partir de la investigación en el aula*. Universidad de Costa Rica.
- Ghiso, A. (2000). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías*.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Editorial Península.
- Jimeno, P. (2000). De la etnografía antropológica. *Revista Complutense de Educación*, 219-228.
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula. En Ma, & M. I. Jociles, *¿Es la escuela el problema?* (págs. 49-60). Editorial Trotta.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell, *La escuela Cotidiana* (págs. 13-56). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodrigues Ramalho, R. (2013). Contribución a la propuesta de una etnografía militante. *X Jornada de Sociología*. Buenos Aires.



RESPETO

PRINCIPIOS

INNOVACIÓN

SOLIDARIDAD

BIENESTAR

CALIDAD

FIDELIDAD

SOLIDEZ

**TRABAJO
EN EQUIPO**

PROGRESO

SERVICIO

EDUCACIÓN

**RESPONSABILIDAD
AMBIENTAL Y SOCIAL**

RECREACIÓN Y CULTURA

TODO ESTO ES UNA SOLA PALABRA . . .

AFILIATE



SEDE - PRINCIPAL - CLL 63 N 24-58 PBX 3480564

www.canapro.org.co

3

Aporte de los grupos de investigación de la Licenciatura en Educación Especial a la formación de educadores especiales

Una apuesta de articulación

Dora Manjarrés-Carrizalez¹, Carolina Hernández-Valbuena²

Introducción

Este artículo parte del reconocimiento del impacto, en la formación de docentes, la articulación con procesos de investigación. Hernández (2003) menciona la necesidad de intensificar el vínculo entre investigación y docencia, y su impacto en la calidad de los objetivos y propósitos de formación, así como la importancia crucial de la investigación en las relaciones entre universidad y sociedad. Por su parte, Hernández y Moreno (2021) plantean la formación de maestros investigadores como un reto para la universidad hoy, dada la necesidad de los docentes de poner constantemente en marcha estrategias para enseñar y aprender de acuerdo con las complejas y cambiantes demandas de la sociedad.

La Licenciatura en Educación Especial (LEE) de la Universidad Pedagógica Nacional, consciente de su compro-

miso con la formación de educadores especiales capaces de enfrentar y plantear, liderar, acompañar y promover alternativas para potenciar los procesos educativos pedagógicos y didácticos de las personas con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales, en el marco del derecho a la educación y de la garantía de la calidad de la educación para todos, actualiza en 2017 su apuesta formativa (Documento maestro registro calificado LEE, 2017).

La formación de un maestro investigador ha sido históricamente una apuesta de la Licenciatura que, en el ajuste curricular de 2017, se concretó en la articulación de las líneas de investigación de los grupos, a los cuáles pertenecen los docentes, con la formación de los educadores especiales. Para comprender los aportes se presentan los grupos de investigación articulados a la propuesta curricular.

Diversidades, Formación y Educación nace en 2017 de la trayectoria de los equipos académicos del programa.



Está comprometido con la formación de licenciados desde el horizonte de una educación inclusiva y para todos, buscando así consolidar el liderazgo de la LEE en innovación pedagógica y didáctica, asesoría para la formulación de política pública, formación de educadores desde una concepción pluridimensional del ser humano, fortalecimiento del campo intelectual de la educación especial. Las líneas de investigación que se articulan con los procesos de formación son: comunicaciones otras; cultura, educación y política; educaciones y didácticas; ambientes pedagógicos complejos para el desarrollo de personas con discapacidad; aula húmeda y formación de docentes.

Familia y Escuela es un grupo interinstitucional que nace en 2004 con el objetivo de contribuir a la construcción de comunidades académicas capaces de interrogar e interrogarse acerca de la relación entre familias y escuelas y sus implicaciones teóricas y prácticas, con el fin de construir conocimiento que apoye la labor docente. La línea de investigación articulada con la propuesta de formación es Familia y Discapacidad.

Manos y Pensamiento: Inclusión de Estudiantes Sordos a la Vida Universitaria es un grupo institucional creado en el año 2000 con el propósito de contribuir a procesos de transformación educativa y social de la comunidad sorda colombiana mediante la formación de maestros sordos. Las líneas de investigación articuladas a los procesos de formación son: cognición, aprendizaje, enseñanza y pérdida auditiva; adquisición, aprendizaje y fortalecimiento

de lengua de señas colombiana; adquisición, aprendizaje y fortalecimiento de segunda lengua en procesos de lectura y escritura en personas con pérdida auditiva; discurso contexto y alteridad; y familia, comunidad sorda y educación.

Estilos Cognitivos es un grupo institucional creado en 1990 con el fin de desarrollar investigación analítica en torno a problemáticas cuyo tema general sea la noción de estilo cognitivo en su relación con el aprendizaje, la cultura y el contexto educativo. Se vincula con la Licenciatura en 2012 a partir de las líneas de investigación: diferencias individuales en la cognición y el aprendizaje y estilística y marcadores de diferencia.

El aporte de estos grupos a la propuesta formativa de la LEE se realiza desde los ejes misionales de la Universidad: docencia, investigación y proyección social. Allí, se concretan seis estrategias consolidadas en los últimos 5 años: 1) aporte a las asignaturas a partir de la producción académica de los grupos; 2) vinculación de los estudiantes, a través de las prácticas pedagógicas, a los programas de proyección social; 3) trabajos de grado articulados a las líneas de investigación de los grupos; 4) vinculación de estudiantes a semilleros de investigación; 5) formación de maestros investigadores; y 6) edición del magazín Lee la Lee.

Con respecto al aporte a las asignaturas, la Licenciatura ha incrementado de manera significativa el acompañamiento y apoyo de los grupos de investigación en el enriquecimiento del plan curricular (ver tabla 1).

Tabla 1. Aporte de los grupos de investigación a asignaturas del currículo

Semestre	Grupo	Línea de investigación	Asignatura
I	Estilos cognitivos	Estilística y marcadores de diferencia	Teorías y estilos de aprendizaje
II	Diversidades, formación y educación	Comunicaciones otras	Juego y pedagogía
III	Diversidades, formación y educación	Comunicaciones otras	Tifloeducación Lenguajes artísticos y pedagogía
		Cultura, educación y política	Educación, diversidades y diferencias

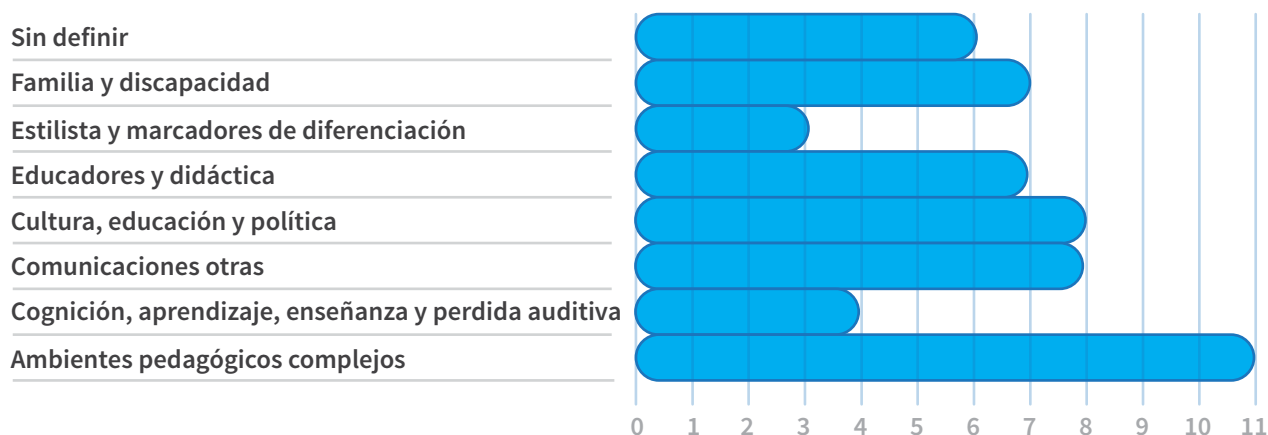
Semestre	Grupo	Línea de investigación	Asignatura
IV	Manos y pensamiento	Adquisición, aprendizaje y fortalecimiento de Lengua de Señas Colombiana	Lengua de señas I
		Cognición, aprendizaje, enseñanza y pérdida auditiva	Subjetividades, contextos y educación de personas sordas
V	Manos y pensamiento	Adquisición, aprendizaje y fortalecimiento de Lengua de Señas Colombiana	Lengua de señas II
	Diversidades, formación y educación	Educaciones y didácticas	Sociología de la educación
VI	Diversidades, formación y educación	Comunicaciones otras	Comunicación aumentativa y alternativa
		Educaciones y didácticas	Didáctica I
VII	Diversidades, formación y educación	Todas las líneas de investigación	Didáctica II
	Todos los grupos	Educaciones y didácticas	Praxis VII Seminario integrador. Maestro investigador
VIII	Diversidades, formación y educación	Educaciones y didácticas	Didáctica III
	Estilos cognitivos		Análisis de datos cuantitativos, investigación y educación
	Todos los grupos	De acuerdo con la articulación al trabajo de grado	Praxis VIII
De acuerdo con la articulación al trabajo de grado		Seminario trabajo de grado I	
IX	Todos los grupos	De acuerdo con la articulación al trabajo de grado	Praxis IX
		De acuerdo con la articulación al trabajo de grado	Seminario trabajo de grado II
X		Familia y discapacidad	Familia, discapacidad y educación
		De acuerdo con la articulación al trabajo de grado	Praxis X
		De acuerdo con la articulación al trabajo de grado	Seminario trabajo de grado III

Fuente: elaboración propia.

Frente a la vinculación de los estudiantes a los programas de proyección social, el grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación lidera prácticas pedagógicas que, en su mayoría, se vinculan al desarrollo de trabajos de grado en los programas de: Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa³, Aula Húmeda⁴ y Pradif⁵.

En el plan de estudios vigente (2017), se han culminado 4 trabajos de grado y en desarrollo hay 54 trabajos a las líneas de investigación de los grupos (ver figura 1).

Figura 1. Trabajos de grado en las líneas de los grupos de investigación



Los semilleros de investigación a los que los estudiantes se pueden vincular son: Voces y Saberes del grupo de Diversidades, Formación y Educación; el semillero Familia y Escuela, que vincula a estudiantes de trabajo de grado y de las cátedras ofertadas por el grupo a la Licenciatura y a la Universidad; y los semilleros de formación en Lengua de Señas Colombiana, liderados el grupo manos y pensamiento.

La formación de maestros investigadores se logra a partir de la vinculación de estudiantes como monitores de investigación desde las convocatorias del Centro de Investigaciones (CIUP); la formación permanente desde las asesorías a egresados que realiza el grupo de Familia y Escuela; y la formación a nivel de maestría y doctorado que realiza el grupo Estilos Cognitivos, que, además, ha formado un número importante de maestros de la Licenciatura.

El magazín Lee la Lee se ha desarrollado bajo la dirección del grupo de Estilos Cognitivos, con 7 números publicados hasta ahora. Este se plantea como plataforma para la divulgación de la producción académica, experiencias de la práctica y resultados de investigación de estudiantes, maestros y egresados. Así mismo, se articula con la estrategia de cualificación de escritura que desarrolla la Licenciatura para favorecer, desde las asignaturas, las habilidades de escritura de los estudiantes.

Otro aporte importante de la apuesta por la articulación de los grupos de investigación a la formación de educadores especiales se relaciona con la producción investigativa

y académica. Se analizan aquí las publicaciones de los últimos cinco años, tiempo de la puesta en marcha del plan curricular 2017.

Entre 2017 y 2022, se han culminado diez investigaciones y seis están en desarrollo. El 37,5 % de ellas se centra en los maestros en formación, seguidas por investigaciones sobre discapacidad en general (18,8%) y persona sorda (18,8 %), con menor porcentaje las investigaciones se orientan a la familia, los maestros en ejercicio u otros profesionales. La educación superior es el nivel de formación en el que se enfocan la mayoría de las investigaciones (43,8%), un 37.5% corresponde a investigaciones teóricas, el 12,5% se centra en educación inicial y un 6,3% en básica primaria.

Con respecto al aporte que estas investigaciones hacen al perfil del egresado, se identifica que la mitad favorece el diseño de propuestas pedagógicas orientadas a cerrar las brechas de participación, en la escuela, la familia y la comunidad, y mejorar las posibilidades de aprendizaje en el aula y los demás contextos formativos del sujeto (Monroy *et al.* 2021; Manjarrés *et al.* 2017, 2021; Salazar y Alfonso, 2018). Un 25 % de ellas posibilita la cualificación de capacidades para problematizar e indagar sobre la realidad socioeducativa y generar estrategias de investigación e implementación pedagógico-didáctica. De acuerdo con los diferentes contextos (Hederich-Martínez *et al.* 2022). El 18,8% posibilita el análisis de la complejidad del sistema educativo nacional y la participación en debates sobre educación con miras a contribuir al mejoramiento de la

calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con un enfoque de derechos y de justicia social (Peña *et al.* 2021). Y un 6,3% apunta a elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares, a nivel macro y microeducativo para la educación especial (Vélez *et al.* 2019; Hernández y Cárdenas, 2018).

Finalmente, es importante resaltar que, en el periodo 2017-2022-1, los cuatro grupos de investigación han realizado 80 producciones académicas. El tipo de productos que se han desarrollado son veinte cartillas, cuadernillos o módulos que representan el 25,0%; doce artículos en *magazín Lee la Lee* (15,0%); diez informes de investigación (12,5%); diez capítulos en libro de investigación (12,5%); nueve artículos en revista científica (11,3%); nueve ediciones, siete correspondientes al *magazín Lee la Lee*, un Dossier y unas memorias de evento académico que representan el 11,3%; seis libros producto de investigación (7,5%) y cuatro ponencias publicadas en memorias (5,0%).

Conclusiones

Las estrategias implementadas para favorecer la formación de educadores especiales a partir de la articulación de los grupos de investigación al plan curricular 2017 de la LEE, se han convertido en una experiencia significativa que ha favorecido los perfiles y propósitos de formación, en tanto se nutre de las discusiones, desarrollos temáticos, metodologías, debates y producciones de los grupos en las diferentes líneas.

La diversidad de posibilidades de articulación (programas de proyección social, semilleros, asesorías, monitorías de investigación, trabajos de grado, entre otras mencionadas), permite que, a partir de distintos frentes, se aborden y promuevan habilidades investigativas y se fortalezca la ruta de formación en investigación del programa.

El desarrollo de las investigaciones de los grupos permite ir consolidando las líneas y condensar en la producción académica, marcos teóricos y conceptuales fortalecidos, revisión de antecedentes, propuestas pedagógicas e investigativas, entre otros. Estas producciones se convierten en insumos importantes para enriquecer los espacios académicos, las prácticas y los proyectos de grado, desde distintos ejes que aportan al desarrollo del perfil del egresado y los campos ocupacionales del futuro educador especial, como maestro investigador. ■

Notas

- 1 Docente titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Licenciatura en Educación Especial. dmanjarres@pedagogica.edu.co
- 2 Docente titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Licenciatura en Educación Especial. chernandezv@pedagogica.edu.co
- 3 Escenario de recursos que presta atención a niños, jóvenes y adultos con discapacidad y promueve, a través de las prácticas pedagógicas y la investigación, múltiples formas de comunicación diferentes a la oral.
- 4 Servicio ofrecido a personas con discapacidad y sus familias. Se estructura bajo la forma de un ambiente pedagógico complejo, como propuesta pedagógica que busca el desarrollo integral de estas poblaciones en un entorno acuático.
- 5 Programa de Apoyos para las Personas con Discapacidad y/o Talentos o Capacidades Excepcionales y sus Familias (Pradif), programa que contribuye a los procesos de inclusión y participación a partir de la orientación informativa, la valoración pedagógica y la formación.

Referencias bibliográficas

- Hernández, C. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas* (Col), (18), 183-193. ISSN: 0121-7550. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890018>.
- Hernández, R., y Moreno, S. (2021). Formación de maestros investigadores: un reto para la universidad de hoy. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12671. <https://doi.org/10.19053/22158391.12671>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Documento maestro Registro Calificado Licenciatura em Educación Especial*.
- Herderich-Martínez, C. Camargo-Uribe. A y Hernández-Valbuena, C. (2022). Patrones de aprendizaje del profesorado colombiano en formación. *Estudios sobre Educación*, 42, 195-215. ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.42.009
- Hernández, L. y Cárdenas, S. (2018). La formación en investigación de futuros docentes. Línea de investigación pedagógica y didáctica del programa de educación especial. En *magazín Lee la Lee*. 2da edición.
- Manjarrés-Carrizalez, D., León-González, E.Y. y Currea-Triana, D. P. (2021). Interacción familia-escuela en procesos de inclusión escolar de personas con discapacidad. En E, Serna (Ed) *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (Ed. 4 Vol. 1, pp. 256-259). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Manjarrés-Carrizalez, D., León, E.Y. y Gaitán, A. (2017). *Familia y escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Monroy, B.E; Herrera, A.J. y Hernández-Valbuena, C. (2020). Lenguaje literario y discurso narrativo en niños sordos. En: *Estudios sobre innovación e investigación educativa*.
- Peña, F., Gutiérrez, P., Gómez, Y., Ferreira, G.A. y León, L.M. (2021) *Relación condiciones socioculturales y educación. ¿A mayor educación, mejores condiciones socioculturales? Informe de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Universidad del Bosque.
- Salazar, N. y Alfonso, G. (2018). *Estado del Arte Diseños Didácticos Accesibles. Módulo, proyecto de investigación ACACIA*.
- Vélez, L. Herrera, A.J. y Ochoa, M. (2019). *Tendencias, retos y proyecciones en la formación de educadores especiales en Colombia*.

4

Comprensión de las transiciones efectivas y armónicas y su influencia en las prácticas pedagógicas de las maestras con niños entre 3 y 5 años

Diana Milena Gutiérrez Castaño¹, Diana Marcela Gutiérrez Suarez²

Iniciar camino: hacia la comprensión de las transiciones efectivas y armónicas

Las transiciones de los niños y niñas del jardín a la educación formal (preescolar) es un escenario que presenta preocupación por la manera en que las maestras y los diferentes entes comprenden los procesos de transiciones efectivas y armónicas de los niños y niñas puesto que se evidencia un cambio de contexto y de estrategias educativas.

En este sentido, es importante conocer la concepción que tienen las maestras sobre el proceso de transiciones efectivas y armónicas y su influencia en las prácticas pedagógicas, con el fin de permitir a los niños de 3 a 5 años realizar una adecuada transición entre educación inicial y educación formal (preescolar).

Es importante mencionar que actualmente, en Colombia, existe una política de Estado para el desarrollo de la primera infancia llamada de «Cero a Siempre», que indica

que «la educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis años y su objetivo es desarrollar el potencial y las habilidades del niño entorno al juego, arte, literatura y descubrimiento» (Ley 1804 2016, art.5).

Es así, como esta política señala que el Ministerio de Educación Nacional debe liderar y garantizar un apropiado proceso de transición armónico de los niños y niñas cuando pasan a la educación formal (Ley 1804, 2016, Art 13) por ende, se genera por parte del MEN la estrategia ¡Todos listos! «para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo», que tiene como objetivo «por una parte, asegurar su acceso y permanencia y, por otra, promover la pertinencia y calidad del proceso pedagógico» (2015, p. 6)

También existe la Ley 115 ley General de Educación (1994), que también indica que la educación en preescolar se realiza de manera formal y tiene un grado como mínimo de obligatoriedad (Ley 115, 1994, art. 17).

Sin embargo, pese a las directrices y estrategias mencionadas frente a las transiciones efectivas y armónicas del jardín a la educación preescolar (formal), en las prácticas



pedagógicas desarrolladas por las maestras se observa una dinámica totalmente diferente, ya que es un proceso que se encuentra ligado a la desarticulación de estas directrices. Según Pastrana Díaz y Jiménez Fontalvo (2015), en su investigación sobre «Saberes pedagógicos que propician la articulación entre la educación inicial y el grado transición en dos instituciones educativas de Barranquilla», indican que las prácticas pedagógicas articuladas posibilitan en los niños y niñas «experiencias necesarias y pertinentes a su momento evolutivo, a sus intereses y sus necesidades, pero lo que se observa desde la experiencia es una situación diferente por cuanto cada maestro presenta objetivos, prácticas y didácticas diferentes que ofrecen la sensación de desarticulación entre los procesos de TEA» (p. 42). Esto es necesario que tanto la política como la ley y las estrategias se materialicen, exijan y verifiquen el cumplimiento, teniendo en cuenta que tienen como objetivo que las instituciones establezcan las condiciones técnicas y humanas necesarias para acompañar a los niños y niñas de forma efectiva en sus transiciones en los entornos educativos.

Ahora bien, la problemática mencionada se hace visible en un jardín y colegio de carácter público de Bogotá en el que una de las investigadoras es maestra titular y por consiguiente se cuestiona sobre el manejo se le está brindando a las TEA; ha logrado evidenciar que en el jardín Argelia junto con sus compañeras maestras muestran una preocupación por los procesos de educación inicial basándose en los pilares de desarrollo o actividades rectoras y en las dimensiones propuestas por la Ley (1804 del 2016) de Cero a Siempre, mientras que en el colegio Alfonso López Pumarejo, sede B, en grado preescolar, las maestras desarticulan el proceso del jardín y se enfocan en preparar a los niños para su inicio en grado transición. Así, se presentan tensiones entre las maestras, ya que las de preescolar hacen alusión a la lentitud de la adaptación del espacio y seguimiento de rutinas por parte de los niños y niñas de entre 5 y 6 años, por lo que han propuesto a las maestras de jardín fortalecer los procesos de independencia, el aprendizaje de matemáticas, el aprestamiento de la escritura y la postura corporal de niños y niñas entre 3 y 5 años.

Allí se evidencian dos prácticas pedagógicas de las maestras que cambian de manera radical cuando los niños realizan su paso a la educación formal (preescolar). En primer lugar, la práctica de la maestra del jardín Argelia se enfoca en una perspectiva globalizante que recoge los

intereses del niño basados en las áreas del desarrollo, y la segunda práctica de las maestras del colegio Alfonso López Pumarejo se enfoca en orientaciones académicas que responden a los intereses curriculares y a los énfasis en áreas básicas.

Teniendo en cuenta estas dos prácticas podemos mencionar algunos elementos que generan fricciones frente a la articulación de las TEA.

Como primer elemento encontramos que, en la primera práctica, el rol de la maestra del jardín es de acompañante y animadora de propuestas según los intereses y necesidades de los niños, niñas y sus familias; mientras que, la segunda práctica de la maestra del colegio se enfatiza en el desarrollo de actividades escolares.

En relación con el segundo elemento, podemos mencionar que, en la primera práctica se privilegian rincones de intereses y hay una disposición del mobiliario que favorece la interacción social y la participación; en cambio, en la segunda práctica aunque cuenta con el mobiliario, se mantiene el esquema de educación tradicional sin ningún elemento que distraiga la atención del tablero.

A lo concerniente al tercer elemento, en la primera práctica hay disposición de materiales didácticos, se trabaja con diversidad de juguetes y material concreto elaborado por las maestras, a diferencia de la segunda práctica en la que se privilegia el texto y el cuaderno.

Finalmente, como cuarto elemento, en la primera práctica se privilegian las actividades rectoras o pilares de la educación inicial como ejes fundamentales del desarrollo, en la segunda, en la educación formal (preescolar), dichas actividades rectoras son utilizadas como estrategia para explicar temas curriculares.

La brecha entre el paso del jardín a la educación formal (preescolar) es grande, ya que las dos maestras que acompañan el proceso en la educación formal (preescolar) desconocen las prácticas que realizan las dos maestras de jardín Argelia, generando una desarticulación pedagógica en la que cada quien, desde su conocimiento y de manera dependiente, realiza o no las transiciones efectivas y armónicas.

En relación con lo anterior, Zubiría (2020) en una entrevista y conversatorio llamado «La transformación pedagógica para cerrar las brechas educativas» realizado por la Secretaría de Educación del Distrito manifiesta que:

Una de las grandes dificultades de la educación es que no hay trabajo en equipo por parte de los maestros.

Cada maestro trabaja según lo que considera, pero no se articula; la profe de primaria no sabe qué hace la profe de preescolar, el profe de matemáticas no sabe que adelante el profe de sociales. (Zubiría, 2020)

Por lo anterior, es posible afirmar que, en las transiciones, los niños y las niñas se enfrentan con procesos que no están articulados ni tienen acompañamiento los diferentes entes de apoyo académico y de vigilancia que participan en su desarrollo. Según el «Documento construido en el marco de los convenios» por Sed-Icbf-Cajas de Compensación Familiar (2018):

Igualmente, se brindan claves para la identificación y articulación de acciones a ser desarrolladas por las autoridades locales y entidades corresponsables de la atención integral a la primera infancia en el Distrito Capital: 1. Secretaría de Educación Distrital, 2. Instituto colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 3. Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, 4. Sector privado (p. 1).

Todo esto nos lleva al siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las comprensiones que tienen las maestras sobre las transiciones efectivas y armónicas y su influencia en las prácticas pedagógicas con los niños entre los 3 y 5 años del jardín infantil Argelia y del colegio Alfonso López Pumarejo sede B?

Con el objetivo de responder la pregunta, el proceso de investigación se desarrolló en cuatro fases según Gómez, Javier Gil Flores, y García Jiménez, (1996): la primera fue la preparatoria, en la que se generó una reflexión y diseño tomando como base las experiencias y conocimientos sobre el fenómeno educativo, lo que se vio reflejado en un marco teórico conceptual y el diseño en la planificación de actividades que se ejecutaron en las fases posteriores. La segunda, denominada trabajo cooperativo de campo, fue el proceso en el que se logró acceder progresivamente a la información fundamental para el estudio a través de la recolección y el registro de información. La tercera fase fue la analítica, en que se hizo una disposición de los datos recogidos y resultados y se verificaron conclusiones. Finalmente, la cuarta fase fue la alternativa, cuyo propósito fue ofrecer los principales hallazgos de la investigación, brindando un banco de recursos creado con las maestras alternativas para la articulación inicial del jardín a la educación formal preescolar (p. 63). Todo esto bajo la investigación cualitativa de enfoque hermenéu-

tico, a través de las técnicas e instrumentos de estudio, la observación participante, entrevista semiestructurada y talleres. Se definieron los siguientes criterios de selección de la muestra: maestras del jardín infantil Argelia y del Colegio Alfonso López Pumarejo sede B, maestras titulares de alguno de los grados en los que se deben presentar las transiciones efectivas y armónicas. Por lo anterior, se incluyeron en la selección cuatro participantes, cuyos roles están incluidos en los objetivos planteados en esta investigación.

De acuerdo con los principios de la investigación cualitativa, fundamentada en las categorías básicas de *concepción de infancia, transiciones efectivas y armónicas y prácticas pedagógicas de las maestras* se examina la conveniencia de estas para lograr el reporte de datos más confiable y objetivo posible.



La brecha entre el paso del jardín a la educación formal (preescolar) es grande, ya que las dos maestras que acompañan el procesos en la educación formal (preescolar) desconocen las prácticas que realizan las dos maestras de jardín Argelia, generando una desarticulación pedagógica en la que cada quien, desde su conocimiento y de manera dependiente, realiza o no las transiciones efectivas y armónicas.

Tejiendo saberes

En los primeros seis (6) años de vida los niños y las niñas experimentan una variedad de intereses que transitan por diferentes contextos de cuidado y educación, que involucran unas etapas de desarrollo donde se permitirá percibir cambios biológicos, emocionales y psicológicos que no son lineales y que se reconstruyen y se reorganizan permanentemente, por ende se tienen en cuenta las categorías básicas: **1. Educación inicial**, en Colombia está considerada como un derecho, que se construye de forma integral y tiene como objetivo potenciar el desarrollo de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años. Reconociendo sus saberes, intereses, necesidades y procesos evolutivos, así como las características de su contexto social y cultural además de tener en cuenta los diversos aportes que nos ofrecen los referentes teóricos, en la investigación de Pastrana Díaz & Jiménez Fontalvo, (2015) señala que «podemos encontrar el surgimiento del pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva con autores como Froebel (1834-1852), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Claparede (1873- 1940) y Piaget (1896-1980), y que enfatizan en los procesos de desarrollo del sujeto que aprende» (pág. 44). **2. Transiciones efectivas y armónicas**, partiendo de la investigación de Vogler, Crivello, & Woodhead, (2008) donde indica que:

Las transiciones son los acontecimientos y/o procesos claves que ocurren en períodos o coyunturas específicas a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionadas por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante. (pág. 2)

Por lo tanto, y como se menciona en el apartado anterior las transiciones de los niños del jardín a la educación formal (preescolar) está lejos de ser homogénea. Puesto que hay una diversidad social y cultural que atraviesa a cada niño y niña de manera diferente. Además de hacer referencia a un momento clave en la vida del ser humano donde se genera un cambio importante, que involucra no solo un punto determinado en el tiempo, sino todo

un proceso de preparación previa y adaptación posterior, que está permeado por los agentes socializadores (familia, pares, escuela) en que el niño se desenvuelve.

3. Prácticas pedagógicas: Teniendo en cuenta a Carrillo Sierra, otros, (2018) quienes citando a Gumucio (2011) afirman que las prácticas pedagógicas «constituye a un conjunto de acciones determinadas entre las respuestas a estímulos» (pág. 3) es decir, que los maestros y maestras del proceso de educación inicial desarrollan sus prácticas pedagógicas partiendo del contexto y necesidades de los actores, teniendo características relacionadas a su reflexividad que posibiliten mejoras en las relaciones, procesos y actividades que se llevan a cabo. Estas categorías están inmersas en todo el proceso de investigación y reflejan el planteamiento del problema, así mismo los lugares en los que llevó a cabo la dicha investigación, también los formatos de observación los cuales son permitieron tener un registro de los aspectos más relevantes y significativos en cada sección de observación participante.



[...]en la etapa de jardín es imprescindible la coordinación de acciones del colegio y los padres de familia para facilitar la adaptación a la nueva situación y observar la evolución de la personalidad de la niña o el niño tanto en el ámbito escolar como en el ámbito familiar, ya que, en esta etapa educativa, en general, se le da a la transición familia – jardín – colegio la atención e importancia que tiene.

Establecer vínculos: sobre «las transiciones efectivas y armónicas»

A continuación se presentan las categorías halladas y su interpretación a los objetivos planteados en esta investigación.

Categoría de comprensión vs. práctica TEA

Esta se fundamenta en la articulación que se debe tener entre la comprensión de las TEA y las prácticas docentes, teniendo en cuenta que lo ideal es utilizar metodologías que correspondan al desarrollo de los niños y niñas en cada nivel, que se construyan puentes entre los conocimientos previos y los nuevos (López, 2018). En este sentido, es importante rescatar que las maestras de las dos instituciones, jardín infantil Argelia y colegio Alfonso López Pumarejo sede B comprenden y conocen acerca del plan que tiene el MEN para el proceso de transición efectiva y armónica de sus niños y niñas, además de reconocer los principales actores de este proceso. Pero al momento de articular con las prácticas docentes se logra evidenciar que las maestras del jardín Argelia tienen mayor afianzamiento en sus prácticas con este proceso, mientras que las maestras de colegio Alfonso López Pumarejo indican que no hay articulación, ya que cuando los niños y las niñas pasan al grado transición, no se evidencia una comunicación con la maestra que acompañó el proceso inicial, por ende saben y reconocen que es importante iniciar con la implementación de las TEA, pero indican que necesitan espacios para reunirse con las maestras de jardín y realizar un trabajo articulado, además de adquirir cualificaciones sobre sus prácticas en los procesos de las TEA.

Ahora bien, para fortalecer el conocimiento acerca de las TEA, la Unicef promueve las buenas prácticas que se deben ejecutar en el contexto educativo desde el desarrollo temprano para que puedan haber transiciones efectivas y armónicas de manera adecuada, ofreciendo así herramientas y estrategias desde un punto de vista orientador hacia el aprendizaje integral al descubrir lo importante que es la preparación de los niños y niñas para la escuela desde todos los ámbitos y factores que pueden o no afectar de cierta manera este proceso. En esta cartilla, plantean tres dimensiones (niño preparado, escuelas preparadas, familias preparadas), que deben estar debidamente articuladas

para promover competencias y preparar esta transición desde el hogar hasta la escuela (Unicef, 2012).

Además, se resaltan tres características fundamentales para favorecer procesos de transición en la primera infancia: continuidad, progresión y diferenciación. La primera permite brindar estabilidad y comprensión a los niños y niñas; la segunda es la relación en el camino a recorrer para potencializar habilidades y aprendizajes en la última, pero no menos importante, se incorporan los aspectos propios de la siguiente etapa de aprendizaje que se busca alcanzar (Rodríguez, 2021).

Esta forma de entender la transición describe el paso que dan los niños y niñas en el cambio de ambiente que viven al pasar del hogar a la escuela, que es un tránsito en el que se convive simultáneamente entre uno y otro ambiente, y que funciona como preparación para el paso entre ambientes diferentes que se da en otras etapas de la vida y de la educación (Avenidaño & Daza, 2019).

Por lo anterior, se considera de gran importancia que los docentes de las instituciones que tengan a su cargo niños y niñas de primera infancia, no solo comprendan teóricamente el valor, significado y proceso para la realización de las TEA, sino que lo apliquen con sus estudiantes al utilizar mecanismos didácticos que permitan el desarrollo progresivo y acertado de las capacidades cognitivas, motoras e intelectuales de estos.

Categoría de descripción de las prácticas en los procesos de TEA

Se encuentra fundamentada en que las maestras de jardín y de preescolar deben construir estrategias conjuntas que conduzcan inequívocamente a la apropiación y adaptación de los estudiantes al ambiente escolar y a las distintas etapas como la que representa el cambio de un grado a otro en edades tempranas (Tejada, 2021)

Al mismo tiempo, surge en el docente la necesidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica que le permite investigar, innovar, crear y aplicar nuevas estrategias creativas que lo enriquezcan a nivel profesional y personal, incrementando el interés en los niños y niñas por aprender y disfrutar de nuevas experiencias que le propicie cada ciclo escolar (Chica & Gutiérrez, 2019).

Como forma de apoyo a lo anterior, el MEN creó la cartilla ¡*Todos listos!* A nivel general, esta estrategia expone que en las transiciones de los niños y niñas se deben considerar momentos de cambio en los que experimen-

tan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su personalidad y en la forma de relacionarse con los otros, lo que les permite lograr un desarrollo significativo. Una transición adecuada radica en la capacidad para promover las interacciones que permitan a los estudiantes comprender la importancia de enfrentarse diariamente a nuevos retos, conocer nuevas personas o espacios y entender el desarrollo y el aprendizaje como procesos permanentes de sus vidas (Avendaño & Daza, 2019).

Para ello, se es necesario tener en cuenta a los niños y niñas como actores de su proceso de transición en el entorno educativo. Es decir, al ser los niños actores protagónicos resulta importante incluirlos, entenderlos, reconocerlos, escuchar su voz, sus preguntas, sus comprensiones, visualizar sus habilidades y capacidades para actuar frente a los retos de la cotidianidad.

De lo anterior deben hacerse cargo los docentes al establecer estrategias que permitan el cumplimiento de este proceso dentro de la educación inicial.

Categoría correspondiente al reconocimiento de la importancia del proceso de TEA

El psicólogo suizo Piaget (1980) plantea que el desarrollo cognitivo es un proceso que se genera desde los primeros años de vida de los individuos, donde se aumentan los conocimientos y las habilidades para percibir, pensar y comprender la información que, día a día, el mundo proporciona, al relacionar los factores biológicos de los niños y las niñas (Rodríguez, 2021).

Por lo anterior, esta categoría se encuentra fundamentada en que en la etapa de jardín es imprescindible la coordinación de acciones del colegio y los padres de familia para facilitar la adaptación a la nueva situación y observar la evolución de la personalidad de la niña o el niño tanto en el ámbito escolar, como en el ámbito familiar, ya que, en esta etapa educativa, en general, se le da a la transición familia-jardín-colegio la atención e importancia que tiene. Los procesos educativos se construyen en torno al proceso de transición. Se procura la participación activa de la familia en el ámbito escolar. Se intenta que el proceso de adaptación en los escenarios escolares sea menos traumático, teniendo en cuenta la personalidad de las niñas y los niños (Gonzales & Castro, 2019).

De acuerdo con lo anterior se puede decir que la etapa de la primera infancia es una de las más sensibles y relevantes, por eso es importante el acompañamiento y la articulación de la comunidad educativa en el proceso de las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas, pues allí experimentan nuevas situaciones, actividades y roles de la vida cotidiana. Así, una buena articulación y un proceso educativo continuo permiten que la educación se dé de manera natural y efectiva, al propiciar ambientes de aprendizaje enriquecedores en los que se forman niños y niñas interesados en adquirir nuevos conocimientos, niños y niñas en los que se dé un desarrollo de forma integral para que, en un futuro, puedan aportar a la sociedad (Chica & Gutiérrez, 2019).

La transición del niño y la niña debe ser un cambio armónico en el que los estudiantes puedan encontrar, en la institución que ingresen, tranquilidad, lazos de confianza, respeto por sus procesos y su personalidad: en definitiva, felicidad al encontrarse allí (Avendaño & Daza, 2019).

Creación del banco de recursos digital

A partir de las técnicas de recolección de información (observación participante, entrevista semiestructurada y taller), además de los análisis en la investigación nos permite reflexionar con las maestras del jardín Argelia y el colegio Alfonso López Pumarejo sobre la importancia de las prácticas pedagógicas realizadas y el diálogo que se debe generar entre maestras como parte fundamental del proceso, permitiendo trabajo cooperativo y aprendizajes mutuos con pares de maestras para el fortalecimiento las de TEA lo que nos permite dar cumplimiento del tercer objetivo, esto es, generar un banco de recursos que fortalezcan la articulación inicial del jardín con la educación formal.


El banco de recursos de las TEA será un espacio virtual de recursos educativos elaborado por las maestras de la presente investigación y para maestros que estén interesados en los procesos de las transiciones efectivas y armónicas.

Nuestro banco de recursos desarrolla a partir de la herramienta Wiki que fue aportada por la clase de infancia y cultura digital: laboratorio de voces y producción con diferentes medios de la Maestría de Infancia y Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José De caldas. La Wiki³ permite que el contenido de la página

pueda tener una diversidad de editores que desean contribuir a las TEA, además de ser un espacio gratuito. Por ende, dicha página se elabora a través de la colaboración de las maestras que participaron de la investigación.

La elaboración de la página Wiki se basa en las siguientes fases:

- Conocimiento y manejo de la página Wiki por parte de las maestras del jardín Argelia y colegio Alfonso López Pumarejo.
- Recuperación de material sobre la TEA.
- Planeación de actividades que fortalezcan las TEA.
- Organización y clasificación del material.
- Digitación y almacenamiento de las planeaciones en la base de datos virtual de la Wiki a la que podrán acceder los maestros y maestras.

Así, las maestras del jardín Argelia y Colegio Alfonso López Pumarejo se han incorporado a la red de las Wiki denominando este espacio «Banco de Recursos de las TEA⁴» en el que iniciaron un proceso de para compartir, cooperar, colaborar y conocer prácticas pedagógicas que nos permitan contribuir en las transiciones efectivas y armónicas. 

Notas

- 1 Licenciada en Pedagogía Infantil - UD. dmgutierrezc@correo.udistrital.edu.co
- 2 Licenciada en Pedagogía Infantil - UPN. dmgutierrezc@correo.udistrital.edu.co
- 3 Visita: <https://definicion.de/wiki/#caracteristicas-del-formato-wiki>
- 4 Banco de Recursos de las Tea: <https://dimagusu.tiddlyhost.com/#BANCO%20DE%20RECURSOS%20>

Referencias bibliográficas

- Avendaño, L., & Daza, L. (2019). *Transiciones armónicas de los niños y niñas de las instituciones Fe y Alegría José María Vélez y el hogar infantil Asociación de Padres Usuarios Compartir Suba III desde una implementación en la gerencia educativa*. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/23063/Avenda%20c3%b1oMu%20c3%b1ozLuzDary2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montánchez Torres, M. L., & Alarcón, M. F. (2018). *Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente*. Espacios, 15. <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2167/Pr%20c3%a1cticas%20pedag%20c3%b3gicas%20frente%20a%20la%20educaci%20c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chica, L. N., & Gutiérrez, T. M. (2019). *Estrategias creativas, para favorecer las transiciones efectivas y armónicas de los niños y niñas al ingresar al grado primero*. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2508/Chica_Leidy_Guti%20c3%a9rrez_Tania_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. *Ley general de educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2 de agosto de 2016). Ley 1804 de 2016. *Cero siempre*.
- Gómez, G. R., Javier Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. http://catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf

- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. D.O. 41.214. (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo*. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%20C3%B3n%20Inicial.pdf
- OEA. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional*. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- Pastrana Díaz, O., & Jiménez Fontalvo, T. (2015). *Saberes pedagógicos que propician la articulación entre la educación inicial y el grado transición en dos instituciones educativas de Barranquilla*. Universidad de la Costa, <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/440/8759777%2072128116.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, L. F. (2021). *Plan estratégico para favorecer las transiciones efectivas y armónicas en el entorno educativo (TEA) de los niños y las niñas del jardín infantil horizonte*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/12982/1/TM.GS_RodriguezLuisa_2021
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodologías de la investigación cualitativa*. Aljibe. file:///C:/Users/ADMIN/Desktop/tesis/Fases%20de%20la%20inv%20cualitativa.pdf
- Unicef. (2012). *Preparación para la escuela y las transiciones*. Obtenido de https://www.unicef.org/cfs/files/CFS_School_SP_Web_final_21.2.13.pdf
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 48*. La Fundación Bernard van Leer. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110_d_La_investigaci%20c3%B3n_sobre_las_transiciones_en_la_primera_infancia_an%20c3%A1lisis_de_nociones,_teor%20c3%ADas_y_pr%20c3%A1cticas_20090127.pdf
- Zubiria, J. d. (21 de agosto de 2020). La transformación pedagógica para cerrar las brechas educativas. (H. Suarez, Entrevistador)

5

Tras las huellas del Movimiento Pedagógico Colombiano

Narrativas de luchas desde abajo

**Kevin Pardo Zea, Johanna Valenzuela López, Heidi Johanna Guáqueta,
Víctor Manuel Rodríguez Murcia**

Introducción

El siguiente artículo se refiere el avance realizado en el proyecto de investigación CIUP «Historia desde abajo de tres grupos pedagógicos en Colombia», del semillero de investigación Historia Crítica de la Educación en Colombia que se encuentra adscrito al grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El avance del proyecto presentará nuestra apuesta metodológica desde el análisis y discusión de teorizaciones, además de la recolección de información y narrativas de los actores integrantes de los grupos pedagógicos definidos: la Comisión Pedagógica de la ADE, el Grupo Nueva Escuela y el Grupo Pedagógico de Aipe, para llegar a las reflexiones generales sobre la investigación.

A finales de la década de los setenta del siglo pasado, se implementaron reformas orientadas hacia la Tecnología Educativa. Es decir, se buscaba la optimización de aprendizajes funcionales a la lógica productiva y entender el maestro como un administrador curricular. Para hacer resistencia a dichas lógicas, se creó una red pedagógica

orientada a procesos e iniciativas que se consolidaron en una gran movilización pedagógica denominada por Martha Cárdenas y Felipe Rojas «Grupos Pedagógicos¹» que se articularon con grupos políticos, asociaciones regionales de maestros y organizaciones no gubernamentales promotoras de proyectos culturales y educativos. Esta relación fue esencial para las propuestas del Movimiento Pedagógico en el XII Congreso de Fecode del año 1982.

En ese sentido, nuestro objetivo principal ha sido reconstruir las narrativas orales y documentales de estos grupos pedagógicos. A través de una historia desde abajo, entendemos que la narrativa oficial de dichas experiencias no ha tenido en cuenta otros actores de dichas dinámicas; en consecuencia, es imperante analizar el contexto histórico y la narrativa oficial de las prácticas al interior y exterior de estos grupos, que nos permitirá identificar tanto actores como discursos en la configuración de estos.

De nuestro objetivo principal, se desprenden otros objetivos que permiten el análisis del contexto histórico y la narrativa oficial sobre las experiencias de los tres grupos pedagógicos, dando margen a la identificación de otros actores, prácticas y discursos en la configuración de los grupos pedagógicos estudiados.



La historia desde abajo y nuestra apuesta teórica y metodológica

De acuerdo con el análisis y discusión de las lecturas, se realiza la clasificación teórica a partir de las perspectivas historia desde abajo y la historia popular. Para abordar el concepto de historia, que, según Halbwachs (1995), no es todo lo relacionado con el pasado, pero tampoco todo lo que queda de él, pues la historia puede estar viva a través de sus actores, se tiene en cuenta que esta no es estática ya que muta y se transforma con el tiempo. Así mismo, solo comienza cuando la tradición termina; a ese momento el autor lo denomina: «descomposición de la memoria social» (p. 209).

Ahora bien, dentro de la investigación, la interacción y articulación con los diferentes actores sociales nos permite evidenciar que varían de acuerdo con la perspectiva subjetiva de cada individuo y comunidad. En ese sentido, al ser sujetos reflexivos de nuestra realidad y sus acciones en la vida cotidiana, Salazar nos invita a identificar la diferencia entre lo que se conoce como ciencia formal (aquella ciencia congraciada con el Estado, que lleva a una hegemonía traducida en una «ciencia oficial» que es presentada como única y verdadera) y la ciencia popular (representaría todo lo contrario a la ciencia formal). Esta, a su vez, es transmitida a través de la tradición narrativa basada en la reconstrucción de memorias del pueblo; memorias que exponen protagonistas diferentes a la elite; memorias que recorren el interior y exterior de la sociedad. En cambio, la ciencia oficial suele necesitar historiadores vivos que sesguen y establezcan verdades estatales.

Por otra parte, nuestras discusiones e indagaciones nos han llevado a realizar la búsqueda de información en la revista del magisterio *Educación y Cultura*. Muchos actores del Movimiento Pedagógico expusieron las diferentes propuestas ante las políticas y manejos educativos del momento. Así mismo, realizaremos el primer acercamiento a documentos ocasionales en la Revista del Cinep (Centro de Investigación y Educación Popular).

Nuestra metodología está orientada de forma cualitativa; en ese sentido, para lograr los objetivos hemos recurrido a herramientas expuestas por Alfurch (1995). El diálogo y conversación es como un intercambio entre personas, con actores de los diferentes grupos pedagógicos que nos permite plantear perspectivas en pro de la reconstrucción de experiencias propuestas a través de la entrevista semiestructuradas. No obstante, las preguntas

llevarán a abordar diferentes temáticas y momentos. Los diálogos y conversaciones serán grabados y posteriormente analizados, para así, articularlos con las fuentes primarias y secundarias.

Reflexiones generales sobre la investigación

Grupo Nueva Escuela

La *Revista Educación y Cultura* n.º 77 presenta el relato de la experiencia con el grupo Nueva Escuela. Jaime Dussán, director de este grupo en los años setenta indica que, en 1982, en la Riviera, Huila, él y otros sujetos identificados como “Nueva Escuela” llevaron a cabo una discusión sobre una propuesta en torno al Movimiento Pedagógico, que presentarían en el Congreso de Bucaramanga. Se buscaba construir un movimiento pedagógico que luchara por la liberación nacional y contribuyera a fortalecer la democracia desde la escuela hasta llegar a los más altos niveles del Estado.



[...]el diálogo intergeneracional entre docentes y docentes en formación es fundamental para la construcción de nuevos saberes y experiencias, entendiendo que las coyunturas de acción, formación y participación se transforman constantemente; por ende, es necesario sacar al docente de su espacio de confort academicista y llevarlo a explorar las dinámicas de los otros actores del sistema educativo[...]

Por otra parte, Dussán recuerda cómo, a través del periódico *Nueva Escuela*, se dieron los primeros pasos sobre la discusión de un Movimiento Pedagógico (MP). No obstante, como toda apuesta política no estuvo exenta de críticas, por ejemplo, los sectores de izquierda del momento se referían a ellos como: «Los de las rondas infantiles», «Rin Rin Renacuajo», «Reformistas de la educación», «Belisaristas», e incluso enemigos de la revolución por renunciar a la consigna, «Solo si cambia el sistema cambiará la educación».

Aunque la mención sobre el grupo Escuela Nueva sea menor, la visión de Dussán nos da un panorama inicial sobre las bases de formación del MP, entendiendo que es una consecuencia de una coyuntura específica, en la que la articulación entre los actores del sistema educativo se hizo necesaria para evitar una mayor descomposición social. Así, esta propuesta se presenta desde una perspectiva de pensamiento y acción encaminada a la construcción de alternativas pedagógicas junto con la transformación de la escuela en medio del contexto de lucha de clases y como indagadora en la mejora de las condiciones laborales y prestacionales de los educadores, además de ser una lucha a nivel político y cultural (Cardona, 2005; Cárdenas y Boada, 2012).

La Comisión Pedagógica de la ADE

El surgimiento de la Comisión Técnico-Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) en 1981, es la aplicación experimental de la reforma curricular a la educación básica primaria, cuyo objetivo central inicial fue su estudio, que dio nacimiento a la revista *Tribuna Pedagógica*, en 1982. Así mismo, se originaron los comités pedagógicos en los planteles y zonas escolares, y el consejo de maestros como espacios de diálogo pedagógico (Cárdenas y Boada, 2012).

En nuestro caso, el acercamiento a la Comisión Pedagógica fue un encuentro con la experiencia de reivindicación de las luchas magisteriales, no solo en pro de dignificar la profesión docente, sino como una posibilidad de mejorar la triada niño–escuela–educación, que permitiría una reconsideración de la educación en el país. Así mismo, han estado presentes las resistencias frente a las precarias condiciones laborales de los maestros en Colombia junto con las directrices de evaluación producto de las políticas absolutistas del momento.

A mediados de los años sesenta, ingresaron docentes formados en las universidades públicas del país. En ese sentido, las propuestas planteadas eran de índole progresista, y se empezaba a visualizar la necesidad de la profesionalización docente, que, a su vez, articulaba con una mejora en su formación académica. Entre las apuestas de la Comisión Pedagógica de la ADE apareció el concepto de gratuidad amplio, es decir, la posibilidad de acceso gratuito a las diferentes etapas de la formación académica para toda la población. Esto entendiendo que las condiciones educativas para su acceso debían mejorar para todos los miembros del sistema educativo.

Grupo Pedagógico de Aipe

Una propuesta alternativa en el centro docente San José, en el municipio de Aipe (Huila), recoge las narrativas de dos de sus actores, el profesor Luis Felipe Celis Tovar y la profesora Gala Georgina Guerrero, en sociedad con el maestro Marco Raúl Mejía Jiménez, del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep). Esta experiencia tuvo una duración aproximada de diez años hasta que por el fallecimiento, traslado y jubilación de los profesores que apoyaron la propuesta se diluyó. La propuesta estaba basada en las problemáticas de la comunidad y a partir de estas, creó un currículo alterno al oficial para enseñar a los niños de básica primaria.

La experiencia de Aipe permite ver más allá del currículo impartido desde lo oficial y que, aunque requiere de mucho compromiso de las personas vinculadas al proyecto, favoreció sustancialmente a la población infantil, que, en su proceso de aprendizaje, escogió qué aprender y cómo hacerlo con la mediación de los maestros. Estos trabajaban en pro del desarrollo de un individuo político, social y crítico. El maestro de Aipe mientras guiaba y enseñaba, también resistía el discurso desarrollista del Estado a través del currículo.


En cuanto a lo percibido en la sistematización de esta experiencia, podemos anotar la importancia de la fuente oral por encima de la fuente escrita; sin embargo, dicha experiencia se encuentra retratada en varias publicaciones y tesis que han intentado recuperar e inmortalizar esta historia viva.

Conclusiones

Después de los diálogos con algunos actores y el análisis de las fuentes mencionada, podríamos concluir, parcialmente, que el maestro colombiano ha sido un actor cultural que resiste en medio de los intentos imponentes de las tecnologías educativas que buscan convertirlo en un administrador u orientador de currículo.

Dicha resistencia se materializó en la articulación de maestros y maestras a lo largo de Colombia, para formar lo que se denominó grupos pedagógicos cuyos actuares y dinámicas confluyeron en la creación del Movimiento Pedagógico de la década de los ochenta. Ahora bien, aunque nuestro foco de investigación se concentra en tres grupos pedagógicos, los encuentros y el rastreo de documentación nos pueden mostrar otros no contemplados, pero que, evidentemente, deberán ser abordados en futuras investigaciones.

En ese sentido, se busca ampliar la concepción sobre el Movimiento Pedagógico y su importancia en el ámbito social, político y educativo del país. Así mismo se evidencia la importancia de escuchar las voces ignoradas por el relato oficial, pues estas habitan, inclusive, en narrativas del Movimiento Pedagógico.

Es importante resaltar que el diálogo intergeneracional entre docentes y docentes en formación es fundamental para la construcción de nuevos saberes y experiencias, entendiendo que las coyunturas de acción, formación y participación se transforman constantemente; por ende, es necesario sacar al docente de su espacio de confort academicista y llevarlo a explorar las dinámicas de los otros actores del sistema educativo. Finalmente, es necesario afirmar que este tipo de investigaciones genera un diálogo necesario entre las facultades de educación y el magisterio colombiano, diálogo que permite hacer visible la historicidad de la educación y la pedagogía en Colombia, para pensar proyectos político pedagógicos que afecten nuestro presente. 

Notas

- 1 Al respecto hacemos referencia al libro *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades*, compilado por Hernán Suárez

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista una invención*.
Asociación distrital de trabajadoras y trabajadores de la educación [ADE]. (s.f.) *Reseña Histórica*. <https://www.adebogota.org/index.php/quienes-somos/resena-historica-de-la-ade>
- Cárdenas, M, Boada, M. (2012). *El Movimiento Pedagógico 1982-1998. Historia de la educación en Bogotá, Tomo II*. Serie de investigación IDEP. 195-229. <https://core.ac.uk/download/pdf/326433828.pdf>
- Cardona, M. (2005). *El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7517/1/CardonaMorelia_2005_MovimientoPedagogicoLuchaSocial.pdf
- Comisión Pedagógica de la ADE (1984). Los Centros de Documentación Pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, 1, 32-35. https://www.fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%201.pdf
- Dussán, J. (2007). Primeras iniciativas y perspectivas del Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, 77, 9-11. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%2077.pdf
- Halbwachs, M. (1995). Memoria Colectiva y Memoria Histórica. *Revista REIS*, 69, 209-219. http://ih-vmcirsreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Salazar, G. (2006). La Historia como ciencia popular: despertando a los “Weupifes”. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. 11. 143-167. <https://www.redalyc.org/pdf/459/45901108.pdf>
- Suarez, H. (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá
- Sharpe, J. (1985). Historia desde abajo. En Burker, P. Darnton, R. Gaskell, I. Levi, G. Roy, P. Prins, G. Scott, J. Sharpe, J. Tuck, R. y Wessellings, H. (Ed). *Formas de hacer historia* (pp. 39-58). Alianza Editorial.

Biblioteca Digital Magisterio 3.0

Los contenidos que los educadores quieren



AHORA SU FACULTAD PUEDE SUSCRIBIRSE AL FONDO EDITORIAL DE LOS EDUCADORES DE AMÉRICA LATINA

- ▶ Una de las colecciones electrónicas más representativas de la pedagogía latinoamericana
- ▶ Disponible para consulta en línea desde cualquier computador con conexión a internet
- ▶ Multiusuario, multiplataforma
- ▶ 24 horas al día, 7 días a la semana

Solicite un demo en: bibliotecadigital@magisterio.com.co

6

Campos de estudio¹

Estrategia académico-administrativa que dinamiza la formación en investigación en la Facultad de Educación de la UPN²

Aproximaciones al campo de la historia de la educación, cultura y memoria pedagógica

Sandra Durán, Diana Peñuela, Jhon Orozco, Carlos Valenzuela

Introducción

Este artículo busca mostrar y evidenciar las conceptualizaciones alrededor de los campos de estudio en tanto estrategia académico-administrativa para el reconocimiento de la trayectoria en investigación de las líneas y grupos que integran la Facultad de Educación (FED) de la Universidad Pedagógica Nacional. El propósito, entre otros, es ampliar el horizonte discursivo y práctico con respecto a los asuntos de orden académico-administrativo de la investigación. Estos asuntos pueden, a su vez, aportar a otras facultades de educación, en la discusión alrededor de pensar y complejizar formas y modos distintos de problematizar la disyuntiva entre lo académico y lo administrativo.

Su escritura se constituye en el entretendido de 3 momentos: el primero, versa sobre a la conceptualización teórica de los campos de estudio de la FED al abordar discusio-

nes alrededor de las nociones de formación y campo; el segundo, trata sobre las comprensiones iniciales de la formación en investigación en la FED a través de los campos de estudio; y el tercero, desarrolla una aproximación analítica al primer campo de estudio: historia de la educación, cultura y memoria pedagógica en perspectiva de la formación en investigación.

Primer momento: los campos de estudio Estrategia de integración académica, pedagógica e intelectual de las líneas y grupos de investigación de la FED

La problematización relativa a la formación en investigación requiere la ubicación de un marco breve de conceptualización alrededor de la noción de *Bildung*³. El origen de esta noción se ubica en el marco de la tradición pedagógica germánica, y se nutre, entre otros autores, de



Immanuel Kant, quien la analiza desde una perspectiva de antropología filosófica. Se trata de una noción polisémica que posibilita discusiones en relación con los vínculos entre educabilidad y formabilidad (Runge y Garcés, 2011) al igual que análisis de tipo fenomenológico sobre la génesis individual y colectiva del imperativo moral (Vargas, 2003) en función de preguntas más generales, como ¿Quién se forma? ¿Qué se forma? ¿Para qué se forma? En términos generales, la *Bildung* permite acercarse a la pregunta por el lugar del sujeto y su nominación en los procesos de formación, a partir de una pregunta por la pedagogía.

En épocas recientes, en el ámbito internacional las discusiones alrededor de la formación se pueden ubicar en referentes como Fabré (2011) y Biccocca (2009); mientras que en el ámbito nacional, estas discusiones se sitúan con respecto al binomio formación-universidad y han sido dinamizadas, entre otros investigadores, por Flórez (2007), Muñoz Gaviria (2020) y Restrepo (2004). De esta forma queda en evidencia que el abordaje de la noción de formación implica, como punto de partida, el reconocimiento de la multiplicidad de perspectivas que, sobre su comprensión, es posible cartografiar.

Algo similar ocurre con la noción de campo; vinculada mucho más a la tradición francófona⁴, no ha sido apropiada con un único uso teórico o empírico, sino que prolifera en interpretaciones y articulaciones. Por ejemplo, para Díaz-Villa existe un campo intelectual de la educación y un campo de recontextualización. En el primero los intelectuales «crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo» (1993, p. 35), mientras que el segundo opera como contexto secundario de simple reproducción.

Zuluaga y Echeverri remiten a la posibilidad de un campo conceptual de la pedagogía entendido como casa, siempre abierta, del pensamiento y la experiencia pedagógica (2003, p. 117), no atrapada en la reproducción ni en la arquitectónica sociolingüística. Bustamante pondera el campo desde un nivel de mayor abstracción y constata que «se usan los conceptos por fuera de su ámbito» (2016, p. 65) de ahí el abuso con lo interdisciplinario, lo multidisciplinario y lo transdisciplinario. Noguera y Marín (2019) hablan de la constitución de un campo discursivo para la pedagogía que permite el intercambio y el debate entre culturas y tradiciones pedagógicas con diferentes desarrollos, pero afectadas por procesos de educacionalización global de los problemas. No se pretende ser exhaustivos, pero sí constatar la importancia

estratégica y metodológica de la noción de campo en el trabajo reflexivo de la universidad.

Desde el reconocimiento de la complejidad de las discusiones brevemente situadas alrededor de las nociones de formación y campo y en el marco de la agenda académica que se viene dinamizando años atrás, la Facultad de Educación (FED), a través de su Comité de Gestión de la Investigación y Proyección Social⁵, ha realizado un trabajo analítico que ha implicado un acercamiento académico-administrativo en doble vía: 1. Aportar al campo académico e intelectual de la educación del país al reconocer y construir los campos de estudio de la FED mediante la sistematización por regularidades temáticas y problemáticas de las distintas líneas analíticas de los grupos de investigación vinculados a esta, con el fin de encontrar, entre otros asuntos, elementos compartidos de la formación en investigación y su posterior visibilización y difusión a través de la agenda académica de la FED por el canal de YouTube⁶. 2. Dotar de sostenibilidad administrativa la estrategia analítica de los campos de estudio a través de vincularlos con las líneas estratégicas (programáticas) del Comité de Gestión de la Investigación y la Extensión Social de la FED.

Con respecto a los aportes al campo académico e intelectual de la educación en el país, la FED, recoger la historicidad y los aportes de las líneas y grupos de investigación, ha caracterizado, hasta el momento, ocho campos de estudio⁷ que integran conceptual y metodológicamente los sentidos y comprensiones de la investigación entre el nivel formativo de pregrado y posgrado con énfasis en las articulaciones evidenciables entre el eje misional de investigación y el de docencia.

Es evidente que los distintos grupos de investigación de la Facultad en Educación aportan desde sus trayectorias investigativas, metodológicas y conceptuales a dinamizar y fortalecer la investigación en el campo de la educación y la pedagogía, contribuyendo de manera simultánea al fortalecimiento de este eje misional tanto en la Facultad de Educación como en la universidad cuyo reconocimiento es visible en su posicionamiento a nivel nacional e internacional.

En este orden de ideas, los campos de estudio en tanto estrategia de integración académica, pedagógica e intelectual de las líneas y grupos de investigación de la FED tienen, por lo menos, dos sentidos analíticos a saber: 1. Resaltar el lugar de las líneas de los grupos de investigación que permiten generar lecturas integradas y, a la vez,

diferenciales, con respecto a la formación en investigación a nivel de pregrado y posgrado al asociarlas, inicialmente, por regularidades temáticas y problemáticas.

Esta mirada debe ir complejizándose con discusiones de orden epistemológico y también metodológico que permitan comprender el carácter de la formación en investigación a nivel de pregrado y posgrado al analizar la implicación formativa del eje misional de investigación en la FED mediante aspectos de docencia y de proyección social (tercera y quinta línea estratégica del funcionamiento del comité de gestión de investigación y proyección social de la FED). Y 2. Analizar los efectos formativos de los campos de estudio a través de las líneas y grupos de investigación de la FED, visibilizando los sentidos y prácticas que caracterizan y la investigación formativa de tipo reflexivo pedagógico y ético en la FED (segunda y cuarta línea estratégica del funcionamiento del comité de gestión de investigación y la proyección social de la FED).

En esta línea de análisis, la Facultad de Educación considera que es prioritario destacar y focalizar las discusiones en torno a las dinámicas relativas a la formación en investigación que las distintas líneas de investigación de los grupos dinamizan continuamente a través de la docencia, la proyección social, la formación de semilleros, la dirección de tesis, entre otros asuntos. Se debe entender que la formación en investigación se constituye en una transversalidad entre los niveles de pregrado y posgrado con, con las respectivas particularidades y alcances que implica pensar una formación en investigación en cada nivel, respectivamente.

Ahora bien, con respecto a algunos aspectos asociados con la dinámica de sostenibilidad académico-administrativa de la estrategia analítica de los campos de estudio con las líneas estratégicas (programáticas)⁸ de funcionamiento del Comité de Gestión de la Investigación y la Extensión Social de la FED, se puede evidenciar que los campos de estudio se constituyen en el eje integrador de las diferentes funciones asociadas a la gestión de la investigación, en sus cinco líneas estratégicas. Con respecto a la primera línea⁹, la discusión académica de los campos de estudio permite generar recomendaciones sobre la formación en investigación como línea programática en los proyectos aprobados y financiados en las convocatorias internas del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) vinculado a la Vicerrectoría de Gestión. Asimismo, posibilita acentuar la importancia de que los diferentes proyectos de investigación, avalados en la convocatoria

interna, señalen con más énfasis los aportes a la formación en investigación (articulación eje misional de investigación y eje misional de docencia) y a la formación continua (extensión social).

Los campos de estudio dinamizan la segunda línea estratégica¹⁰ al situar los aspectos éticos de la investigación en función de la formación en investigación, y, específicamente, la investigación formativa de orden reflexivo pedagógico y ético. Por otra parte, los campos de estudio aportan a la tercera línea estratégica relacionada con el fortalecimiento de la formación en investigación y la formación continua (proyección social)¹¹ a al posicionar la importancia de mantener la lógica de funcionamiento de la agenda académica de la FED como una estrategia de difusión de la producción intelectual de los grupos de la facultad en diálogo con las discusiones que configuran y movilizan las discusiones de cada campo de estudio a nivel nacional e internacional.

Finalmente, los campos de estudio dinamizan la cuarta¹² y quinta líneas¹³ estratégicas. La primera, al situar la importancia de que los semilleros y grupos de estudio de la FED refuercen la dinámica académica, intelectual y pedagógica en cada uno de los campos, y la segunda, situando la importancia de la evaluación permanente de la formación en investigación y de la formación continua de la extensión.

Segundo momento

Compresiones iniciales de la formación en investigación e investigación formativa en la FED a través de los campos de estudio

La formación en investigación se comprende como un tipo de formación orientada a la configuración procesual y progresiva de los proyectos de investigación tanto a nivel de pregrado como de posgrado en función de la construcción final de la tesis (trabajo de grado aprobado), que aporta a la fundamentación epistemológica, pedagógica y conceptual alrededor de los enfoques y paradigmas clásicos y contemporáneos en investigación educativa, a la construcción metodológica y al campo de conocimiento educativo-pedagógico de las tesis que incluye elementos teórico-conceptuales alrededor de dichos tópicos. De esta forma, es la expresión situada y concreta de los alcances formativos de las líneas y grupos de investigación de la FED¹⁴ dinamizada a través de los proyectos de investigación (aprobados por el CIUP y proyectos interinstitucionales)

permite, a su vez, evidenciar los efectos formativos del eje misional de investigación en el eje misional de docencia propios de la FED. Esta formación en investigación adquiere particularidades y especificidades según los niveles de pregrado y posgrado de formación y permite, entre otros asuntos, analizar el impacto formativo de la investigación en la FED al vincular docencia e investigación.

Dicha formación se evidencia, explícitamente, en los aportes de las líneas de los grupos de investigación a las dinámicas de docencia (seminarios ofertados, asesorías, tutorías) que permiten comprender los distintos enfoques y paradigmas en investigación y sitúan una cartografía de las perspectivas investigativas convocando a que el sujeto en formación ubique el marco de comprensión del enfoque desde el cual construye su trabajo de grado. De igual modo, esta formación impacta, también, en las prácticas de extensión social desde su componente formativo.

La investigación formativa, por su parte, se fundamenta en una mirada situada de orden reflexivo, pedagógico y ético sobre los alcances de la formación en investigación. Se señala que es reflexiva en tanto posiciona la discusión alrededor de la práctica pedagógica (comprensión pedagógica de las interacciones comunicativas, el análisis de los roles pedagógicos la comprensión de las formas evaluativas asociadas la relación entre enseñanza y formación) y el ejercicio profesional, al aportar el desarrollo de la dimensión reflexiva en los trabajos de grado, y diferenciar sus alcances a nivel de pregrado y posgrado.

A manera de síntesis, es posible afirmar que la formación en investigación requiere de la investigación formativa, en tanto esta última potencia la dimensión de reflexividad pedagógica y ética que permite pensar los alcances de la investigación en la Facultad de Educación. Dichos aportes formativos configuran en su conjunto algunas de las dimensiones analíticas de los campos de estudio (dimensión pedagógica, metodológica y epistemológica).

Tercer momento

Aproximación analítica al primer campo de estudio Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica en perspectiva de la formación en investigación

De manera particular, el campo Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica involucra la mayor cantidad de líneas analíticas de los distintos grupos de investigación con un total de trece líneas correspondientes

a ocho grupos de investigación así: a) seis líneas relacionadas con memoria pedagógica; b) cuatro líneas que se orientan al estudio de la cultura y c) que se ubican en la indagación sobre historia de la educación.

En lo relativo a los aportes a la formación en investigación y la investigación formativa de este campo de estudio, es posible señalar, de manera preliminar, varios énfasis que transversalizan su comprensión y puesta en práctica en la facultad. El primero presenta un énfasis formativo en torno al enfoque, paradigma y método que permiten la comprensión de conceptos que, a su vez, posibilitan la inteligibilidad de la reconstrucción de la historia al situar dinámicamente la vigilancia epistemológica y la comprensión de la inseparabilidad de la trayectoria metodológica con la trayectoria conceptual, en la configuración de herramientas «lente» y la apropiación de dichos conceptos teórico-metodológicos integradores en la investigación. De la misma forma, se posiciona la importancia de la construcción de instrumentos y estrategias analíticas por parte de los distintos grupos a través de las líneas de investigación que constituyen el campo de estudio Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica. Este primer énfasis formativo se piensa, de manera directa, en función del desarrollo de los trabajos de grado tanto en pregrado, como en postgrado a través de la formación en investigación (capítulo 3 del documento La investigación en la Facultad de Educación).

Un segundo énfasis formativo (investigación formativa tipo 1) se centra en el desarrollo de habilidades situadas en torno a la investigación. En el caso del primer campo de estudio en análisis, se caracteriza por el fortalecimiento de habilidades para realizar lecturas temáticas discursivas comprensivas y críticas y la construcción escritural rigurosa mediada por el posicionamiento de conceptos teórico-metodológicos integradores, entre otros asuntos, que posicionan desde el punto de vista metodológico las diferentes líneas de investigación.

Finalmente, es posible evidenciar un énfasis formativo reflexivo con respecto a la práctica pedagógica (investigación formativa tipo 2) desde la perspectiva de la investigación asociada con la generación de mecanismos pedagógico-formativos que potencian el desarrollo de estrategias de mediación simbólica en los procesos relativos al trabajo de reconstrucción de la historia y la memoria pedagógica, entre otros asuntos. Esta investigación formativa se fundamenta en una mirada reflexiva con respecto a la práctica pedagógica desde la perspectiva

de la investigación desarrollada por las distintas líneas de los grupos de investigación que conforman este primer campo de estudio.

En este contexto discursivo, el escrito se encuentra estructurado en tres momentos: en primer lugar, realiza la presentación sucinta de las líneas y grupos de investigación asociados con el campo de estudio Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica; en segundo lugar, evidencia algunas de las tensiones discursivas a nivel metodológico y pedagógico-formativo entre perspectivas de las distintas líneas de investigación y finalmente, se esbozan las proyecciones del primer campo de estudio en función del fortalecimiento de la formación en investigación en los niveles de pregrado y posgrado.

Líneas y grupos de investigación asociados con el campo de estudio

La idea de ciencia abierta, accesible y pública reclama de la Facultad de Educación y de su Comité de Investigación y Proyección Social la explicitación de una agenda académica capaz de nombrar las trayectorias conceptuales y metodológicas de los equipos de pesquisa que alimentan académicamente los departamentos y programas.

Bosquejar un *libro blanco* para la investigación exige cartografiar los desarrollos teóricos y los acumulados de los diversos grupos de investigación recogidos bajo el horizonte de los campos de estudio. Estos campos de estudio se consideran una forma de leer las dinámicas de la investigación en la Facultad, es decir, el entramado de producción teórico-discursiva que nos posiciona como una institución cualificada para la producción de conocimiento educativo y de pensamiento crítico en el ámbito educativo y pedagógico del país.

Grupo Educación, Pedagogía y Subjetividades¹⁵. Línea Historia, cuerpo y escuela

Dos gramáticas orientan el trabajo investigativo y formativo del grupo: la gramática genealógica y la gramática arqueológica. Con la primera se aproximan a la realización de una historia efectiva donde tiene cabida la discontinuidad, la irrupción y el acontecimiento como nociones metodológicas para abordar los problemas de investigación y para pensar la historia de otro modo. Con la segunda, construyen el archivo y el manejo riguroso de

las fuentes documentales, en particular, las regularidades discursivas, las distintas formas de lectura y el cuidado con la escritura. La idea es redescubrir la historia y no solo reproducir reiteraciones. El grupo revisa continuamente esta gramática investigativa en aras de consolidar las apropiaciones que efectúan y relacionarlas con otros grupos afines al análisis arqueo-genealógico. Lejos de buscar cruces homogenizantes lo mueve la posibilidad de enriquecer la diversidad de miradas sobre este análisis investigativo y sobre el trabajo formativo de quienes optan por este colectivo. En los seminarios proyecto de investigación se leen cuidadosamente textos como *Nietzsche, la genealogía y la historia* como punto de ingreso a la experiencia de estudio.

La pregunta por el sujeto y sus nexos con la educación orienta un segundo bloque de interrogaciones. El texto seleccionado para este ingreso es *El orden del discurso*, pero también *La hermenéutica del sujeto* y *Vigilar y castigar*, cuyas lecturas individuales y colectivas sirven para visibilizar conceptos, estrategias y modos de funcionamiento del discurso en los sujetos, es decir, prácticas de subjetivación principalmente en la escuela y en los procesos de escolarización. Esta lectura compartida produce diálogos, interrogantes, sospechas y dudas que el grupo utiliza para orientar nuevas líneas de trabajo y para evitar repeticiones.

Línea Historia de conceptos y relaciones conceptuales¹⁶

Para dar cuenta de una posible trayectoria metodológica, es necesario reconocer que, desde sus inicios, a finales de los años setenta e inicios de los ochenta, el estudio de la *arqueología del saber* orientó la formulación de un macroproyecto que se propuso la construcción del archivo de la práctica pedagógica en Colombia. En ese entonces el análisis arqueológico y genealógico exigió decantar herramientas, lentes fundamentales, que hacen simbiosis entre lo metodológico y lo conceptual.

Dos conceptos lentes se consolidaron: saber pedagógico y práctica pedagógica. Con el primero, se dio un extenso debate sobre las dificultades de concretar un estatuto pedagógico para la pedagogía en nuestra cultura, con el segundo se abre una opción de historización que no se confunde con lo que se hace cotidianamente, sino que apunta a un conjunto de relaciones que pasan por lo dicho, lo constituido y lo subjetivado. Mejor dicho, la obra de Foucault le sirvió al grupo como herramienta para dise-

ñar instrumentos abiertos, flexibles, específicos y críticos que admitieron el desplazamiento de una historia de las ideas pedagógicas hacia una historia efectiva de prácticas.

Además de estas dos nociones, fue necesario trabajar la idea de archivo activo y de memoria viva, es decir, la relevancia de los documentos enseña, una y otra vez, que un análisis histórico requiere de bases documentales, sin archivo no es posible investigar. El archivo es la ley de lo que puede ser dicho; diferencia los discursos y los específicos; es el sistema donde se forman los enunciados, pero también donde se transforman.

A mediados de los años noventa el debate con el campo intelectual de la educación de Mario Díaz exigió poner en circulación la noción metodológica de campo conceptual y narrativo de la pedagogía, que sirvió para orientar otro macroproyecto: «paradigmas y conceptos en educación y pedagogía» y para proponer un debate acerca de la existencia de la pedagogía en tanto campo discursivo. Más recientemente, los desarrollos investigativos de las últimas décadas muestran que estamos abordando otras problematizaciones, como: gobierno y gubernamentalidad, escolarización y educapital, gramática del saber escolar, y el uso herramientas antro-po-técnicas en cuyos diálogos se construyen nuevos diagnósticos para la educación contemporánea.

Línea Historia social urbana¹⁷

Este grupo diferencia aspectos educativos y pedagógicos en función de la historia social urbana. Así es posible observar cómo se posiciona la categoría de función educativa asociada a la construcción de la historia social de la ciudad susceptible de producir identidad y pertenencia a la misma, es decir, la ciudad como escenario de aprendizaje y de socialización.

Sirviéndose de procesos inductivos y de instrumentos como el *software* educativo, examinan archivos de todo orden: literarios, noticiosos, arquitectónicos, con los que estructuran datos, matrices y pistas para la generación de conocimiento relevante para la historia social situada y las prácticas sociales en la ciudad. Para este grupo los datos y la información consolidan una perspectiva empirista que da lugar a una pedagogía basada en la evidencia, de la que se espera resultados para el diseño de política educativa y de convivencia en la ciudad.

La evidencia empírica se refiere al conocimiento que proviene de la experiencia, resultado de la observación

cuidadosa de pruebas mediante diseños de investigación que tratan de minimizar los efectos sobre lo que se quiere observar. Sin lugar a duda, las observaciones pueden estar cargadas de ideologías, de teorías y epistemologías que marcan la pauta para interpretarlos, pero la función del investigador en gran medida es tratar de minimizar estos efectos en las investigaciones que planifica, al reconocer que los datos que obtiene no hablan por sí solos y que deben ser interpretados dentro de un cuerpo teórico que permita su falsación.

Línea Construcción de memoria histórica en experiencias sociales y educativas límites¹⁸

El trabajo investigativo de Moralia concibe la pedagogía como una ética. La educación ciudadana se esfuerza por formar la memoria en aras de conocer la historia, apostando por la no repetición y la denuncia de la violencia, estrategia narrativa que reclama justicia. Se trata de acercarnos desde la educación a la verdad y a la construcción de paz. El punto de partida es el lenguaje como acogida, ruego, interrogación y amparo. El perdón escapa de la justicia, es una decisión personal que tiene huella educativa, por eso el trabajo con las Madres de Soacha y Bogotá da lugar a una memoria viva que puede transitar a escritura y grabado.

Grabar en la memoria exige un trabajo metodológico que va más allá de la entrevista. Se trata de hacer la reconstrucción escrita de historias de violencia y de perdón. Construir un relato exige un desarrollo metodológico en el que los archivos vivos mutan a nuevas formas de producción de saber. La mediación del grabado como espacio de creación dio paso a preguntas que generan y propician el diálogo. Moralia se interesa por diálogos abiertos y flexibles en los cuales las técnicas de investigación biográfica resultan útiles para recuperar el pasado y poderlo narrar. La narrativa es la estrategia que utiliza este colectivo para arrimarse a la comprensión de la historia y del mundo.

Línea Educación y cultura política¹⁹

Para referirnos al método tenemos que hablar de los objetos y de las perspectivas de investigación. Una triada que no conviene desarticular. El grupo educación y cultura política inicia con un trabajo de la profesora Martha Cecilia Herrera pensado en un estado del arte de la relación

entre educación y cultura política. El estado del arte es precisamente la forma investigativa que permite ver la producción de conocimiento de esta relación; el énfasis metodológico estará en el análisis documental que va a orientar el trabajo del grupo hasta más o menos 2004. Un segundo momento pasa por la cuestión de la construcción de ciudadanía y de cultura política en nuestro país a partir de unos instrumentos singulares, los manuales escolares, los periódicos, los medios de comunicación y las ciberculturas, es decir, instrumentos y prácticas que van a dejar ver la manera como se hace educación ciudadana y política de modo singular y específico en la escuela y fuera de ella. Es una historia de la educación a partir de los manuales y otras fuentes configuradoras de ciudadanía.

Más recientemente han trabajado etnografías multisituadas y ecológicas diversas con la idea de abrirse a narrativas amplias sobre la guerra, la formación en contextos de guerra y otras subjetividades.



[...]¿Quién se forma?
¿Qué se forma? ¿Para qué se forma? En términos generales, la *Bildung*, permite acercarse hacia la pregunta por el lugar del sujeto y su nominación en los procesos de formación, desde una pregunta por la pedagogía[...]

Línea Arte, cuerpo y memoria²⁰

Hablar polifónicamente cuando se tienen diversas entradas supone un ejercicio pluralista difícil de ponderar. A pesar de ser un grupo de investigación reciente, las trayectorias académicas de sus miembros hacen converger estudios de género, estudios de territorio y estudios multiculturales que cuando se cruzan dan lugar a esta línea de arte, memoria y pedagogía.

Desde la voz del escritor y del profesor la memoria que parece algo del pasado se vuelve un asunto del presente. Como experiencia ha significado combinar literatura y cine; de hecho, existe la novela *Vivir sin los otros*, y una versión cinematográfica de esta. Educar en la memoria lleva implícitos efectos pedagógicos que una investigación narrativa hace visible. Más allá de las versiones institucionales y periodísticas, el conflicto armado colombiano es fuente irrestricta de inquietud para educadores, estudiantes y la sociedad en su conjunto. Quienes producen relatos sobre el conflicto no están haciendo novela histórica ni literatura testimonial, sino que incursionan en novelas de la memoria caracterizadas por darle protagonismo a la voz de las víctimas sin hacer restricción de emociones y elementos ficcionales.

Importa también el vínculo con los lectores, punto común con la educación. El grupo ha convertido las novelas de la memoria en experiencia educativa y ha sistematizado sus efectos sobre la propia noción de memoria, se trata, por supuesto, de una investigación narrativa de efectos narrativos entre estudiantes, profesores, familias y una sociedad quizá un poco menos indiferente. Polifonías ha construido un camino para construir memoria con las comunidades, desde su lenguaje.

Línea Cultura y alternativas en educación²¹

Tres temas orientan los trabajos investigativos del grupo: primero, institucionalización de la educación superior; segundo, pedagogía-diferencia-anormalidad; y tercero, pedagogía-religión. Los temas devienen en tres líneas: (1) cultura y alternativas en educación, (2) políticas educativas y sujeto anormal, (3) diferencias en la educación y la pedagogía.

A partir de esta estructura se proponen trabajos que construyen sus propios desarrollos metodológicos, por ejemplo, al hacer la historia de la evaluación educativa en

nuestro país, se ponen en evidencia los límites de otros trabajos historiográficos que omiten examinar aristas como las técnicas que constituyen cada diseño evaluativo, su horizonte disciplinar pedagógico, sus efectos estadísticos y su urdimbre sociocultural. Desde la interioridad de la evaluación, se hace un examen de sus problemáticas específicas y no desde los intereses del investigador.

Con respecto a la historia de la educación el grupo prefiere abordar metodológicamente las coyunturas educativas o pedagógicas en lugar de aludir a periodos generales o categorías omnicomprendivas. La razón de esta opción radica en descifrar cómo el análisis de coyuntura deja apreciar el valor de coherencia o incoherencia de lo marginal. De manera análoga, los trabajos sobre arte y pedagogía, en sus diversos formatos: cine, música y literatura, importan en tanto permitan articular pedagógicamente memorias personales con contextos socioculturales. En lo que se refiere a educación ciudadana, metodológicamente se aborda el paso de la unidimensionalidad a la multidimensionalidad que suele obviarse al momento de hacer análisis de las fuentes. Y en el campo de la educación de las emociones, afrontamos los excesos de simplificación que suele hacerse desde el abordaje pedagógico para optar por los aportes que las ciencias hacen a las emociones.

Línea Educación comunitaria y cultura democrática²²

El enfoque metodológico de este grupo se inscribe en una perspectiva crítico-social, es decir, analiza comprensivamente la producción de situaciones educativas, escolares, sociales y culturales con un esfuerzo por articular lo objetivo como lo subjetivo. Desde el punto de vista de lo objetivo, los proyectos de investigación y las líneas hacen esfuerzos por plasmar las diferentes realidades y los elementos teóricos y prácticos que las componen. En cuanto a lo subjetivo, abordan la narrativa como mecanismo de apropiación de experiencia y vivencia de los sujetos en las comunidades.

Tanto lo pedagógico como lo político, social, económico y tecnológico se analizan en sus articulaciones en aras de comprender lo que sujetos y grupos leen de sus propias realidades sociales y de sus luchas por transformarlas. Para hacerlo, abordan las necesidades y problemáticas de las poblaciones, la interacción con el medio y los territorios, diagnostican las dificultades políticas estructurales y

análisis las epistemologías que los nombran ya se trate de imaginarios, paradigmas, teorías, prácticas, representaciones sociales, ideologías, creencias, tradiciones, colocando especial cuidado a los conocimientos producidos y a las formas como se producen significaciones.

Les interesa la capacidad de agencia (colectiva y democrática) y el diseño de procesos pedagógicos con organizaciones sociales, políticas y culturales y con escuelas normales. Como principios de ruta metodológica abordan la narrativa y la oralidad, el análisis comparado entre política y práctica pedagógica, la transformación de realidades, y la triangulación de actores, herramientas y fuentes documentales, que incluyen diálogo de saberes, interculturalidad, investigación-acción participante y sistematización de experiencias para el trabajo con población y educación para la paz.

Diálogos y convergencias entre las líneas de investigación

Las apuestas tanto epistemológicas, como metodológicas, que las líneas asociadas al campo de estudio: Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica tienen en relación con la formación en investigación poseen valiosos puntos de convergencia que revelan un interés conjunto por contribuir de manera efectiva, aunque desde orillas muy específicas, a la formación en este campo de investigación. Poner de relieve estas convergencias con el fin de apreciar aquellos diálogos tácitos que los grupos sostienen a escala teórico-metodológica es el propósito de este tercer apartado, que comienza con la relación de un primer común denominador al que los grupos se acercan desde rutas análogas, aunque con horizontes epistemológicos que obedecen a intereses distintos: el archivo. Este primer nodo de convergencia tendría relación con un interés formativo de orden teórico-aplicado para el que la fuente adquiere especial relevancia.

Se sigue un segundo aspecto en común concerniente al proceder teórico-metodológico característico de los grupos. De esta convergencia, se deriva un énfasis marcado en el desarrollo de una aptitud investigativa, capaz de habilitar al sujeto que se forma en el uso de estrategias metodológicas idóneas.

El tercer asunto está articulado con los aportes que hace el campo de estudio Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica para pensar la formación en investigación y la investigación formativa.

Finalmente, el apartado concluye con un tercer elemento aglutinador que tendría relación con el interés de las líneas por aportar al posicionamiento crítico frente a la práctica de quien se forma como educador. Este último énfasis revestiría un carácter eminentemente reflexivo. A continuación, se presentan los puntos de convergencia respectivos.

El archivo: consideraciones teórico-aplicadas

En efecto, con el archivo buena parte de los grupos de investigación ha creado un nexo muy sólido que se evidencia tanto en el rigor con el que se acercan a él, como en la importancia que le conceden al asumirlo como memoria viva, objeto a su vez de análisis pormenorizados que se efectúan desde una acentuada pluralidad de perspectivas epistemológicas que enriquecen el acervo metodológico de las líneas y brindan posibilidades para reconocer otras formas de acercarse a la realidad, a los sujetos, a las preguntas o problemas que configuran marcos amplios que permiten comprender los distintos lugares desde los cuales se aproxima la Facultad de Educación a la construcción de conocimiento en educación y pedagogía y a la producción de saber pedagógico.

El archivo, entonces, se convierte tanto en punto de partida de quienes van tras el acontecimiento histórico cuyo despliegue se quiere interrogar, deconstruir e interpretar a la luz de referentes conceptuales siempre nómades, como en punto de llegada de quienes acopian experiencias y relatos que se traducen luego en documentos y, por tanto, en archivo.

Ahora, las vías a través de las cuales se accede al archivo o, aún más, se configura archivo son heterogéneas; estas van desde fuentes clásicas pasando por crónicas o material gráfico o fílmico hasta llegar al uso expreso de entrevistas, grupos focales o talleres pedagógicos que devienen en relatos e historias de vida, formas nuevas, para diversos grupos, de producción de saber. Así las cosas, el énfasis en el documento, en la obra, en la experiencia y el testimonio, refrenda el valor concedido por los grupos al archivo como objeto por excelencia para la búsqueda de información que tiene como foco la pregunta que orienta el estudio y para el análisis, gracias al cual es posible descubrir el sentido del momento histórico en el que acontece un determinado suceso y su relación con la construcción de conceptos que posibilitan la reconstrucción de la historia.

Se aprecia aquí, por consiguiente, un primer acento en la lectura de fuentes que se apoya en una perspectiva metodológica que privilegia, ante todo, la importancia de los conceptos y el uso que de estos demanda el abordaje del archivo. Esta consideración se suma a la necesidad que reclaman los grupos de contar con criterios teórico-metodológicos muy sólidos con base en los cuales ejercer una vigilancia epistemológica permanente que acredite el rigor y la confiabilidad de las estrategias analíticas y los instrumentos producidos por las líneas de investigación, capaces de abrir nuevos horizontes, problematizaciones, preguntas, nuevas conceptualizaciones y tránsitos que permiten cristalizar producciones robustas sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica.

La ruta: consideraciones teórico-metodológicas

Otro elemento en torno al que se aprecian sintonías de fondo es el relativo al quehacer propiamente teórico-metodológico, pues, aunque los grupos refieren en tal sentido rutas distintas, su alineación es clara con respecto al interés por aportar a la formación en investigación mediante el fortalecimiento de habilidades y aptitudes que redunden en beneficio del que aprende a pensar un objeto. Así, los grupos y sus líneas trazan relaciones de interdependencia continua entre lo metodológico y lo conceptual, con lo que evitan caer en posiciones reduccionistas que piensan el método de espaldas al objeto. Aquí, la articulación entre lo teórico y lo metodológico se efectúa a partir de la naturaleza del problema sobre el que se investiga, que surge, por un lado, como efecto de un sistemático a propósito de lo fenoménico, amparado en la teoría, y por otro, de un interés creciente por construir teoría fundamentada desde investigaciones de corte biográfico narrativo, en las que la experiencia del sujeto, las trayectorias de vida, su recorrido en un contexto particular y en un momento histórico específico, cobran un sentido fundamental.

Esta integración conlleva un marcado afianzamiento con respecto al uso que se hace de las herramientas formales en los análisis que emprende cada línea y ratifica la importancia de contar con conceptos articuladores que no deslinden el rigor de la teorización del accionar en campo. Evidentemente, las líneas, sobre la base de esta conjunción entre la teoría y el método, promueven, a través de su quehacer, una postura pedagógica que instruye en una multiplicidad de estrategias y técnicas que

van desde lecturas temáticas discursivas, comprensivas y críticas pasando por el uso de *softwares* especializados como el Atlas Ti, hasta procesos de análisis documentales que permiten identificar regularidades y continuidades a partir de un ejercicio interpretativo propio de perspectivas genealógicas, fenomenológicas y hermenéuticas, cada una con orígenes epistemológicos y metodológicos distintos que orientan el camino para investigar en educación.

Subyace, por lo tanto, en el quehacer de los equipos de las líneas, un compromiso con la investigación formativa que no se restringe a una simple alfabetización primaria en los rudimentos del oficio; su interés rebasa el aleccionamiento técnico y se enfoca en contribuir a que, quienes se forman, interioricen una postura epistemológica consolidada para entrelazar, con criterio, teoría y método. De este modo, la construcción escrita rigurosa, la lectura incisiva y el análisis documental fecundo constituirían un segundo aspecto en común con el que los grupos y sus líneas contribuyen al fortalecimiento de la formación en investigación en el campo educativo y pedagógico.

Aportes desde las líneas a la formación en investigación, en el marco del campo de estudio de la Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica

En este punto, se destacan algunos criterios para la formación en investigación, desde las líneas que configuran el primer campo de estudio.

Para empezar, en la línea Historia, cuerpo y escuela del grupo Educación, Pedagogía y Subjetividades, se reconoce la importancia de la lectura temática discursiva, la construcción de archivo documental y el respeto por la fuente consultada de cara al posicionamiento de los conceptos teórico-metodológicos integradores de historia genealógica-arqueológica, entre otros, historia efectiva, discontinuidad, acontecimiento y prácticas de subjetivación.

Por su parte, el grupo de historia de la práctica desde la línea Historia de conceptos y relaciones conceptuales, ubica, como criterios de la formación en investigación, la inseparabilidad de la trayectoria metodológica de la trayectoria conceptual en la configuración de herramientas lente y la apropiación de conceptos teórico-metodológicos integradores que han variado a través del tiempo: adecuaciones de nociones de saber y práctica alrededor del estatuto científico de la pedagogía con nociones como

práctica pedagógica (década de los setenta); periodo de reconocimiento del campo intelectual de la educación (décadas de los ochenta y noventa); periodo de posicionamiento de la noción teórico-práctica de gubernamentalidad (2000); periodo de nuevas apropiaciones, por ejemplo, la noción de antropotécnica de Peter Sloterdijk (2010).

En cuanto a la línea Historia social urbana del grupo: pedagogía urbana y ambiental, se pueden considerar, como criterios de la formación en investigación, el análisis de las prácticas sociales de los espacios públicos en el ambiente urbano, la recuperación de las prácticas sociales, los espacios urbanos como escenarios educativos al promover la realización de una historia viva, la búsqueda y análisis de fuentes documentales clásicas a través de clásicas obras literarias y crónicas (Iriarte, Mejía Pavony) durante el siglo XIX, el uso del *software* investigativo Atlas Ti, herramienta que posibilita la creación de categorías analíticas en las distintas investigaciones, la codificación y generación de familias o categorías de mayor complejidad. Se revisan los contenidos de las crónicas y artículos permitiendo la emergencia de categorías que deben ser sometidas a un proceso posterior de validación y finalmente la construcción colectiva del conocimiento. Los conceptos teórico-metodológicos integradores de este grupo de investigación son, entre otros, historia social e historia de las prácticas pedagógicas situadas.

Para la línea construcción de memoria histórica en experiencias sociales y educativas límites del grupo Moralia, se pueden destacar, como criterios de la formación en investigación, la construcción de archivo de carácter experiencial y vivo a partir del uso de talleres pedagógicos de tipo artístico, la reconstrucción escritural a partir de los relatos, la investigación e intervención pedagógica formativa en torno a imágenes, grabados y fotografías asociadas a la reconstrucción experiencial y perspectiva estética de la historia en el marco de lo situado, la generación de mecanismos pedagógico-formativos que busquen grabar en la memoria de los sujetos que reconstruyen sus procesos históricos a través de estrategias de mediación simbólica en la reconstrucción del pasado. Los teórico-metodológicos integradores son, entre otros, mediación simbólica en la reconstrucción del pasado y trabajo estético.

Con respecto a la línea Educación y cultura política del grupo Educación y Cultura Política, los criterios de la formación en investigación son el análisis documental que permita la determinación del método de investigación sin un preestablecimiento del método, que supone

el diálogo entre perspectiva epistemológica e implicaciones metodológicas, la construcción de herramientas metodológicas que permiten el análisis en función de la determinación previa del análisis documental, el análisis a las trayectorias de vida, narrativas y estudios visuales no solo uso de entrevistas, que permitan analizar la formación a través del cine, la fotografía, las narrativas que permitan el análisis de la configuración del sentido epocal de la realidad, la construcción de conceptos que posibilitan la inteligibilidad de la reconstrucción de la historia situando dinámicamente y la vigilancia epistemológica (Pierre Bourdieu) para evitar el distanciamiento entre objetos y sujetos del conocimiento, relación entre entendimiento y sentidos (Kant) en los procesos de escritura. Entre los conceptos teórico-metodológicos integradores se tienen: etnografía multisituada, estudios culturales e historia cultural y vigilancia epistemológica.

Los criterios para la formación en investigación propuestos por la línea Arte, cuerpo y memoria del grupo Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular, se enfocan en la lectura testimonial de la memoria con base en el análisis de novelas de la memoria, el uso de estrategias pedagógico-formativas literarias que posibiliten el desarrollo de la memoria y la imaginación tipo documentales, el control de lectura, evaluación y trabajo del aula, la construcción colectiva del conocimiento a partir de las experiencias que se han reconstruido con la creación de piezas comunicativas y obras artísticas que fomenten el trabajo entre profesores del área de literatura y de tecnología y el encuentro de conmemoración de la memoria a través del arte; se socializa la construcción de memoria en el país. Entre los conceptos teórico-metodológicos integradores se tiene la lectura testimonial de la memoria.

En la línea Cultura y alternativas en educación del grupo Cultura, Historia y Educación (EPIST), los criterios para la formación en investigación entrelazan memorias personales de siglos anteriores, por ejemplo, siglo XIX y los contextos socioculturales a través de la música, cine y pedagogía, la interrelación entre elección de fuentes documentales como narrativas y la naturaleza del objeto de investigación, el reconocimiento de ignorancias metodológicas en algunos temas y la problematización de la logomaquia (construcciones vacías que intentan complejizar la construcción de la realidad). Entre los conceptos teórico-metodológicos integradores, está la historia de coyuntura pedagógica, no de periodos.

Por último, la línea Educación comunitaria y cultura democrática del Grupo Equidad y Diversidad en Educación propone como criterios de la formación el análisis de las epistemologías (imaginarios, representaciones sociales, creencias, tradiciones) atendiendo al conocimiento producido y a la forma de producción de estas significaciones e interacciones con el medio para potenciar transformaciones o capacidad de agencia, diseño de proyectos pedagógicos en la línea institucional (escuelas normales-formación de maestros) y en la línea de trabajo con organizaciones sociales y culturales que diseñan proyectos educativos (interculturalidad), perspectivas metodológicas que permitan la reflexión y transformación entre otras, la investigación-acción-participante y la sistematización de experiencias, y finalmente, la triangulación de la información.

La práctica: consideraciones ético-reflexivas

Un cuarto común denominador o aspecto afín al trabajo investigativo de los grupos y sus líneas tiene que ver con una mirada reflexiva alrededor de la práctica que nutre los análisis sobre educación e investigación de manera concomitante. Si bien los itinerarios teórico-metodológicos que trazan las distintas líneas divergen, hay confluencias claras en lo que respecta al acercamiento ético-reflexivo que cada colectivo lleva a cabo hacia su objeto, lo que, redundando en beneficio de la formación investigativa que por definición cada grupo lidera. Dado el énfasis atribuido por los grupos al rigor que toda praxis ha de tener, la reflexión en investigación es lo que se privilegia y esto, en consecuencia, tributa al enriquecimiento del ejercicio pedagógico que los equipos también adelantan. De este modo, se hacen evidentes los vasos comunicantes que las líneas establecen entre la investigación y la pedagogía, disciplina sobre la que se apoyan recurrentemente para formar en investigación a los profesionales de la educación, quienes deben interrogarse permanentemente por el contexto, los sujetos de la cultura, la enseñanza, el maestro y sus interrogantes. [M](#)

Notas

- 1 El artículo tiene un doble propósito: primero, ampliar las comprensiones sobre la investigación en tanto eje misional de la universidad; y el segundo, enriquecer las comprensiones intelectuales alrededor de la noción de campo de estudio.
- 2 Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- 3 Gadamer usa una investigación de 1931 de Schaarschmidt, titulada: «*De Bedeutungswandel der Worte Bilden und Bildung*», de allí rehace la historia de la palabra formación: “su origen en la mística medieval,

su pervivencia en la mística del barroco, su espiritualización, fundada religiosamente, por el mesías de Klopstock, que acoge toda una época, y finalmente su fundamental determinación por Herder como ascenso a la humanidad. La religión de la formación en el siglo XIX ha guardado la profunda dimensión de esta palabra, y nuestro concepto de la formación viene determinado desde ella” (Gadamer, 2005, p. 38).

- 4 En Bourdieu “el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza” (1967, p. 135). Según Saldarriaga, en la noción de campo intelectual se alojan, más allá de las diferencias, las obras de Gramsci, Foucault, Bourdieu y Bernstein; noción asumida como un área de luchas por la hegemonía, el control simbólico y la reproducción de las relaciones de dominación (2021, p. 17).
- 5 Comité creado con base en la Resolución 0518 del 16 de junio del 2022 cuyo alcance es la configuración de una política de la formación en investigación y la formación continua de la Facultad en Educación.
- 6 Se han desarrollado 4 agendas académicas de las cuales 3 han estado dedicadas al estudio y abordaje de los campos de estudio, las visualizaciones oscilan entre 300 y 3000. Se espera que este sea el horizonte que oriente la agenda académica en los próximos años a fin de dar continuidad a este proceso de difusión, de estudio, de reflexión y discusión académica.
- 7 Primer campo de estudio Historia de la educación, cultura y memoria pedagógica (13 líneas de investigación); segundo campo de estudio Formación, evaluación y política educativa (10 líneas de investigación); tercer campo de estudio Inclusión educativa y estudios sobre género (10 líneas de investigación); cuarto campo de estudio Educación Superior, comunicación y mediación por TICs (6 líneas de investigación); quinto campo de estudio Conocimiento profesional y epistemología del profesor (6 líneas de investigación); sexto campo de estudio Estudios en infancia, niñez y familia (5 líneas de investigación); séptimo campo de estudio Estilos de enseñanza y procesos psicosociales y educativos (4 líneas de investigación) y octavo campo de estudio Pedagogía, saber pedagógico y didáctica (5 líneas de investigación).
- 8 Las líneas estratégicas propenden por la creación, direccionamiento y sostenibilidad de una política de formación en investigación y la formación continua de la proyección social de la Facultad en Educación regulada por marcos éticos y evaluativos que fomenten y promuevan la generación de proyectos, la sostenibilidad de grupos y líneas de investigación al igual que el fortalecimiento académico, intelectual y pedagógico de los campos de estudio, que constituyen en su conjunto, la dinámica de organización de una facultad que propende por la integración.
- 9 Primera línea estratégica. Desconcentración de funciones relativas a la investigación: diálogo entre la formación en investigación aportada por la Facultad de Educación y las líneas institucionales en investigación centralizadas por el CIUP.
- 10 Segunda línea estratégica. Regulación de aspectos éticos de la investigación.
- 11 Tercera línea estratégica. Fortalecimiento de la formación en investigación y formación continua (proyección social). Este aspecto se encuentra en proyección. La idea es vincular el eje misional de la investigación con el de la extensión a través de posicionar la importancia de la formación continua de las líneas y grupos de investigación de la FED.
- 12 Cuarta línea estratégica. Apoyo y fortalecimiento a la creación de semilleros de investigación y grupos de estudio en la Facultad.
- 13 Quinta línea estratégica. Evaluación permanente de la formación en investigación y de la formación continua de la extensión.
- 14 Ver documento: *La investigación en la Facultad de Educación*. 2021. Comité de investigaciones y extensión social.
- 15 En el primer panel participó la profesora Claudia Ximena Herrera y en el segundo panel el profesor José Bernardo Galindo.
- 16 Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- 17 Grupo Pedagogía Urbana y Ambiental.
- 18 Grupo Moralía.
- 19 Grupo Educación y Cultura Política.
- 20 Grupo Polifonías de la Educación Comunitaria y Popular.
- 21 Grupo Cultura, Historia y Educación (EPIST).
- 22 Grupo Equidad y Diversidad en Educación.

Referencias bibliográficas

- Facultad de Educación, UPN. (2021). *Actas de sistematización de los paneles. Agenda académica. Segundo semestre*. UPN.
- Bicocca, R. (2000). Formación y Bildung: análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles. *Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida*.
- Bourdieu, P. (1967). Campo intelectual y proyecto creador. En: J. Pouillon; M. Barbut; A. J. Greimas; M. Godelier; P. Bourdieu y P. Macherey. *Problemas del estructuralismo*. (pp. 135-182) Siglo XXI.
- Bustamante, G. (2016). Sobre el concepto de campo en Bourdieu. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 49-66.
- Díaz-Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación. *Revista Educación y Pedagogía*, Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Muñoz Gaviria, et al.. (Comp.) (2020). *Pedagogía, formación y universidad*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Noguera, C. E. y Marín, D.L. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49.
- Restrepo, B. (2004). *Formación Investigativa e investigación formativa: acepciones y operacionalización de esta última*. <http://planmaestroiniv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>
- Saldarriaga, O (2021). Hacia una cartografía del campo conceptual de la pedagogía en Colombia: Recorridos balizando territorios. En: R. Ríos y J. A. Echeverri (pp. 15-80) (Eds.) *Paradigmas & campo conceptual de la pedagogía en Colombia*. Universidad del Valle.
- Zuluaga, O. L. y Echeverri, J. A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (Una lectura de las múltiples imágenes en el espejo). En: O. L. Zuluaga et al. *Pedagogía y epistemología*. (pp. 73-109) Magisterio.

PUBLICA TU LIBRO IMPRESO

LIBROS
DE TEXTO

MATERIALES
DE CURSO

TESIS E
INVESTIGACIONES

TEXTOS
LITERARIOS

TODO A TU GUSTO

Elige cuál será el formato, el tipo de papel,
la carátula y el título que más te guste.



¿Cómo funciona?
youtu.be/Grwca1WqWxl

¿NECESITAS AYUDA?

info@autoreseditores.com
316 5195700

autoreseditores.com

7

¿Cómo se convierte un maestro en investigador?

Aportes de la antropología

Óscar G. Hernández¹

Uno de los aspectos más reiterativos en los estudios sobre la formación de maestros colombianos es la relación entre enseñanza e investigación (Cabra y Marín, 2015; Calvo, Camargo y Pineda, 2008; Bolívar, 2019; De Tezanos, 2007; Herrera, 2010; Martínez y Borjas, 2015; Restrepo 2003; Unda y Gutiérrez, 2015; Vasco, 2013). Allí se analizan asuntos relativos a su sentido, a distintas formas de entender la pedagogía, y a la discusión de privilegiar la investigación sobre la enseñanza como actividad principal del maestro. También existen, aunque en menor proporción, iniciativas para entender el aprendizaje de la investigación durante la formación en pregrado del magisterio. Casi siempre, estos estudios acuden a conceptos disímiles que aumentan la heterogeneidad de este campo y presentan resultados recurrentes, que sugieren cierto estancamiento analítico (Hernández, 2020).

En la antropología, existen teorías relativamente recientes que enfatizan el aprendizaje como prácticas humanas situadas, basadas en etnografías sobre distintos procesos formativos. En ellas se vislumbra el aprendizaje como un proceso de «volverse o convertirse en alguien» más que como la sola adquisición de conductas o conocimientos. Esto implica pensar la relación entre aprendizaje e identi-

dad, y estudiar la incidencia del entorno en dicho proceso (Larreamendy, 2011). Es probable que esta perspectiva aporte elementos para enriquecer las discusiones señaladas en el campo de la pedagogía, incluyendo el análisis del proceso por el que un maestro aprende a investigar, o en los términos antropológicos mencionados, en el modo por el cual un maestro se convierte en un investigador. Estas teorías pertenecen a un conjunto más amplio de iniciativas provenientes de la psicología sociocultural, la inteligencia artificial y las ciencias de la computación (Cole, Engeström y Vásquez, 1997; Chaiklin y Lave, 1996; Wertsch, Del Río y Álvarez, 2006).

Dos ideas pueden ilustrar mejor la intención antropológica que se presenta. Una proviene de una entrevista reciente a una profesora de un curso de metodología de la investigación en una licenciatura de educación infantil. Ella comentó: «la verdad es que no se puede aprender a investigar en un salón de clases, encerrados en cuatro paredes, eso [la investigación] solo se aprende haciéndola»; y la otra proviene de los estudios sobre la cognición humana comparada cuyos resultados señalan que uno de los problemas en educación es «que con frecuencia empleamos contextos de enseñanza que son muy distintos a los contextos de aplicación del aprendizaje» (Ruiz,



2020, p. 93). En realidad estas dos ideas se complementan porque indican que el aprendizaje está estrechamente ligado al entorno en el que se produce, razón por la cual casi siempre se encuentra limitado a esas condiciones (Cole, 1999; Lozares, 2000).

A este respecto, la antropóloga estadounidense Jean Lave y el analista de la información suizo Étienne Wenger, consolidaron una teoría denominada «aprendizaje situado» derivada principalmente de etnografías sobre el uso del conocimiento matemático en la vida cotidiana y del aprendizaje de sastres tradicionales en Liberia (Lave, 1988; Lave y Wenger, 1991; Lave, 2019). Su tesis consiste en considerar el aprendizaje como una práctica social apoyada en la participación de los aprendices en comunidades de practicantes. En el primer capítulo de su libro fundante lo explican así:

Contemplado como actividad situada, la característica definitoria central del aprendizaje es el tratarse de un proceso que denominamos participación periférica legítima. Con ello queremos dirigir la atención a la cuestión de que los aprendices participan inevitablemente en comunidades de practicantes y a que la maestría y la autoridad por el conocimiento y la habilidad exige de los recién llegados un movimiento hacia la plena participación en las prácticas socioculturales de una comunidad (Lave y Wenger, 1991, p. 29).

Aunque esta definición se puede asociar con el aprendizaje de los oficios artesanales propios la edad media —que siglos más tarde se reconfiguró en las escuelas de artes y oficios (Mayor, 2014)—, en la antropología contemporánea este proceso se problematiza en función de las características propias del entorno donde se aprende, junto con la producción de conocimiento en comunidad. En otras palabras, desde esta perspectiva antropológica, se analiza la participación de los aprendices a la luz de los elementos socioculturales de la comunidad donde se aprende, en vez de solo enfatizar en el aprendizaje individual.

La teoría del aprendizaje situado y el análisis de la «participación periférica legítima» han impulsado investigaciones en contextos muy variados: parteras en Yucatán, México (Jordan, 1991), grupos de salvavidas y talleres de tejidos en Río Cuarto, Argentina (Martín, Vaja y Paoloni 2015), escritura académica de posgrados en Buenos Aires, Argentina (Colombo 2012), y el aprendizaje musical en el departamento del Cauca, Colombia (Miñana, 2009). Tam-

bién hay investigaciones en ámbitos educativos formales: planificación pedagógica conjunta en profesores de Israel (Netz y Vedder, 2021), enseñanza del inglés en Corea del Sur (Yim y Ahn, 2018), y relación entre identidad y agencia de la enseñanza en maestros de Nueva Zelanda (Cobb, 2022; Cobb, Harlow y Clark, 2018).

Pese a la diversidad contextual y de contenidos de aprendizaje, todas estas investigaciones coinciden en describir la participación periférica legítima en virtud de su propia situación. La utilidad de la teoría del aprendizaje situado es que permite analizar, tanto lo que se aprende como la forma en que se hace, en un entorno concreto. Cabe reiterar que la participación periférica legítima es un proceso en el que un aprendiz (participante periférico) se convierte en un cuasi experto (participante pleno) de una comunidad, a través de distintas prácticas de participación que, a su vez, son legitimadas o reconocidas por los demás miembros de esa comunidad. Esa legitimación está atravesada por las jerarquías y los intereses de cada uno de sus miembros, en especial de los más experimentados.

Un aspecto que se debe aclarar es que esta perspectiva antropológica no es igual a la idea de «aprender en la práctica» o «aprender haciendo» (muy popular en estos días). Esto ha generado innumerables confusiones que opacan su trascendencia epistemológica. Mientras que en las concepciones de «aprender en la práctica» o «aprender haciendo» la práctica social es un aspecto del aprendizaje; en la perspectiva de Lave y Wenger (1991) se entiende todo lo contrario, es decir, que el aprendizaje es un aspecto de la práctica social. Aquí, «el aprendizaje se refiere a cambios en la participación de las personas en la práctica social, en el contexto de comunidades de práctica. Las prácticas cambiantes son aprendizaje» (Larreamendy, 2011, p. 36). De allí la pertinencia de etnografías que documenten los cambios en las prácticas cotidianas de las situaciones que se estudian.

Para conectar la teoría del aprendizaje situado con la formación en investigación de los maestros vale recordar algunos modelos de los estudios sociales de la ciencia, que se han aproximado desde la sociología a las comunidades científicas. Es sabido que el pionero en estos estudios fue el sociólogo estadounidense Robert Merton, quien mostró que los científicos estaban agrupados en comunidades regidas por acuerdos respetados por todos los involucrados (Merton, 1938); sin embargo, en este modelo no se incluían los conflictos entre ellos. Por eso, años más tarde, el sociólogo francés Pierre Bourdieu aplicó parte

de su teoría de los campos al ámbito científico, y señaló que los científicos se encuentran inmersos en una lucha, resultado de la confrontación de intereses personales, y de la búsqueda de autoridad y reconocimiento (Bourdieu, 1976). Así las cosas, las comunidades científicas pasaron de verse como grupos totalmente racionales y neutrales, a verse como agrupaciones conflictivas, conformadas por sujetos sociales regidos por normas de dominación y sujeción.

El modelo de campo científico de Bourdieu recibió algunas críticas que dieron paso a otro más reciente. La socióloga austríaca Karin Knorr Cetina (1999) señaló tres problemas. Uno, que en ese modelo se reducen las prácticas de los científicos a la racionalidad «medios-fines»; dos, que solo permite observar la organización social de los científicos en un nivel macro; y tres, que la noción de campo científico supone cierta autonomía de los científicos frente a otros actores y comunidades. Ante esto, ella propuso un modelo denominado «arenas transepistémicas de investigación» que se refiere tanto a las relaciones internas (conflictivas) entre los científicos como a las relaciones externas (también conflictivas) que ellos establecen con miembros de otras comunidades cambiantes (arenas) de científicos, organizaciones, instituciones, agencias financiadoras, etc., esto es, de entidades que no están centradas en aspectos cognitivos del conocimiento (transepistémicas).

La teoría antropológica del aprendizaje situado es cercana a este último modelo porque observa las prácticas cotidianas microsociales de las comunidades, y por tanto, analiza lo que hacen los científicos en su entornos «naturales» a través de etnografías en laboratorios, seminarios, etc. (Latour y Woolgar, 1995; Lynch, 1985; Traweek, 1992). Esto incluye a los grupos de investigación que forman maestros, en tanto comunidades científicas, por medio del estudio de prácticas asociadas a su funcionamiento: producción de conocimiento educativo y pedagógico, seminarios de pregrado y posgrado sobre esas temáticas, y semilleros de investigación. En otras palabras, desde la perspectiva antropológica que se presenta, se estudiaría la formación en investigación de los maestros como un proceso de participación periférica legítima en comunidades de investigadores o grupos de investigación dedicados a la producción de conocimiento pedagógico (sea cual sea su concepción de la pedagogía).

Además, esta perspectiva tiene en cuenta las relaciones de jerarquía y los conflictos identitarios al interior de

dichos grupos así como aquellas que se establecen con otras «arenas» o grupos o instituciones de sus entornos (Tsui y Law, 2007). No hay que olvidar que la principal razón del conocimiento antropológico es comprender -explicar la diversidad humana a partir de sus prácticas cotidianas. En ese sentido, se entenderá que el aprendizaje de la investigación de los maestros es una práctica social situada y caracterizada por todos los rasgos humanos: «los científicos también hacen pis, se resfrían, aman y odian, tejen alianzas y se pelean, y trabajan en instituciones tan “normales” de la sociedad como las compañías de seguros, los talleres mecánicos o las agencias que venden autos. Es decir que son sujetos sociales como todos los demás» (Kreimer, 2009, p. 140).

Lo más interesante de esta perspectiva es el análisis de la producción y del aprendizaje de la heterogeneidad del conocimiento asociado a la investigación del profesorado, es decir, la pedagogía. En algunas entrevistas y conversaciones recientes con profesores de facultades de educación del país se encuentran concepciones disímiles sobre ese asunto. Más allá de su distinción según las tradiciones intelectuales occidentales más recurrentes —anglosajona, germánica y francófona— (Noguera, 2010), o de sus perspectivas críticas basadas en el pensamiento de Paulo Freire o en la incidencia de las teorías decoloniales en los conceptos de la pedagogía (Torres, 2019); en la cotidianidad de las facultades de educación circulan ideas, conceptos y representaciones que se contraponen.

Mientras que en algunos grupos de investigación de esas facultades se piensa que los maestros deben investigar para transformar su práctica —y así la sociedad—, en otros grupos creen que se investiga para producir conocimiento pedagógico especializado. Incluso, en unos grupos se considera que no necesariamente un maestro es un pedagogo, lo cual contradice el sentido común asociado a esa actividad. Igualmente, en la comunidad magisterial hay quienes creen que el maestro debe dedicarse primordialmente a la enseñanza antes que a la investigación, bajo el supuesto de la separación de esas dos actividades. Todo con relación a la figura del maestro investigador como una característica de la profesionalización docente en Colombia (Ossa y Suárez, 2003).

En medio de esa contradicción de ideas, conceptos, representaciones, etc., están las prácticas sociales de comunidades o grupos de investigación de maestros que forman nuevos investigadores. En cada grupo existirán jerarquías, legitimaciones, referentes teóricos y modos

particulares de producir conocimiento que enmarcan el aprendizaje de la investigación y la comprensión de la pedagogía. Piénsese por ejemplo en las actividades cotidianas de un semillero de investigación, donde sus miembros transforman su identidad y se enfrentan a dificultades cognitivas, emocionales y de reconocimiento (Mesa, Gómez y Arango, 2020). También se puede discutir el mito de la superioridad del maestro investigador sobre el maestro «a secas», cuya retórica es más frecuente que su documentación empírica (Barnett, 2008). Estos asuntos son los que pueden estudiarse desde una perspectiva antropológica sobre el aprendizaje de la investigación en maestros, mediante el análisis del proceso de la participación periférica legítima. Sus resultados aportarían a las discusiones pedagógicas contemporáneas, en especial, mediante las implicaciones de la respuesta a la pregunta: ¿cómo se convierte un maestro en investigador? [M](#)

Notas

- 1 Profesor del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. oghernandezs@pedagogica.edu.co

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, Rosa. 2019. Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (51),9-22.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(2),7-19.
- Cabra, F., y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 149–71.
- Calvo, G., Camargo, M., y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el distrito capital. *Magis*, 1(1), 163-174.
- Cobb, D. (2022). Metaphorically drawing the transition into teaching: What early career teachers reveal about identity, resilience and agency. *Teaching and Teacher Education*, 103598, 1-10.
- Cobb, D., Harlow, A., y Clark, L. (2018). Examining the teacher identity-agency relationship through legitimate peripheral participation: A longitudinal investigation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 495-510.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.
- Cole, M., Engeström, Y., y Vásquez, O. (1997). *Mente, cultura y actividad*. Oxford University Press.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología – UBA. Buenos Aires.
- Chaiklin, S., y Lave, J. (Comps.) (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico. La relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12(1), 7-26.
- Hernández, O. (2020). La investigación en la formación de maestros: hacia su etnográfico. *Maestros y Pedagogía*, 2(2), 1-17.
- Herrera, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis*, 3(5), 53-62.
- Jordan, B. (1991). Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medicine*, 28(9),25-44.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Kreimer, P. (2009). *El científico también es un ser humano*. Siglo XXI.
- Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de la agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 40(1), 33-43.
- Latour, B., y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life. access, participation, and changing practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lozares, C. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. *Papers*, 62(1), 97-131.
- Lynch, M. (1985). *Art and artifact in laboratory science: A study of shop work and shop talk in a research laboratory*. Routledge and Kegan Paul.
- Martín, R., Vaja, A., y Paoloni, P. (2015). Emociones y participación en contextos no formales. Los casos de un taller de tejido y un curso de socorristas. *Revista Profesorado*, 19(2),185-202.
- Martínez, A., y Borjas, M. (2015). *La formación del docente investigador. Un estudio en las facultades de educación del caribe colombiano*. Universidad del Norte.
- Mayor, A. (2014). *Las escuelas de artes y oficios en Colombia 1860-1960*. Universidad Javeriana.
- Merton, R. (1938). *Science, technology, and society in 17th-Century in England*. Harvard University.
- Mesa, C., Gómez, J., y Arango, R. (2020). Becoming language teacher-researchers in a research seedbed. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 22(1), 159- 173.
- Miñana, C. (2009). Relaciones intergeneracionales y aprendizajes musical en el sur de los Andes colombianos: ¿socialización y transmisión cultural? En M. Rojas (Ed.) *Música y sociedad en Colombia. Traslaciones, legitimaciones e identificaciones*. Universidad del Rosario.
- Netz, L.y Vedder, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 366-391.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 1(33), 9-25.
- Ossa, A., y Suárez, J. (2003). *El maestro investigador en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, 6(1), 91-104.
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Torres, S. (Ed.) (2019). *Polifonías de la educación comunitaria y popular*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Traweek, S. (1992). *Beamtimes and lifetimes: The world of Particle Physics*. Harvard University Press.
- Tsui, A., y Law, D. (2007). Learning as a boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teaching Education*, 23(8), 1289-1301.
- Unda, M., y Gutiérrez, N. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*. 4(39), 7-26.
- Vasco, E. (2013). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Wertsch, J., Del Río, P., y Álvarez, A. (Eds.) (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones técnicas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Yim, S., y Ahn, T. (2018). Teaching English in a foreign country: Legitimate peripheral participation of a native English-speaking teacher. *System*, 78(1), 213-223.

¡Nueva colección!



Educar las emociones en la primera infancia

- Brinda a los niños una base de aprendizaje social y emocional.
- Incluye actividades y herramientas para enseñarle a los pequeños a tranquilizar sus mentes, a relajar el cuerpo y a sentirse cómodos consigo mismos y con los demás.
- Ayuda a los pequeños identificar las emociones propias y ajenas, a desarrollar la empatía, a hacer frente a los miedos, a trabajar cooperando en un equipo por un fin común, y a resolver conflictos de forma constructiva.
- Desarrolla una metodología activa y participativa, que convierta a los pequeños en los protagonistas de su propio aprendizaje.



Educando niños felices

Encuentra las respuestas a estas y muchas más preguntas:

- ¿Cómo actuar para desarrollar las capacidades de los niños al máximo?
- ¿Cómo actuar ante una rabieta?
- ¿Cómo escoger el mejor centro educativo para tus hijos?
- ¿Cómo colaborar con los profesores?
- ¿La importancia de leer un cuento?
- ¿La importancia que para un niño tienen las rutinas, el sueño?
- ¿Cómo actuar para reconducir actitudes negativas, hábitos dañinos?
- ¿Cómo influye la forma en la que hablas a tus hijos y cuál es la mejor forma de hacerlo?



LA AUTORA

Belén Piñeiro, es profesora de Educación Infantil, Máster en Neuropsicología y Educación, y está especializada en Educación Emocional en la primera infancia. Sus libros se han convertido en un referente en el sector educativo. Actualmente forma a padres y docentes, de la mano de otros referentes educativos, para incluir las nuevas competencias educativas en las aulas y en las familias, con el fin de introducir un nuevo modelo educativo que permita a los niños potenciar al máximo todas sus cualidades, en base a una buena autoestima.

Informes y ventas: www.magisterio.com.co / info@magisterio.com.co

8

La didáctica y las tecnologías de la información y la comunicación, un asunto para problematizar

Claudia Yanneth Rodríguez Cordero

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora, ubicada en Granada, Meta, es una institución creada en 1965. En 2022, tiene 220 estudiantes en su Programa de Formación Complementaria. Se considera que la escuela normal cumple un papel fundamental debido a que allí se forman las maestras y maestros de la región para educación inicial. De acuerdo con los procesos de acreditación de calidad, la ENS María Auxiliadora actualmente está desarrollando procesos con miras al establecimiento de convenios con instituciones de educación superior; por esto existe un acercamiento de docentes de educación superior a este centro educativo mediante consultas académicas.

Estas relaciones interacadémicas surgen en el contexto de los procesos de autoevaluación exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. Así, surgen interrogantes frente a la manera como los maestros de la ENS abordaron y vienen trabajando la didáctica mediada por herramientas tecnológicas, especialmente durante los años 2020 y 2021, cuando hubo aislamiento poblacional debido a la pandemia. Este hecho llevó a un mayor afloramiento y a la necesidad del uso de herramientas didácticas mediadas por tecnologías.

En este contexto histórico, formativo y poblacional se planteó el diseño e implementación de un instrumento de indagación en 2022, aplicado a una población de 75 estudiantes de los grados 10º, 11º y de los semestres 2, 3 4 del Programa de Formación complementaria para reconocer y problematizar la relación entre la didáctica y el uso de las tecnologías de la comunicación. Para ello, se elaboró un cuestionario con seis preguntas acerca de: 1. La cantidad y variedad de herramientas usadas por los docentes, 2. Los aspectos positivos de su uso, 3. Los aspectos negativos de su implementación, 4. Las aplicaciones que más trabajan actualmente los docentes en sus clases, 5. Las preferencias de aprendizaje de los estudiantes en relación con las herramientas y 6. El rol del profesor en su implementación, calificado de acuerdo con su experiencia de aprendizaje.

Las respuestas obtenidas se sometieron a un análisis cualitativo sobre los procesos educativos a los que se vieron abocados en los periodos mediados por la tecnología y sobre los que se comprende claramente que los estudiantes, poseen variadas habilidades y conocimientos; porque su vida cotidiana les facilita estar en el constante manejo de medios digitales multiformatos. Este conocimiento



les permitió realizar valoraciones imparciales, libres de prejuicios frente a la educación y el uso de herramientas digitales didácticas en el proceso de enseñanza ofrecida por sus maestros en sesiones virtuales y ahora en las sesiones presenciales dentro del modelo educativo que ofrece la institución.

A partir de las respuestas, se inició un primer análisis que permite problematizar la relación entre la didáctica y el uso de las tecnologías de la comunicación, en los siguientes aspectos.

En cuanto al uso de dispositivos, si bien el universo de las herramientas tecnológicas y las aplicaciones, se presentan como apoyo a la educación en múltiples formatos, las respuestas de los estudiantes reportan recurrencia en solo cinco de ellas (YouTube, Drive, Zoom, Meet y plataforma institucional) que fueron utilizadas durante su proceso de educación mediada por tecnología. Los estudiantes manifiestan que, al retomar a la modalidad de presencialidad educativa, su uso ha bajado significativamente durante las clases. Este punto nos permite, en primer lugar, identificar la escasa recursividad en herramientas tecnológicas en su enseñanza; y en segundo lugar, sospechar de la existencia de un analfabetismo en el uso de las tecnologías por parte de los maestros. Esta escasa relación afecta la didáctica en el sentido de que no podemos negar la importancia de las nuevas tecnologías en la enseñanza, como señala el sexto desafío estratégico del *Plan decenal de educación 2016-2026*, que busca “incorporar las TIC y diversas tecnologías y estrategias como instrumentos hábiles en los procesos de enseñanza–aprendizaje y no como finalidades” (p. 53).

En relación con los aspectos positivos del uso de mediaciones tecnológicas, las respuestas reportan como importante el aprendizaje autónomo e independiente que encontraron al explorar —ellos mismos— el uso de herramientas tecnológicas. En segundo lugar, le dan mucho valor al manejo del tiempo, porque sienten que lo aprovechan mejor, también encuentran relevante el ahorro de papel y el cuidado del medio ambiente. En cuarto lugar, resaltan, como aspecto positivo, el proceso autónomo de autoalfabetización tecnológica al que se vieron obligados, para lograr el manejo de herramientas y recursos educativos que les facilitó acceder a la información multimedia online y offline. Para lograr un aprendizaje de forma interactiva, encontraron, en esos desarrollos tecnológicos didácticos, apoyo de forma visual, auditiva y sencilla para la comprensión de diversos temas, en comparación con los que se usan en la presencialidad. Llama la atención en sus

respuestas el fortalecimiento personal y no mediado por sus docentes, lo que lleva a preguntarse por las diferencias generacionales y por una necesidad de «fomentar en la comunidad educativa el uso adecuado y aprovechamiento de la capacidad de las TIC en el aprendizaje continuo» y de «propiciar la construcción de itinerarios diferenciados de formación de docentes y directivos docentes de todo el sistema educativo, partiendo de las orientaciones de políticas nacionales vigentes, en apropiación y uso educativo de las TIC» (p. 53), según los lineamientos del *Plan decenal 2016-2026*.

En cuanto a los aspectos negativos del uso de las herramientas tecnológicas, los estudiantes —frente a la relación que tiene el docente con el saber— reportan que se centran en la transmisión de información y observan al estudiante como receptor; que la relación con el estudiante en interacción no es la mejor durante la educación mediada por tecnología, porque se sintieron solos en sus procesos de aprendizaje, aunque resaltan como positivo que desarrollaron un aprendizaje autónomo (como se indicó en el punto anterior). Además, valoraron mucho la autoformación en la alfabetización tecnológica porque les abrió la posibilidad de manejar mejor los tiempos y de acceder a material educativo didáctico e interactivo que los llevó a realizar comprensiones sobre temas propuestos en su formación, lo que determinó avances en afianzar su autoconcepto como gentes académicos. Así mismo, encuentran relevante mencionar otros aspectos negativos del uso de la tecnología para educarse, porque se pierde la habilidad de hablar en público, se desdibuja la comunicación con el cuerpo, se incurre en conductas de *multitasking* (multitareas) que los mantienen distraídos al tener muchas ventanas abiertas que se convierten en «tentaciones» durante los espacios de trabajo académico. Lo anterior condujo a un facilismo en las tareas, algunas de ellas fueron catalogadas como mediocres. También, reportan en sus respuestas, problemas físicos y mentales, que los alejan de la realidad cuando no se usa de forma académica e intencionada la tecnología en línea. Se evidencia de esta manera lo que Agamben, citado por Díaz (2021), ya había señalado frente al acallamiento de los estudiantes frente a un computador.

Se hace visible que quien usa de mejor manera las herramientas tecnológicas es el estudiante, que también señala dificultades de sus maestros en el dominio de las herramientas tecnológicas y en su productividad de contenidos didácticos, que valoran los estudiantes —de

forma recurrente— como poca, con lo cual se observa una falta de alfabetización tecnológica en los maestros. Se afirma que utilizaron las tecnologías por necesidad y no por iniciativa propia. Este punto nos permite evidenciar y problematizar la relación entre la didáctica y el uso de las herramientas tecnológicas de la comunicación. En cuanto al saber disciplinar, se desdibujó su presencia en el proceso educativo durante las clases mediadas por tecnologías, ya que los contenidos no eran producto de la construcción de los maestros; estos se limitaron al envío de archivos vía correo electrónico y a recursos que ya se encontraban en línea. Estos ejercicios fueron calificados como «facilismos» para el desarrollo de los temas, bajó la interacción, así como los procesos evaluativos, pues estos tenían muy poca o ninguna retroalimentación. Así, queda claro que la relación que tiene el docente con el saber es un ejercicio instrumental de la educación, centrada en la transmisión de información y no en la construcción de conocimiento. Hecho corroborado también por Díaz (2021) cuando afirma que «no se trata de descalificar la respuesta instrumental de impulsar un trabajo educativo a través de la pantalla, sino de reconocer que esta respuesta es insuficiente frente a la necesidad de analizar los problemas estructurales, (p. 9)» para nuestro caso, de la educación del normalista superior. Por otro lado, tampoco se trataría de suprimir las herramientas tecnológicas pues es innegable su existencia y apoyo en favor del aprendizaje y la enseñanza en las nuevas generaciones de la era de la información y la comunicación para participar en la comunidades académicas hoy.



«Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza» es decir la didáctica requiere de una transposición[...]

Así, es preocupante lo que sucedió con la didáctica, debido a que el uso de las herramientas tecnológicas por parte de los maestros, parece haber desviado el sentido de esta. De acuerdo con Camilloni (2006) la enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica y por tanto es el eje de la formación. En ella, son indispensables elementos como el triángulo didáctico (maestro, estudiante, saber), las interacciones maestro-estudiante, las herramientas sobre qué se aprende y la evaluación de los aprendizajes basada en resultados y evidencias de aprendizaje. Así mismo, siguiendo a Verret (1974) citado por Gómez (2005, «Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto, la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza» es decir la didáctica requiere de una transposición.

Este análisis permite inferir de manera lógica que el desarrollo de la transposición didáctica, que es responsabilidad del maestro, presenta una disminución sustancial, casi sustituida o remplazada por una comprensión instrumentalista y de uso de las herramientas digitales didácticas encontradas de forma directa al navegar en la web, por parte de los maestros de la ENSMA. De acuerdo con lo anterior, y según las respuestas de los estudiantes, se perdió la producción didáctica y su transposición reemplazándola, de forma directa, por contenidos encontrados en la web y no desarrollados por los maestros. Así, se evitó así el proceso de convertirlos en enseñables utilizando la tecnología. Siguiendo a Verret citado por Gómez (2005), toda práctica de enseñanza de un objeto requiere de su transformación. Se refiere a la transposición didáctica como aspecto esencial en el proceso de enseñanza lo que implica no solo una distancia entre la invención del fenómeno y su enseñanza, sino un proceso de selección, separación y transformación. Esto implica para el docente una contextualización curricular y a la vez social ya que los contenidos son también socialmente aprobados y autorizados. Por lo anterior, interesa saber qué sucedió con la didáctica en su relación con las tecnologías de la información y la comunicación. ¿Acaso son tan avasalladoras las tecnologías digitales actuales que no le permiten al docente interactuar didácticamente en el aula? ¿Cómo se produce la didáctica de docentes formados en el siglo XX para niños y jóvenes del siglo XXI?

El uso de equipos digitales y las tecnologías de la información y la comunicación han incrementado su presencia en todos los campos de acceso al conocimiento y como herramientas para su producción en todos los sectores de la sociedad, y con ellos, la producción de innovaciones

en respuesta a necesidades que la relación humana con la tecnología va requiriendo. En este sentido, el sector educativo no es la excepción. Lo que sin lugar a dudas hoy no se presenta como opcional en la formación de maestros, y menos a lugar oponerse al uso de las herramientas digitales didácticas, como sí lo hizo el gremio de maestros a finales del siglo pasado cuando la tecnología educativa realizó su entrada a las aulas de clase. Esta postura pareciera existir aún porque algunos consideran a las TIC como una amenaza (Rueda, 2001, pp. 66-75).


Dado lo anterior, se trataría de pensar en una didáctica con la utilización de las herramientas tecnológicas de hoy y de manera intencionada, planeada en las apuestas de enseñanza y la producción de contenidos digitales didácticos, que de ninguna manera compiten con los tradicionales, sino, que apoyan de igual manera su desempeño profesional frente a los estudiantes en sus sesiones de clase al incluir las TIC y los dispositivos denominados herramientas tecnológicas en línea y *off line*.

A continuación, se reconocen solo algunos de los valores agregados que las herramientas digitales didácticas introducen en los procesos educativos en el aula.

Potencian el trabajo individual del estudiante en relación con la construcción del conocimiento al potenciar habilidades para el trabajo en equipos colaborativos mediante el uso de la tecnología *online* y *off line*, obligan a la interacción, ya sea con pares académicos o a través del uso de LSM, ambientes y/o entornos virtuales, en los que se se verifica la apropiación del conocimiento a través de diferentes desarrollos propuestos para tal fin, que en tiempo real permiten obtener evidencias de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El uso de sistemas de información y base de datos lleva al estudiante a aprender a sintetizar con base en la selección y pertinencia de los resultados encontrados. Desarrollar procesos de aprendizaje basados en habilidades de investigación como la indagación que ponen en su mano la responsabilidad de realizar sobre la información la toma de decisiones informadas, para saber qué hacer, cómo hacer y cómo verificar que lo que se hizo está bien hecho.

Las opciones educativas apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrecen a la didáctica como disciplina científica de la educación un sinnúmero de posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Por ello, centrar las apuestas de los docentes en los intereses y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes,

exige al docente titular el desarrollo de posturas críticas, utilizando los medios y las mediaciones con entradas múltiples de información, que facilitan la interacción para el aprendizaje cooperativo, colaborativo, que actúe como facilitador de los procesos de aprendizaje, que es el eje del rol docente hoy, y que ubica al estudiante normalista en su rol activo frente a su proceso de aprendizaje, en su construcción, como el agente autónomo que se forma producto de la educación. 

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. Cols., S, Basabe, L., Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Gómez, A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.
- Rueda, R. (2001). ¿Tecnoutopía en la escuela? la necesidad de una pedagogía crítica. *Nómadas*.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Plan decenal de educación 2016-2026*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Planes-territoriales-de-formacion-docente/319508:Planes-territoriales-de-formacion-docente-PTFD-vencidos>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Planes territoriales de formación docente vencidos*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Planes-territoriales-de-formacion-docente/319508:Planes-territoriales-de-formacion-docente-PTFD-vencidos>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Formación docente para la calidad educativa*. https://www.mineduacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Docente-para-la-Calidad-Educativa/https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-319469_archivo_pdf_Meta_2013.pdf

SI TU RETO ES ES SEGUIR SIENDO COMPETITIVO

ESTUDIA EN LA **UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA** Y APRENDE LO QUE NECESITES EN CUALQUIER MOMENTO DE TU VIDA.

- **ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**
- **MAESTRÍA EN DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE**
- **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD - VIRTUAL**
- **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - PRESENCIAL**
- **MAESTRÍA EN ENTORNOS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN**

INSCRÍBETE GRATIS

AQUÍ ESTÁ TODO PARA
SUPERAR TUS RETOS



WWW.UCC.EDU.CO



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACION

9

La enseñanza de la tecnología en la primera mitad del siglo XX

Un saber escolar difuso

Francy Alejandra Castiblanco Chaparro¹

Antonio Viñao sugería considerar las materias escolares como organismos vivos que «nacen y se desarrollan, evolucionan, se transforman, desaparecen (...) Poseen una denominación o nombre que las identifica frente a las demás, aunque en ocasiones (...) denominaciones diferentes muestren contenidos bastante similares y, viceversa, denominaciones semejantes ofrezcan contenidos no siempre idénticos» (Viñao, 2006). La materia escolar a la que se le sigue el rastro en este ejercicio investigativo es tecnología, que en la actualidad se encuentra atravesada por dos elementos: primero, la producción de artefactos encaminados a satisfacer necesidades del entorno y todo lo que ello conlleva (conocimientos con respecto a materias primas, herramientas, máquinas, materiales, procesos, invención, innovación, etc); y, en segundo lugar, con la informática (conocimientos que hacen posible el acceso, la búsqueda, la selección, la organización y, en general, el manejo de información por medio de procesadores).

Cuando nos remontamos a la primera mitad del siglo XX, e inclusive transcurridas dos décadas de la segunda

mitad de este siglo, la tecnología como materia escolar, bajo esta denominación o nombre, no encuentra su lugar en el currículum escolar al lado de las matemáticas, las ciencias, los idiomas, la educación física, entre otros saberes y disciplinas escolares. Entonces, ¿Qué fue de la tecnología en aquellos años? ¿No se encontrarían acaso rastros de ella? o por el contrario, ¿aquellas huellas se encontrarían ocultas bajo otra denominación o nombre como lo sugiere Viñao?

Con el fin de ubicar esta materia escolar en la primera mitad del siglo XX, es necesario aclarar y puntualizar un asunto en relación con la tecnología. En la actualidad, cuando se habla de tecnología, impera una concepción dominante (Carvajal, 2011)² que remite, de inmediato, al artefacto; pero en su concepción original, la tecnología es una idea mucha más amplia, propia de los griegos, que abarca, en esencia, a la técnica. La tecnología se entiende en este trabajo investigativo como el ejercicio intelectual que induce a la compilación y organización de un campo técnico como la agricultura, la carpintería o la herrería. Este campo técnico se encuentra atravesado por una serie



de procedimientos que, en función de unos principios universales, permiten la aparición de un artefacto. Dicho de otro modo, la tecnología posibilita —vía el ejercicio intelectual— la organización de la técnica, y la técnica es, en sí misma, la manifestación visible de la tecnología. Por tanto, lo que se enseña es la técnica, pues es lo que se hace manifiesto.

Pero caractericemos a la técnica. Cuando Marcel Mauss, antropólogo y sociólogo francés, abordaba la técnica, la sujetaba directamente al cuerpo, un cuerpo vestido por ciertas características. En la cotidianidad, se relaciona, por un lado con otros cuerpos, y por el otro, con los objetos (Maude, 1979)³. Esta segunda forma es afín a la orientación que se busca dar a este trabajo, en la que el cuerpo se relaciona con otros objetos y se ven involucradas materias primas, fuerzas y medios de acción. La interacción, entre todos ellos, desemboca en un producto material, un artefacto, entendido como «el objeto funcional, tangible, producto del artificio del hombre». De otro modo, el artefacto es un efecto de la técnica y la técnica a su vez es un efecto de la tecnología. De manera concisa, la técnica contiene saber, habilidad, destreza, táctica, control y repetición; es decir, dominio total sobre un oficio.

Por estas razones, buscar la tecnología como materia escolar es ir en busca de la emergencia de la técnica en el escenario escolar, lo que nos remite a un relato lacónico en relación con la enseñanza.

La enseñanza fue uno de los asuntos que, para finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, acaparó la atención de los gobernantes de la Santafé colonial. Reinaba, en aquel entonces, un desorden social producto de la ignorancia de ociosos, limosneros capaces, mendigos, vagabundos, holgazanes y mujeres de livianas costumbres, que sucumbían a la Santafé en la pobreza y le cerraban las puertas al tan anhelado progreso. La proclamada enseñanza, preocupación generalizada, surgió como discurso para erradicar aquel mal, «enseñanza que no se circunscribía [únicamente] a las primeras letras, la aritmética o la doctrina cristiana, sino que involucraba además la enseñanza de artes y oficios» (Martínez *et al.*, 1999), un saber esencialmente ligado a la práctica, acogido también como «instrumento político de ordenamiento social» en aquel entonces. Un siglo después, las materias de enseñanza aumentaron y se diversificaron. El Ministerio de Instrucción Pública resuelve, a través de la Ley 39 de 1903, que la instrucción pública ha de ser dividida en primaria, secundaria clásica y técnica; industrial y profesional. Se

dicta que la instrucción ha de ser dirigida en concordancia con la religión católica y que —la enseñanza primaria y secundaria— deben ser sustancialmente prácticas y preferiblemente técnicas. De nuevo, aparece aquello de «la práctica» y yuxtapuesta a ella, la técnica. «La secundaria técnica, casi siempre sostenida con dineros del erario público, se dirigía a grupos sociales de baja posición en la escala social, y estuvo vinculada también al impulso de escuelas de artes y oficios en donde se buscaba adiestrar a jóvenes pobres en el conocimiento y manejo de «máquinas aplicables a la pequeña industria» (Silva, 1989).

Las congregaciones católicas atendían buena parte de esta denominada «enseñanza práctica», que era el pilar de la secundaria técnica; establecimientos dirigidos por salesianos y lasallistas tenían por objeto formar jóvenes obreros dedicados a las artes manuales; aquellos centros se convirtieron en lugares en donde se daba un privilegio especial a la técnica; impartían enseñanzas en relación a la herrería, carpintería, sastrería, talabartería, zapatería, tipografía, encuadernación, música, y por supuesto, enseñanzas con respecto a la lectura, escritura, aritmética, religión y moral. Cabe resaltar que, durante el período que va de 1880 a 1930, la educación técnica y su orientación por congregaciones católicas se convirtió en un binomio inseparable (Silva, 1989).

Es importante subrayar de lo anterior, con el fin de manejar un código común, que aquello que giraba en torno a lo que se denominó «educación técnica» y «enseñanza práctica» era un asunto relacionado con las artes y oficios que se presenciaban en la Colonia, y más adelante, en la República. Es decir, el saber y la habilidad del artesano, producto de unas fuerzas sociales que iban en contra de aquel problema de pobreza que se anunciaba desde finales del siglo XVIII, se convirtieron en objetos de enseñanza. Por eso es importante insistir en que las prácticas del artesano, que de otro forma son técnicas esencialmente manuales, era aquello que se enseñaba en la escuela.

Ahora bien, la enseñanza de la técnica, que es lo que correspondería a una materia escolar denominada «tecnología», vista bajo esta perspectiva, tuvo dos formas de revelación: la primera, como materia escolar que hacía parte del plan de estudio de la época o, en segundo lugar, como centro de enseñanza especializado.

Para el primer caso, se presume que la tecnología, como materia escolar reciente, proviene de unas materias escolares que, en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, se designaron bajo el calificativo de «trabajos

manuales» (MEN, 1939) o más adelante «artes industriales» (MEN, 1962). Estas materias escolares daban un privilegio especial a la mano. Al respecto, en el programa de estudios para las escuelas normales se indica que «se pretende que los niños adquieran cierta habilidad con las manos» (MEN, 1939). Del mismo modo, Agustín Nieto Caballero, en la introducción del texto escolar del profesor Luis Enrique Reyes, se acerca a ella al caracterizarla, justificarla y elogiarla: advierte que, «sin la mano educada del hombre nuestra civilización sería empírica. En efecto, todo el progreso moderno —la locomotora, el aeroplano, la máquina industrial, el navío, lo mismo que la estatua, el cuadro, el libro— toda nuestra civilización (...) es en su último término la obra de la mano del hombre» (Nieto Caballero, 1993). Además, atribuye a la mano, y en sí mismo al trabajo manual, la dotación de buenos hábitos, beneficios y destrezas corporales. Enuncia también este pedagogo cómo «esta actividad [los trabajos manuales] busca el dominio muscular, el control nervioso, la educación del ojo y de la mano, la formación de hábitos de reflexión, de orden, de pulcritud, de buen gusto, de economía, en toda obra que se proyecta» (Nieto Caballero, 1993). De acuerdo con la idea anterior, el Ministerio de Educación divulga unas observaciones generales con respecto a la actividad: «las labores manuales le imprimen rasgos de carácter [al niño] que responden de su personalidad a lo largo de la vida. Precisión y exactitud en el proceso de transformación de la materia, limpieza y pulcritud en la obra que se realiza, concentración de la atención, previsión en los cálculos, economía en los elementos de que se dispone para la obra proyectada, son otros hábitos que se forman en el niño gracias al trabajo manual bien dirigido» (MEN, 1941). Nótese que esta denominación corresponde con la idea de técnica expuesta *supra*.

Como consecuencia, además de lo anterior, que la materia escolar «trabajos manuales» se encontraba asociada al cuerpo y a los buenos hábitos; la actividad concedía destreza corporal y disciplina a la personalidad del niño. Pero ¿cuál era en esencia el contenido que transitaba por esta materia? El profesor Luis Reyes en su manual escolar *El trabajo manual en la escuela primaria*, de 1933, enseña, desde los procesos de un determinado trabajo, cómo vencer las resistencias de la materia prima, para con ello obtener una creación. En el texto expone varias actividades constructivas partiendo de los siguientes trabajos: cartonería, encuadernación, trabajo en madera, repujado en cuero y en cobre o estaño laminados, y tra-

bajos en mimbre; contenidos que no distan del programa para las escuelas normales (MEN, 1939), en donde se incluían trabajos como tejidos, pirograbado y repujado, encuadernación, trabajos en hoja de lata, en madera, con alambre, con arcilla y yeso, y de talla.


Luego de esta primera denominación, en el plan de estudios para las escuelas secundarias de 1962, los grupos de materias se clasificaron en once ramas, una de ellas surge bajo la segunda denominación de «artes industriales», en la que se incluían los siguientes trabajos: mecanografía, fotografía, aeromodelismo, mecánica, modelado, encuadernación, carpintería, culinaria, juguetería, primeros auxilios, entre otros —no se sabe cuáles—; varios de ellos ya se contemplaban desde décadas anteriores; y aquí una premisa: pareciera ser que «artes industriales» ingresó al *pensum* en reemplazo de «trabajos manuales». El contenido que abarcaban las asignaturas era bastante parecido, y el conocimiento que circulaba en ellas se erigía principalmente sobre la *enseñanza práctica*, encaminada hacia aquello de «aprender haciendo».



[...]las labores manuales le imprimen rasgos de carácter [al niño] que responden de su personalidad a lo largo de la vida. Precisión y exactitud en el proceso de transformación de la materia, limpieza y pulcritud en la obra que se realiza, concentración de la atención, previsión en los cálculos, economía en los elementos de que se dispone para la obra proyectada, son otros hábitos que se forman en el niño gracias al trabajo manual bien dirigido[...]

Entonces, esta es la forma en que la enseñanza de la técnica se revela como materia escolar. Cabe advertir que estas actividades manuales al parecer se mantuvieron «alejadas de la escuela primaria, [o tal vez consideradas solo como preparatorias para el ejercicio manual.] Las artes manuales o las enseñanzas prácticas eran estimadas solo como privativas de la educación vocacional, reservadas a los individuos especialmente dotados para su aprendizaje y perfeccionamiento» (MEN, 1941).

Ahora bien, cuando la enseñanza de la técnica se revela en forma de centro de enseñanza especializado, nos enfrentamos a establecimientos que se dedicaron particularmente a la instrucción secundaria técnica, como las escuelas de bellas artes, la escuela de artes y oficios, las escuelas normales y los colegios privados dirigidos por congregaciones católicas. Entre ellos, es importante señalar al Colegio Nacional de San Bartolomé (jesuita), el Colegio San José (lasallista) y colegios salesianos y maristas.

Luego, con todo este escenario y con la intención de historiar la enseñanza de la técnica en tanto es una manifestación de la tecnología en la escuela de primera mitad del siglo XX, es necesario rastrear la procedencia de ese contenido, primero, en las materias de enseñanza que posiblemente antecedieron la tecnología (en caso de que la tecnología, como materia escolar reciente, no contenga unas marcas procedentes de asignaturas pasadas, habrá que considerar la posibilidad de que su entrada en escena a la escuela hubiese sido abrupta por intervención de fuerzas externas, lo que nos llevaría a determinar condiciones de posibilidad) y, segundo, en los centros de enseñanza especializados. En este sentido, los cuestionamientos que orientaron este trabajo fueron ¿Qué saberes y qué discursos circularon en la escuela de la primera mitad del siglo XX con respecto a la enseñanza de la técnica? ¿En qué superficies fueron visibles dichos saberes y discursos? Y la pregunta por el presente. ¿Hay correspondencia de este contenido con la actual materia de enseñanza? 

Notas

- 1 Licenciada en Diseño Tecnológico, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Educación. Código: 2015287528.
- 2 En relación la definición de tecnología y técnica que se asume en este escrito, véase, Carvajal (2011).
- 3 Al respecto, Marcel Mauss menciona “todos hemos caído en el error fundamental, yo mismo durante muchos años, de creer que solo existe una técnica cuando hay un instrumento”. (1979).

Referencias bibliográficas

- Carvajal, G. (2011). Observaciones historiográficas sobre el diseño de una teoría genreal de la tecnología: Aristóteles, Beckman, Marx y Kuhn. *Revista de Observaciones Filosóficas*. <http://www.observacionesfilosoficas.net/observacioneshistoriograficas.htm>
- Martínez Boom, A., Castro Villanueva, O. y Noguera, C. E. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Tecnos.
- Ministerio de Educación Nacional. (1939). *Pénsum y programas para las escuelas normales*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1941). *Programas de dibujo y trabajos manuales y observaciones generales sobre estas actividades*. Imprenta Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1962). *Plan de estudios y programas de enseñanza media y de bachillerato*. Editorial Voluntad.
- Nieto Cabalero, A. (1993). Prólogo. En L. Reyes, *El trabajo manual en la escuela primaria* (p. 4). Escuela Tipográfica Salesiana.
- Silva, R. (1989). La educación en Colombia: 1880-1930. En *Nueva historia de Colombia*. Planeta Editorial.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. Universidad de Salamanca.

La identidad de los maestros frente al cambio social

Viviendo entre marcianos



- Este libro responde a la permanente preocupación del autor por el bienestar de los maestros, que se tienen que enfrentar hoy en día a unos niños muy difíciles de entender, que viven en unas condiciones completamente distintas, no solo por las tecnologías sino por los profundos cambios que ha sufrido la sociedad.
- El maestro tiene que volverse muy flexible y entender mucho las connotaciones culturales de una amplia diversidad de personas con las que tiene que tratar (niños, padres de familia, comunidad educativa).
- Es un libro muy útil para entender estos dilemas y para tratar de orientar su acción lo mejor posible.



Francisco Cajiao Restrepo

Nacido en Bogotá, es licenciado en Filosofía de la Universidad Javeriana y magister en economía de la Universidad de los Andes. Durante más de cuarenta años se ha desempeñado como maestro tanto como en la escuela básica como en el ámbito universitario, donde ocupó la rectoría de las universidades Distrital, Pedagógica y Unicafam. Ha trabajado como consultor de las Naciones Unidas en diversos países de América Latina, Europa y África.

Además de su intensa actividad en la educación ha publicado más de quince libros que incluyen ensayos e investigaciones. Ha sido columnista del Periódico El Tiempo desde 1998. Entre sus obras más destacadas La piel del alma, Instrumentos para escribir el mundo, Poder y justicia en la escuela y Pedagogía de las ciencias sociales.

También vale la pena mencionar algunas publicaciones de carácter literario como Vino amargo, Bajo el signo de la desesperación, Teorías de uso diario y Punto de quiebre.

Informes y ventas

(57) 312 435 44 89
PBX: (571) 3383605

www.magisterio.com.co
info@magisterio.com.co



10

La investigación en la formación de maestros en servicio en Colombia

Una revisión de la normatividad¹

Isabel Cristina Calderón Palacio²

1

Punto de partida

Este artículo de revisión se deriva de la tesis doctoral *La formación de maestros: entre la preparación intelectual y las prácticas que conducen al bienestar*, donde se exploran las políticas de formación de maestros en Colombia y las prácticas que han privilegiado para concretarse en planes y programas. Se dirige la atención a la formación en servicio, dado que a este subsistema se delega la preparación permanente del profesorado para garantizar el mejoramiento de las prácticas y de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2010), lo que se constituye en un reto para las escuelas normales y facultades de educación, que deben apropiarse de estos desafíos para pensar la articulación entre los tres subsistemas de formación en Colombia³.

Centrar la atención en la normatividad permite comprender la manera cómo se han implementado las reformas educativas bajo la justificación de que a través de la educación se pueden enfrentar problemáticas como la pobreza y el atraso económico (Ministerio de Educación Nacional, 2013). En principio, estas políticas se dedicaron a garantizar la expansión del sistema educativo, el acceso al sistema de la mayoría de la población y la erradicación del analfabetismo. A finales del siglo XX se pone el acento en la calidad, y con ello, en la preparación de los maestros como factor determinante para alcanzarla.

Bajo este propósito, se dirige la atención a la formación de maestros. Esto implicó reestructurar las instituciones de formación inicial y avanzada y fortalecer el desarrollo profesional docente, es decir, favorecer la cualificación, actualización y perfeccionamiento de los maestros en todos los momentos de su trayectoria de formación (Ley General de Educación, 1994). En este punto, cabe preguntarse ¿Qué lugar ocupa la investigación en estos propósitos? ¿Qué tipo de investigación se promueve en la normatividad colombiana y cuáles son sus finalidades?



2

Del maestro intelectual al maestro investigador

En el discurso de cierre del I Congreso Internacional de Investigación Educativa⁴, el coordinador del evento planteó con elocuencia «hemos pasado del maestro intelectual al maestro investigador», con lo que quería mostrar el logro que significó este encuentro en el que maestros del país presentaron los avances de sus investigaciones. Este acontecimiento visibiliza la manera en que, en el presente, la investigación se posiciona como una práctica que no solo promueve el desarrollo profesional, sino que favorece el estatus de la carrera docente. El paso de intelectual comprometido con la cultura al investigador comprometido con la ciencia es una idea que queda entre líneas en estas afirmaciones y conviene indagar cómo se posiciona este discurso en el panorama normativo nacional, con el fin de aportar un insumo a la discusión sobre el lugar de investigación en la formación maestros, y específicamente, de la formación en servicio.

Desde la segunda mitad del siglo XX, las políticas de formación de maestros en servicio han estado relacionadas con la búsqueda de la profesionalización y la necesidad de la regulación de la carrera docente como vía para su cualificación (Gómez-Buendía, 1998). Por un lado, la búsqueda de un estatuto salarial, la regulación de los tiempos y espacios laborales, las garantías en acceso a la salud y a la educación continua, lideradas por organizaciones gremiales. Por el otro, la necesidad de lograr una autonomía profesional, la organización en comunidades de saber, la lucha por incentivos académicos que reconozcan sus saberes.

En este contexto, la década de los ochenta, con el Movimiento Pedagógico, construyó escenarios de debate y medios de discusión para posicionar al maestro a nivel social e intelectual (Barrantes, 2021), con los que se empieza a problematizar el esquema de la capacitación con fines de titulación o ascenso en el escalafón y se abre paso al denominado desarrollo profesional docente, que adquiere un lugar significativo en el marco normativo. De acuerdo con Castro-Villarraga *et al.* (2008), la Ley General de Educación 115 de 1994 (Congreso de la República, 1994) consolida varias aspiraciones ligadas a la profesionalización, que, más allá de la adquisición de un título académico, buscó la organización de comunidades edu-

cativas y la autonomía en la definición del currículo y la relación con el saber.

En consecuencia, en la década de los noventa, se consolidaron varios logros en aspectos profesionales y laborales de los maestros en los que la formación en servicio se posiciona en un lugar fundamental, sobre todo cuando la carrera magisterial es de largo aliento y requiere de escenarios de actualización y formación permanente. Para esto, se diseñan estrategias de desarrollo profesional que involucran la vida cotidiana de las escuelas y la conformación de redes profesionales apoyadas por instituciones externas a esta, como secretarías de educación, universidades y organizaciones no gubernamentales.

La expedición del Estatuto Docente 1278 de 2002 marca, en Colombia, una nueva fase del profesionalismo; así, se agencian las demandas internacionales por la mejora del sistema educativo y la centralidad del maestro es garantía para lograrla. Con base en el discurso de la calidad y de los resultados de aprendizaje, en el que se apropian algunas de las ideas del mundo empresarial, en el que el trabajo en equipo, el aprendizaje permanente, la disposición para el cambio constante y la productividad son valores inherentes a la búsqueda de constituir una organización exitosa. La reforma educativa, en la década de los noventa y la primera parte de los dos mil, estuvo influenciada por estos discursos que propusieron estrategias para pensar el desarrollo profesional, definido como un «conjunto de experiencias de aprendizaje conscientes y planificadas al beneficio de los individuos y grupos sociales» (González *et al.*, 2016, p. 48), concepción que excede una perspectiva meramente individualista, regida por la capacitación, y se dirige a propuestas que valoran la trayectoria de vida de los profesores, el aprendizaje logrado en el desempeño, las condiciones de la carrera y los conocimientos y aportes de expertos. De ahí el valor que adquiere la investigación, especialmente la que se ancla en la comprensión de la práctica.

Los mecanismos para lograr estos objetivos favorecen estrategias como las redes de maestros, los colectivos de trabajo, las mesas especializadas, en las que los maestros se reúnen a tratar temáticas ligadas a su realidad educativa. Estas estrategias exigen procesos de largo aliento que superan el esquema de la capacitación a través de cursos cortos. Esta idea logró posicionarse políticamente a través de programas de formación territoriales (Ministerio de Educación Nacional, 2011), como los que lidera el

IDEP en Bogotá, y la Secretaría de Educación de Medellín que, desde 2012, con el programa Maestros para la Vida, crea la línea de investigación educativa, que se consolida como uno de los énfasis de MOVA, centro de innovación del maestro. La investigación en estas estrategias busca el desarrollo de estudios cercanos a las realidades de los maestros, la publicación y visibilización de estos resultados, y convertir la investigación en un incentivo al otorgar pasantías, reconocimientos académicos y recursos específicos para el desarrollo de los proyectos.

3

Implicaciones en la formación de maestros y la calidad de la educación

Como se ha venido argumentando, desde finales de la década de los noventa, se propuso una visión renovada de los procesos de formación en servicio, que revaloriza el papel del docente, sus esfuerzos en el éxito escolar y la necesidad de mejorar su reconocimiento social, con el fin de atraer mejores candidatos para ejercer la profesión y retener a los buenos maestros (OCDE, 2009). Este propósito está explícito en el informe mundial sobre la educación de la Unesco, titulado *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, que centró su atención en la situación y el perfil del docente, los contextos y presiones que enfrentan los maestros y las condiciones en las que se desempeñan (Unesco, 1998), enfatizando en la necesidad de generar procesos de formación que incentiven a los profesores como colectivo y no como individuos aislados, como ocurre en la capacitación. En coherencia con esto, la OCDE (2009) señala que los programas de desarrollo profesional más exitosos son aquellos que involucran la capacitación, la práctica y el seguimiento y se caracterizan por plantear actividades similares a las que se realizan con los estudiantes o que favorecen la constitución de comunidades de aprendizaje. De ahí la importancia que adquiere la investigación como práctica propicia para fortalecer el desarrollo profesional de los maestros. Si bien el esquema de cursos cortos sigue en pie, cada vez más los maestros aspiran a construir redes de trabajo y comprender su realidad educativa, lo que lleva a la investigación como práctica reflexiva. Sin embargo, estas estrategias se orientan desde los intereses de los colectivos y desde algunos planes territoriales de

formación docente, que, desde sus apuestas particulares optan por la investigación como una vía para la formación permanente del profesorado. ■

Notas

- 1 Este artículo se deriva de la investigación *La formación de maestros: entre la preparación intelectual y las prácticas que conducen al bienestar*, tesis de doctorado, Universidad del Valle. 2022.
- 2 Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica. iccalderonp@pedagogica.edu.co
- 3 Desde la Ley General de Educación de 1994 se viene planteando la necesidad de fortalecer la formación de maestros en Colombia, para articular los procesos de formación inicial liderados por escuelas normales y facultades de educación, avanzada y en servicio. Por esto, en la primera década de los años dos mil el Ministerio de Educación Nacional, con apoyo de expertos en el campo de la educación y la pedagogía, propuso un primer borrador de lo que se podría constituir en una política de formación de maestros. En el año 2013, sale a la luz pública el documento borrador en el que se explican los propósitos y características de cada uno de estos (MEN, 2013).
- 4 El evento es el cierre del proyecto «El espíritu investigador en la escuela» que busca acompañar las publicaciones de los maestros investigadores del país. El congreso estuvo organizado por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), la Universidad de los Andes y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); se realizó los días 26 y 27 de mayo. El tema central es “El maestro como investigador” <https://unab.edu.co/unab-sera-sede-del-primer-congreso-internacional-de-investigacion-educativa/>

Referencias bibliográficas

- Barrantes, R. (2021). La práctica pedagógica en la formación de maestros: un escenario posible. En *Práctica pedagógica y formación de maestros. Reflexiones y experiencias en torno al ejercicio profesional*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16344/2.%20libro%20practica%20ped%20202%20%2819-08-21%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro-Villarraga, J. O., Pulido, O., Peñuela, D., & Rodríguez, V. M. (2008). *De la profesión a la función docente: una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002*.
- Ley general de educación, 115 Ley 50 (1994). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano*. T/M Editores.
- González, Mireya, Barrantes, Raúl, & Lache, Luz Mary. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*. IDEP.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan nacional de formación docente (PFND) 2010-2014*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Construyendo el plan territorial para la formación docente. Guía para su elaboración*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. https://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-345485_anexo1.pdf?binary_rand=4264
- OCDE. (2009). *Encuesta Internacional sobre docencia y aprendizaje (TALIS)*. Organización para la cooperación y el desarrollo económico -OCDE-. <https://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>
- Unesco. (1998). *Informe mundial sobre la educación, 1998: los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación*. Unesco, Santillana. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111912>

11

Los semilleros de investigación como experiencia transformadora en la formación de docentes

Yisela Lucia Arrieta Cortez¹, Jenny Johana Castro Ballén²

Introducción

En la actualidad, es común que los centros encargados de la formación inicial de maestros (universidades y escuelas normales superiores) ofrezcan a sus estudiantes escenarios y herramientas que los aproximen a las dinámicas de investigación. De hecho, la investigación es, en la mayoría de los programas, un eje transversal de los currículos, pues a diferencia de otros campos, la enseñanza se encuentra en constante cambio y demanda profesionales que tengan la capacidad de hacer lectura de las dinámicas sociales, culturales, políticas, entre otras, que son particulares en cada contexto y momento histórico. Por ello, es un compromiso con la formación el desarrollo de estrategias que propendan por el fortalecimiento de la actitud investigativa de los futuros maestros, de su capacidad de observación, su espíritu indagador y su capacidad crítica, componentes fundamentales para el ejercicio docente.

Atendiendo a este compromiso, se crean, dinamizan y fortalecen los semilleros de investigación como una estrategia pertinente para aproximar a estudiantes (maestros en formación) a la actividad investigativa de los maestros investigadores, de sus trabajos, de sus producciones y desde allí, comprender un componente importante de

su formación. La dinámica dialógica y de mentorazgo que caracteriza un semillero hace que la participación en este no sea una práctica rutinaria y angustiante para aprender metodologías investigativas tradicionales, sino de un cúmulo de experiencias que motivan, preparan y generan hábitos investigativos en los maestros en formación, debido a que en estos espacios extracurriculares se ejerce «la libertad, la crítica académica, la creatividad, la innovación y el pensamiento para la construcción permanente de nuevo conocimiento» (Villalba y Gonzales, 2017).

De manera que, los semilleros de investigación fomentan atmósferas de conocimiento autónomo en las que se prioriza el deseo antes que el deber; y esto no un asunto menor, porque no se trata de forzar lazos entre formación e investigación, sino de ampliar el espectro de posibilidades que el maestro puede encontrar en la pregunta y el cuestionamiento constante sobre su práctica docente. En otras palabras, «la investigación no florece sin estados positivos hacia la duda, el espíritu de curiosidad, el deseo de búsqueda permanente, la lectura, el planteamiento de problemas, el manejo de hipótesis y el trabajo intelectual en equipo» (López, Prada y Marín 2019).

Desde esta perspectiva, resulta imperativo mostrar la importancia que tienen los semilleros como estrategia potenciadora del binomio formación-investigación en



el pregrado, y fortalecer la participación de los estudiantes y profesores. La experiencia formadora al interior del semillero de investigación Pedagogías y Contextos, perteneciente al grupo de investigación de Educación Infantil, Pedagogía y Contextos de la Universidad Pedagógica Nacional, ha permitido visualizar y valorar aspectos importantes que hacen posible su desarrollo y sostenibilidad: deseo y acción como principios fundamentales que sustentan sus dinámicas. Con base en las discusiones y construcciones de este grupo, se expone una reflexión en torno a la importancia de pensar estos escenarios como lugares de encuentro potencial para la construcción de conocimiento y como experiencia transformadora de ser docente.

Los semilleros y el deseo de saber

Existe una amplia gama de grupos y escenarios que la universidad ofrece a los estudiantes, más allá de los espacios académicos obligatorios propios del plan curricular. Los semilleros de investigación hacen parte de estos escenarios, en tanto son espacios de participación voluntaria que los estudiantes buscan y eligen como oportunidad de fortalecer sus aprendizajes. Participar en un semillero es una decisión autónoma y que un estudiante opte por estos escenarios deja en evidencia que la propuesta formativa generó un estado de inquietud desde el que se desea abordar, estudiar y profundizar.

El interés por un semillero se moviliza, por lo general, a través de los espacios académicos al conocer a los profesores, sus trabajos, sus trayectorias, sus discursos, y esto activa, en el estudiante, el deseo de conocer, de fortalecer su formación. De allí que se pueda afirmar que es el deseo y no el deber el que impulsa la participación activa y permanente de los estudiantes, ello configura una relación diferente con el saber, con las prácticas, con las dinámicas de lectura y escritura, con las lecturas de realidad. Es el deseo el principal motor de la inquietud, de la pregunta, de la reflexión. El deseo de saber aleja al estudiante de la mirada neutra, aséptica, confiada frente a las situaciones que afronta en cada momento de su formación.

En ese sentido, la comprensión de la relación formación e investigación está dada, principalmente, por la autonomía del futuro maestro, pues investigar, como experiencia no se puede imponer, ni decretar. El deseo de investigar se activa y se cultiva, de tal manera que cobre sentido la investigación en la formación del estudiante,

pues, ciertamente «la investigación formativa parte del estudiante y su propia construcción del conocimiento, de su reflexión, sus experiencias previas, el contexto y la praxis investigativa en la que se ve envuelto» (Londoño, 2012, citado por Gómez *et. al* 2019, p. 206).

En la formación inicial de docentes, se presentan escenarios, se hacen invitaciones y quien siente el deseo de conocer, se deja seducir por la pregunta y la reflexión permanente; por ello, el estudiante que se vincula a un semillero encuentra múltiples ventajas que favorecen su crecimiento personal y profesional. Es importante resaltar que formación y experiencia son dos asuntos que requieren de una decisión particular del sujeto, ya que permite o no una transformación en el proceso de formación.

Por esta razón, el propósito principal de un semillero es despertar e incrementar el deseo de saber, de enriquecer la mirada crítica hacia las prácticas docentes, con el objetivo de convertirlas en un ejercicio de cuestionamiento y reflexión cotidiana. Formarse en un semillero y aproximarse a capacidades investigativas consiste en identificar el potencial de la realidad habitual observando, registrando, interpretando, describiendo contextos y escribiendo textos acerca de situaciones problematizadoras inmersas dentro y fuera de los ambientes educativos.

En síntesis, el semillero de investigación potencia, a través del deseo de saber, el poder de la duda, el valor de la incertidumbre y la capacidad de reflexión tan importante para pensar la educación en las realidades actuales, pues, de acuerdo con Catalán (2020), la práctica o acción del maestro no debe depender de técnicas, rutinas y recetas ajenas, sino que depende fundamentalmente de sus propios descubrimientos, de las teorías que va elaborando de su oficio pedagógico a partir de las reflexiones que se hace permanentemente.

Aprender a investigar investigando

En relación con lo anterior, el deseo moviliza acción. Si al estudiante lo mueve el deseo de saber, quiere buscar, preguntarse, aprender, lo llama la intención de actuar, otro aspecto importante del trabajo al interior de un semillero es la acción. Se deben poner en juego habilidades, capacidades y destrezas para llevar a cabo procesos de indagación, lectura y discusión de temas centrales u objetos de estudio que dan lugar a comprensiones y nuevas preguntas que redundan en procesos investigativos. A través de la interacción entre profesores investigadores y estudiantes,

se favorece la actitud investigativa, la capacidad de trabajo en grupo, la capacidad reflexiva y de escucha atenta. Esto supone un rol activo de los estudiantes, quienes, a través de su participación e iniciativa, fomentan una cultura de aprendizaje dinámica que demanda de la acción permanente de sus profesores; es una experiencia que se teje en doble vía.

En relación con lo expuesto, Villalba y González (2017) plantean que: «Los semilleros ayudan a la apropiación de una cultura académica e institucional de procesos formativos y científicos; además, en ellos se puede dar una academia crítica y forjar verdaderas líneas y grupos de investigación» (p. 9) La experiencia formativa, al interior del semillero, posibilita al estudiante aprender a investigar, descubriendo, en la acción misma, las diversas formas de construir y apropiarse el conocimiento. Esta acción se orienta desde el deseo y la actitud investigativa, entendida esta última como «una disposición individual para resolver de manera crítica las diferentes circunstancias de incertidumbre, racionalidad y complejidad propia del trabajo científico; estas actitudes se adquieren en experiencias socializadoras y de servicio ofrecidas en los espacios de formación» (Heno, 2003, citado en Muñoz *et. al* 2010, p. 256).

De lo anterior, se destaca el valor del compromiso individual conjugado con el trabajo colectivo. Esta combinación potencia la experiencia formativa al interior de los semilleros de investigación, pues parte del deseo individual y se convierte en acción colectiva, que permite el desarrollo de capacidades para observar, registrar, describir, interpretar, contrastar contextos y escribir textos acerca de situaciones problematizadoras dentro y fuera de los ambientes educativos. Como equipo de trabajo, los semilleros de investigación desarrollan estrategias importantes para el trabajo colaborativo, para el diálogo entre pares, para el intercambio entre grupos, y permite al estudiante superar sus temores, las dudas frente a su propio trabajo, fortalece su discurso al hacerlo voz en el intercambio con los demás integrantes del equipo. Esto elimina de raíz la posibilidad de la presencia del estudiante pasivo, pues la actividad permanente es actividad formadora y transformadora que se consolida en la acción colectiva.

Al respecto, Gallardo (2014) define el semillero como un grupo de sujetos y la realidad vivida por ellos, destacando su capacidad de acción y agrupación, pues son los sujetos, quienes dan vida y toman decisiones en las diná-

micas y prácticas; y tanto profesores, como estudiantes, han tomado la decisión de pertenecer al semillero, acto inicial que permite comprender al sujeto como partícipe de su proceso de formación, y así mismo, es un signo de su autonomía para asumir un trabajo conjunto.

A manera de conclusión, los semilleros de investigación promueven, a través del deseo y la acción, la transformación y fortalecimiento de procesos formativos al otorgarle al estudiante herramientas actitudinales, contextuales y académicas determinantes para hacer frente a las realidades educativas en la que ha de desenvolverse. Además, le permite al estudiante profundizar con rigor teórico y metodológico en temas u objetos de estudio que le apasionan, abriendo ante sí una ventana hacia el conocimiento y hacia las dinámicas de trabajo colectivo entre maestros.

M

Notas

- 1 Licenciada en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del semillero de investigación Pedagogías y Contextos, grupo de investigación Educación Infantil, Pedagogía y Contextos, Código de registro CIUP 108 - FED - S, Universidad Pedagógica Nacional. ylarrietac@upn.edu.co
- 2 Profesora de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en Educación, Universidad de Deusto. Coordinadora del semillero de investigación Pedagogías y Contextos, grupo de investigación Educación Infantil Pedagogía y Contextos, Código de registro CIUP 108 - FED - S. jjcastro@pedagogica.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-9935-2801>.

Referencias bibliográficas

- Catalán, J. (2020). La investigación acción como estrategia de revisión de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores de educación básica. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 15(4), 2768- 2776. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619867501018/html/>
- Gallardo, B. I. (2014) *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales, Colombia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160516012456/BlancaNellyGallardoC.pdf>
- Gómez, O., Morales, M., Plata, P. (2019) Transferencia de conocimiento e investigación formativa: lecciones aprendidas y desafíos para los semilleros de investigación. (Palabra) 19(2), 203-221, 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461189>
- López, L., Prada, E., Marín, D. (2019). Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad. *Entramado*, 15(1), 192-211. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405>. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032019000100192
- Muñoz, D., Aular, J., Reyes, L., Leal, M. (2010). Actitud investigativa en estudiantes de pregrado: indicadores conductuales, cognitivos y afectivos. *Multiciencias*, 10, 254-258. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90430360040>
- Villalba, J., González, A. (2017). La importancia de los semilleros de investigación la importancia de los semilleros de investigación. *Revista Prolegómenos*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-182X2017000100001

12

Una propuesta formativa en pedagogía

Consideraciones en tiempos de crisis¹

Víctor Manuel Rodríguez Murcia¹

Pensar en los procesos de formación de maestros exige reconocer, en un primer momento, la importancia de fortalecer la sistematicidad del estudio del campo discursivo de la pedagogía a la luz de las problemáticas educativas y pedagógicas del presente, a partir de la pregunta ¿para qué la pedagogía en tiempos de crisis? Allí se plantea la pertinencia de un campo abierto y plural que permita el reconocimiento de diferentes perspectivas que se hacen visibles desde la investigación educativa y pedagógica. Para ello, se dialoga con las problematizaciones y los aportes del trabajo *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia* de autoría de los profesores Andrés Klaus Runge Peña, Alexander Hincapié García, Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Carlos Ospina Cruz, así como de los trabajos del pedagogo francés Bernard Charlot.

En un segundo apartado, se plantean cuatro componentes que gracias a la experiencia como educador de educadores, considero indispensables para la formación de estudiantes: el concepto de formación, el componente histórico de la educación y la pedagogía, la práctica pedagógica y el núcleo de pedagogía.

¿Para qué la pedagogía en tiempos de crisis?

Una lectura de la contemporaneidad desde el punto de vista de la pedagogía conlleva reconocer la crisis del campo por cuenta de los actuales procesos de despedagogización. Para profesores como Thomaz Tadeu de Silva (2000), existen políticas educativas que han puesto en circulación discursos y prácticas de corte psicologista, entre las cuales se encuentra buena parte de los constructivismos que se practican hoy en la escuela, que han dado paso a técnicas y modelos basados en la instrumentalización y la estandarización del conocimiento. No obstante, en lugar de plantear diagnósticos fatalistas, vale la pena advertir que la crisis no es una situación estrictamente negativa; por el contrario, ofrece la posibilidad de asumirla como lugar de construcción desde la crítica.

Se afirma, en este sentido, que crítica y crisis guardan una estrecha relación. Para Larrosa (2000), «respecto a la relación entre crítica y crisis, de lo que se trata no es tanto de pensar la crisis como de pensar en la crisis (...) son nuestras palabras y nuestros pensamientos los que entran en crisis al acoger a la crisis en su seno» (p. 115). Ello conduce a pensar que, si se reconoce la crisis producto del carácter desprofesionalizado con el que se ha



5

$\sqrt{4}$

$\sqrt{\quad}$



buscado signar el ejercicio del maestro, ello se convierte en una oportunidad para percatarse de los componentes económicos, sociales, culturales, ideológicos y personales que marcan la pauperización del ejercicio docente y someterlos a la crítica (Mejía, 2005).

De este modo, advertir la crisis que plantea dicho fenómeno, y ocuparse de ella, es posible a través de una lectura con las herramientas de la crítica que ofrece el campo discursivo de la pedagogía y la multiplicidad de tendencias, enfoques y perspectivas que lo constituyen. Se buscaría, entonces, propiciar una reflexión sobre el sujeto contemporáneo, sobre lo que representa la condición humana hoy desde su sentido antropológico y filosófico, sobre el sentido de educar en las sociedades contemporáneas que parecen entramparse en las lógicas del mercado y así dotar de nuevos sentidos los componentes que han servido para instrumentalizar la educación y el quehacer del maestro.

Nous ne sommes plus soutenus par une représentation de l'homme et de ce qui vaut la peine en général. Des représentations existaient dans les pédagogies traditionnelles et nouvelles, même si elles étaient critiquables, car l'idée de nature humaine permettait, selon moi, de masquer les inégalités sociales. Aujourd'hui, il n'y a même plus besoin de discours pour masquer ces inégalités car nous acceptons des logiques radicales de mise en concurrence. Dans cette situation, nous tentons de bricoler des réponses, en tant que parents et enseignants, sans supports solides comme ceux que proposaient les différents courants pédagogiques. (Charlot, 2020, párr. 5).

Se asume, de este modo, como una invitación necesaria la que agencia Charlot al indicar la pertinencia de volver la mirada sobre las pedagogías modernas, sobre las corrientes pedagógicas que, bajo sus diferentes perspectivas, centran su atención en el hombre. Para el autor, la pedagogía tradicional y la pedagogía nueva reposan sobre bases antropológicas, es decir que su finalidad es el hombre

Para este pedagogo francés volver a las pedagogías modernas ofrece alternativas a los modelos impuestos hoy, que se encuentran centrados en la llamada «neuroeducación» que asume como exigencia la optimización en el rendimiento de aprendizajes. El retorno a los principios que trae la modernidad se constituye en el llamado urgente a reconocer la crisis actual que, producto de la

despedagogización del maestro y de la escuela, los han situado en un sinnúmero de lugares comunes, vaciados de sentido, para así someterlos a la crítica, a actuar en consonancia con ello, a ocuparse de dicho trance y a recuperar la pedagogía para una lectura de la contemporaneidad.

La pedagogía en tiempos de crisis exige volver a la lectura y el estudio, a instalar lugares de enunciación en este campo discursivo que asienten la discusión en la pregunta por el hombre y su necesidad de perfeccionamiento. En consonancia con lo aquí descrito, con la invitación de Charlot (2019) y con el hecho de ponerla en diálogo con el escenario colombiano, es pertinente enunciar el trabajo titulado *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*, por la necesidad que señalan sus autores de repensar el asunto de la pedagogía en Colombia, al problematizar algunos aspectos del campo, como su focalización en el contexto escolar y el limitado diálogo con otras disciplinas distintas a las ciencias sociales. Al respecto, recomiendan volver al estudio sistemático de los acumulados o las tradiciones a partir de una lectura de la pedagogía, pues:

las limitaciones, mezclas y reduccionismos con respecto a la pedagogía saltan a la luz, precisamente porque muestran un campo en el que se puede hablar de todo y en el que cada cual se siente con el derecho de empezar «de cero» a hablar de pedagogía —sin reconocer la tradición pedagógica conceptual y problematizadora, ni las experiencias pedagógicas, como bien ha cuestionado Olga Lucía Zuluaga y otros miembros del grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas—. (Runge *et al.*, 2018, p. 71)

Se concluye, de este modo, que, para el estudio y el reconocimiento de las tradiciones pedagógicas, se debe dar lugar a una ampliación del campo a partir de las experiencias pedagógicas construidas en escenarios educativos formales y no formales:

Llegados hasta este punto, preferimos decir que la pluralidad de perspectivas no excluye la comunicación y el debate; no excluye, tampoco, la colaboración de los investigadores entre sí y, necesariamente, con los maestros y maestras. Si bien los acuerdos fundamentados en torno a lo nombrado como pedagogía son pocos y la nota característica, por lo tanto, es la confusión para cualquier lector promedio, se nos impone la tarea, con la metáfora de la Torre de Babel, de pensar la pedagogía, no como un castigo,

sino, todo lo contrario, como la oportunidad de señalar la confusión que, paradójicamente, puede enriquecernos, ya que impone la reflexión sistemática y abre las perspectivas de un necesario y constante diálogo con otros saberes. (Runge *et al.*, 2018, p. 66)

En tiempos en los que proliferan las dinámicas individualistas y se constata el descentramiento de la pedagogía como lugar de lectura de la contemporaneidad, estos encuentros colectivos invitan a repositionar el lugar del diálogo, la discusión y el análisis pedagógico a partir del encuentro de comunidades académicas como las que se visibilizaron en la década de los ochenta al interior del Movimiento Pedagógico, en el que los actores provenientes de distintos escenarios educativos confluyeron en torno a la defensa de la educación pública y el posicionamiento de los educadores como trabajadores e intelectuales de la cultura, visibilizando múltiples relaciones entre pedagogía y política.

El sentido de la formación pedagógica en las facultades de educación

Los elementos descritos a lo largo de este documento permiten concluir con una propuesta formativa con cuatro elementos estructurantes y que han sido objeto de reflexión en la práctica formativa como educador de educadores: el primero, la definición del lugar desde el cual se sustentan la formación y sus implicaciones para estudiantes de licenciaturas en educación; el segundo acude a la necesidad de formar en la historicidad de la pedagogía; un tercero repositiona la práctica pedagógica; y el cuarto elemento sitúa la importancia de visibilizar el núcleo común en pedagogía como escenario articulador de los diferentes programas de pregrado en la facultad.

Para comprender la necesidad de asumir una postura en torno a la formación —primer elemento de la propuesta—, se presenta la noticia publicada en el diario *El Espectador* del pasado 19 de noviembre de 2021 titulada «¿Mejorar la educación? Primero hay que formar a los profesores». En ella se expone la recomendación de la Misión de Sabios a propósito de la necesidad de «capacitar» maestros de primera infancia y primaria para mejorar sus procesos de enseñanza. Se relata que las perspectivas de este equipo académico para adelantar a la empresa descrita acuden a la neurociencia y la psicología cognitiva experimental:

Además, la neurociencia educativa puede contribuir a los docentes a entender cómo aprenden sus estudiantes y cómo «son las relaciones que existen entre sus emociones y pensamientos para poder enseñar de forma eficaz», dice. También aporta conocimientos sobre las bases neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de otras funciones cerebrales que se estimulan y fortalecen a diario en el salón de clases. Entender estos factores ayuda a elaborar mejores métodos de enseñanza, planes de estudios y políticas educativas más eficientes. (*El Espectador*, 27 de noviembre, 2021)

La ilustración que ofrece esta noticia sustenta la necesidad de preguntar, ¿A qué nos referimos cuando hablamos de formación? Por esta razón, no es un asunto menor asumir como eje de una propuesta de formación el lugar al que se acude para designar lo que esta implica. Es necesario, en este sentido, posicionar el concepto de formación bajo una perspectiva que cuestione su reducción al saber hacer o a la formulación de estrategias para optimizar procesos de aprendizaje. Así, a partir de una lectura pedagógica la formación adquiere un carácter completamente distinto, pues amplía la reflexión y sitúa desde lugares no instrumentales a los sujetos, los saberes y sus fines. Al respecto, Simons y Masschelein (2014) refieren:



La pedagogía en tiempos de crisis exige volver a la lectura y el estudio, a instalar lugares de enunciación desde este campo discursivo que asienten la discusión en la pregunta por el hombre y su necesidad de perfeccionamiento.

entendemos la formación no como una especie de actividad auxiliar de la escuela, no como algo que ocurre fuera de las materias reales de aprendizaje y que tendría que ver con los valores de uno u otro proyecto educativo. En lugar de ello, para nosotros la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal cómo ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo. (p. 47)

Este interés por el mundo que ponen de presente los autores indefectiblemente sitúa la discusión al interior de la facultad de educación y conlleva preguntarse por: ¿Qué lugar ocupan los maestros en la formación? ¿Qué significa ser maestro hoy? ¿Deben existir diferencias formativas entre quienes planean ejercer la docencia en escenarios educativos formales y no formales? Responder a cada una de las preguntas, excedería el objeto y la extensión de este documento; no obstante, bajo la perspectiva ofrecida por Simons y Masschelein (2014), se puede afirmar que cualquiera de estos exige asumir la responsabilidad pedagógica que acarrea la formación:

Eso es lo que constituye la responsabilidad pedagógica del profesor. Por lo tanto, tiene más que ver con el «amor» que con ser capaz de proporcionar explicaciones o justificaciones de lo que hace, cosa que a menudo se espera de los profesores de hoy día. Y más aún, podríamos preguntar si ese amor —y, junto a él, nuestro interés por el mundo e incluso nuestra preocupación por los niños— no se pierde ante la creciente presión de cumplir las expectativas de la contabilización. (p. 96)

La relación entre amor y responsabilidad pedagógica en la formación de futuros licenciados se convierte así en uno de los elementos centrales de una propuesta que apuesta por otras formas de comprenderse como maestros; su práctica se fundamenta en lo que Simons y Masschelein (2014) denominan el «amor» por su asignatura, es decir la convergencia de respeto, atención, pasión y devoción por la enseñanza de su disciplina, de este modo su dedicación da cuenta también del amor por sus estudiantes, por el mundo, por sus producciones culturales.



[...]se entiende el núcleo en pedagogía como escenario de entrada y salida del campo conceptual de la pedagogía, que aporta en la configuración de su carácter abierto, dinámico y plural. Dicho núcleo tendría un carácter disciplinar, práctico e investigativo que eluda las concepciones planas a propósito de las relaciones de exclusión entre teoría y práctica, al apostar por una articulación de estos dos elementos a partir de la experiencia.[...]

El segundo elemento para la formulación de la propuesta acude a la necesidad de conocer y comprender la historia de la educación y la pedagogía, pues ello permite visibilizar sus aportes a la investigación educativa, así como la configuración y la reconfiguración de saberes y prácticas a propósito de categorías como escuela, maestro e infancia, pedagogía y enseñanza, entre otros.

En este punto, es necesario hablar del campo educativo y pedagógico con una historicidad y unas apuestas metodológicas propias. Reconocer dicha historicidad da cuenta de la emergencia del sujeto maestro, sus prácticas pedagógicas, sus movilizaciones educativas y pedagógicas; y otras categorías, como la infancia y la institución escolar. La historia de la educación y la pedagogía conlleva el estudio de la configuración de discursos en torno a la pedagogía, la didáctica, la formación y la enseñanza que se dieron en condiciones históricas, sociales y culturales, que guardan cierta particularidad.

El tercer elemento de la propuesta de formación hasta aquí expuesta está relacionado con el reposicionamiento de la práctica pedagógica en tanto experiencia. Al decir de Zambrano (2007), el sujeto da cuenta de la experiencia en tanto aprehensión y expresión de la realidad, así como a partir de la articulación de los componentes disciplinar, práctico e investigativo presentes en la práctica educativa; la formación se hace lectura, escritura, memoria, arte. Abrir la discusión a propósito de los horizontes de comprensión en torno a la práctica pedagógica implica reconocer una dimensión ética y estética en la formación de maestros, invita a pensar más allá de lo disciplinar y la institución educativa formal, para incitar el desarrollo de una experiencia en la que el sujeto transforma y se transforma.

El cuarto y último elemento constitutivo de la propuesta formativa pasa por situar la necesidad de consolidar un núcleo de pedagogía que acoja a estudiantes de las diferentes licenciaturas de la facultad de educación. Araceli de Tezanos (2007) plantea que la formación de maestros pasa por un núcleo disciplinar en el que la investigación juega un papel fundamental, que estaría dividido por disciplinas que forman la identidad profesional, entre ellas la pedagogía, la didáctica, la epistemología y por otro grupo de disciplinas que darían cuenta de la interpretación del contexto: historia, antropología, filosofía, economía, entre otras.

En este sentido, se entiende el núcleo en pedagogía como escenario de entrada y salida del campo conceptual de la pedagogía, que aporta en la configuración de su

carácter abierto, dinámico y plural. Dicho núcleo tendría un carácter disciplinar, práctico e investigativo que eluda las concepciones planas a propósito de las relaciones de exclusión entre teoría y práctica, al apostar por una articulación de estos dos elementos a partir de la experiencia.

M

Notas

- 1 Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación UPN, énfasis Educación Cultura y Sociedad. Profesor Departamento Ciencias Sociales. Grupo de investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales. vrodriguez@pedagogica.edu.co

Referencias bibliográficas

- Charlot, B. (2020, febrero 12). *Éducation ou Barbarie. Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/02/12022020Article637170913248411130.aspx>
- de Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 57-75.
- Echeverry, J. A. (2015) *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores.
- Larrosa, J. (2000) La transformación de la crítica. En T. Tadeu de Silva. *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*, (p. 67-74). Ediciones Morón.
- Mejía, M. R. (2005). La despedagogización y la desprofesionalización: parte de la propuesta. *Educación y Cultura*, 68, 29-34.
- Mejía, M. R. (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Consejo de educación de adultos de América Latina CEAAL.
- Runge Peña, A., Hincapié García, A., Muñoz Gaviria, D. y Ospina Cruz, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Tadeu de Silva, T. (2000) *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Ediciones Morón.
- Zambrano, A. (2005) *Didáctica pedagógica y saber*. Colección Seminarium Magisterio.

Biblioteca del maestro



Paradojas de la juventud en la actualidad Análisis general de la situación de los jóvenes hoy

Juanita Lleras Acosta. Bogotá 2022. Editorial Magisterio. Páginas 173. Colección Mesa Redonda. Tamaño 14x21 cm. ISBN: 978-958-20-1443-8

“El futuro del mundo está en los jóvenes” es una frase altamente repetida en distintos escenarios sociales y de formulación de políticas públicas. Si bien es cierto que la juventud es uno de los principales valores de capital humano, del crecimiento económico y constituye una posibilidad para el cierre de brechas de inequidad social en los distintos territorios, debe dejar de pensarse en ella como algo lejano, futuro o propio de un porvenir difuso e incierto. La juventud es un presente efectivo y dinámico, lleno de retos, ambigüedades y oportunidades, y requiere que la miremos desde lo que implica la realidad y la cotidianidad de los y las jóvenes en la actualidad. En este escenario, el presente documento busca adelantar un análisis general desde una mirada panorámica de la situación de los y las jóvenes al día de hoy, y aportar a la comprensión, y, ojalá, pronta solución, de algunas de las paradojas que viven ellos y ellas en la actualidad.



Cuando el alumno supera al maestro

Bruno D'Amore. Editorial Magisterio. Bogotá 2022. Colección Didáctica. Tamaño 16x24. Págs. 183 ISBN: 9789582014391. Traducción. Isabel Cristina Cárdenas

D'Amore alcanza múltiples resultados: reúne una serie de bellos relatos con la inventiva y el tono propio de la “ligereza” de Italo Calvino. Contribuye a dar fuerza a un género cada vez más presente en la narrativa contemporánea, es decir, el relato con fondo histórico. Y sobre todo pone en escena el gran tema no sólo antropológico, sino también literario y artístico de la convergencia - divergencia generacional, proyectándolo sobre _guras del pasado con una óptica dirigida obviamente hacia nuestro atormentado tiempo.



La matemática no sirve para nada

Provocaciones y respuestas para entender más

Giorgio Bolondi y Bruno D'Amore. Editorial Magisterio. Bogotá 2022. Colección Didáctica. Tamaño 16x24. Págs. 139 ISBN: 9789582014384. Traducción: Isabel Cristina Cárdenas

La matemática siempre deja una huella, en quien la estudia, negativa; algunos quedan fascinados descubriendo su sublime encanto; otros la odian y la rechazan generalmente sólo por no conocerla en profundidad. Ninguno queda indiferente. Y así, también los grandes personajes que poco o nada tienen que ver con esta disciplina expresan su parecer, halagador o de rechazo. Los autores Giorgio Bolondi y Bruno D'Amore, apasionados y expertos de la didáctica de la matemática, eligieron algunas frases que comentan, tomando como base el ámbito histórico en el cual fueron expresados como la actualidad de la misma, esto con el objetivo de iniciar un diálogo con los lectores que permita superar lugares comunes y abra vastos horizontes acerca de la matemática, fascinante disciplina que es humanismo, lógica y poesía, pero también música y arte.



El pulgar de los escribas

Sylva Sánchez, Clarena Muñoz Dagua. Editorial Magisterio. Bogotá 2022. Páginas 203. Colección Didáctica. Tamaño 16x24 cm. ISBN: 978-958-20-1444-5

Escritura está ligada, en sus orígenes, sin dudas, al arte, a los pictogramas, a los jeroglíficos, para transmutarse luego en sonidos plasmados en la arcilla, en una tabla, en la materialidad del papel o en la leve pantalla de un celular. De los escribas a los tuiteros, he aquí un primer acercamiento a las preguntas que rondan nuestras lecturas y escrituras.

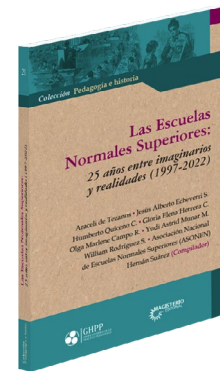
La acción humana exuda creatividad por todos los poros. El arte, la ciencia, el trabajo manual y el intelectual se aúnan para activar la imaginación y re-crear, en sus diferentes expresiones, la historia de la humanidad y, con ella, la de la naturaleza toda. Por esto, lo viejo y lo nuevo andan juntos complementándose, refutándose, reafirmando y descubriéndose a cada instante. Y en las páginas de este libro discurren reflexiones en diversos campos del saber y del sentir, tratando de cruzar los caminos de la pintura, la ciencia, la lingüística y la praxis educativa para encontrar nuevos elementos que permitan una visión crítica y propositiva sobre los desafíos que se abren para los lectores y escritores de hoy y mañana.



Más allá del aula

Cristóbal Trujillo Ramírez. Editorial Magisterio. Bogotá 2022. Colección Ediciones especiales. Tamaño 16x24. Págs. 328. ISBN: 9789582014407

El libro de Cristóbal Trujillo tiene algunas características que quiero compartir con quien va a leerlo y a disfrutarlo. “Más allá del aula” es un libro que va al meollo de la cuestión. No confunde educación con instrucción, trampa en la que frecuentemente se cae. No hay conocimiento útil si no nos hace mejores personas. Si todo el conocimiento que se adquiere en las instituciones educativas sirviera para dominar, explotar y engañar mejor al prójimo, más nos valdría cerrarlas. Tampoco confunde educación con socialización. Y, por supuesto, está muy alejado de la confusión entre educación y adoctrinamiento. El hilo conductor de todos estos artículos es la educación. Dice Herbert Wells que la historia de la humanidad es una larga carrera entre la educación y la catástrofe. Es decir, que se sitúa del lado de la salvación.



Las Escuelas Normales Superiores:

25 años entre imaginarios y realidades (1997-2022)
Editorial Magisterio. Bogotá 2022. Colección pedagogía e historia. Tamaño 14x21. Págs. 342. ISBN: 978958201441-4.

Se cumplen 25 años de la Reestructuración de las Escuelas Normales, ocurrida en 1997. Con motivo de este acontecimiento, la editorial Magisterio y el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica presentan a la comunidad de docentes del país este libro dedicado a analizar el significado de esta fecha, su momento y su sentido, como un acontecimiento en el orden de la pedagogía. Nos anima, como si fuera un sueño, el deseo de contribuir a la radical y cada vez más urgente transformación de las instituciones de formación de los maestros y educadores y al cambio profundo del sistema educativo en Colombia. Crear un nuevo orden social no da espera, y no está lejos el poder ver otra forma de educar los niños y las niñas, otro modo de vida para las generaciones futuras, con más libertad y menos desigualdad.