



Edición I Boletín No. 10 / 2011

Facultad de Ciencias de la Educación

OBSERVATORIO
PEDAGÓGICO
de la Infancia





Los Libertadores
Fundación Universitaria

Presidente del Claustro
Hernán Linares Ángel

Directivos de la Institución
Carlos Alberto Correa Gregory
Juan Vicente Ortíz Franco
Mario Eduardo Zambrano
Fabián Patiño Barragán

Decana
Facultad de Ciencias de la Educación
Lorena Martínez Correal

Director de Programas Presenciales
Alejandro Pachajoa

Dirección de Investigación
Gisela Daza Navarrete

Oficina de Prensa y Relaciones Públicas
Gladys Buitrago Caicedo

Centro de Producción Editorial
Pedro Bellón Amado

Observatorio Pedagógico de la Infancia

Directora
Lorena Martínez Correal

Editor
Raúl Infante Acevedo

Comité Editorial
Lorena Martínez Correal
Raúl Infante Acevedo
Juan Pablo Arce
Alejandro Aguirre

Corrección de Estilo
Ilse Patricia Ricardo Calzadilla

Diseño y Diagramación
Pedro Bellón

2011

Imágenes: <http://www.thinkstockphotos.com>

Contenido

Nota editorial 3

Primera Sección :

HISTORIA Y SENTIDOS DE LOS PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA INFANTIL

Pedagogía infantil en la Universidad de Antioquia. Apuestas y retos.
Informe de autoevaluación Universidad de Antioquia 2011 6

Síntesis histórica de las reformas curriculares en el programa de pedagogía infantil.
Facultad Ciencias de la Educación Fundación Universitaria Los Libertadores 13

La práctica investigativa en el proyecto de educación infantil. UPN 21

Práctica pedagógica en la comunidad indígena sikuani:
experiencia en contextos educativos no convencionales 25

Segunda Sección :

DEBATES ACTUALES EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA INFANTIL

Contexto político-legislativo de la crianza en Colombia:
Una reflexión psicológica 34

Pautas de crianza 41

Tercera Sección :

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

La construcción de la imagen historiográfica de Colombia en la primera mitad
del siglo XX, a partir del estudio de los manuales escolares elaborados por tres
congregaciones religiosas asentadas en el país 46

El papel del aprendizaje autónomo en la modelación curricular
basada en competencias 54

Sistematización de las prácticas pedagógicas del departamento de inglés.
El caso de la Fundación Universitaria Los Libertadores 62

Semilleros de Investigación: apuestas y desafíos 67

Cuarta Sección :

NOTICIAS PEDAGÓGICAS .

Un hombre realiza una pregunta de investigación y un ejército
pedagógico la contesta. Construcción de prácticas pedagógicas integradoras 74

NOTA EDITORIAL

Mucho se ha dicho sobre procesos de renovación de registros calificados acreditación de alta calidad. Sin embargo, tal vez una ganancia segura para los programas académicos que se ofrecen en cualquier universidad es sin duda alguna, la posibilidad de mirarse, de pensarse y reflexionarse.

En este sentido, el presente número se encuentra dedicado a observar distintos procesos de programas académicos dedicados a trabajar con infancia. Por eso para la Facultad de Ciencias de la Educación es un reto recoger sentidos, experiencias y trayectorias educativas que compartimos con lectores y lectoras de esta publicación: El Observatorio Pedagógico de la Infancia que en esta edición alcanza su número 10. Por esta razón hemos seleccionado y clasificado para este número las siguientes secciones:

1. Historia y sentidos de programas de pedagogía infantil compuesto por tres artículos; los dos primeros son una reflexión si se quiere curricular sobre los programas de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia y de la Fundación Universitaria Los Libertadores, estos trabajos muestran el camino recorrido por estas dos instituciones de educación superior al posicionar los programas que trabajan con infancia. Son dos trayectorias distintas pero que sin lugar a dudas muestran un panorama académico de esta discusión. El tercer artículo es una reflexión sobre la práctica investigativa en el programa de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional. El cuarto artículo muestra como lo dicen sus autores, el panorama académico de la práctica pedagógica desarrollada desde 2006 a la fecha en la comunidad indígena sikuni, especialmente de los resguardos Wacoyo y Domoplanas, del municipio de Puerto Gaitán (Meta), propuesta por el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, direccionado por los profesores miembros del grupo de investigación Merawi en la línea de investigación, interculturalidad: subjetividades, saberes y territorios. Este es un trabajo de interés para programas de pedagogía infantil ya que está dirigido a niños y niñas de 4 a 15 años de edad.

2. Debates actuales en programas de pedagogía infantil: Se encuentra conformado por artículos referidos a pautas de crianza. Uno de ellos lo reproducimos pues ya se había publicado en la Revista de Psicología de la Universidad Católica de Argentina por parte del coordinador de programas del programa de pedagogía Infantil de los Libertadores en coautoría con la psicóloga Romina Izzedin Bouquet.

3. Avances de investigación: En esta sección incluimos cuatro artículos. Los tres primeros son avances investigativos de docentes investigadores en temas educativos y pedagógicos y, el último, versa sobre los semilleros de investigación en la Fundación Universitaria Los Libertadores. Los tres primeros se adscriben al Grupo de investigación Pedagogías de la Facultad de Ciencias de la educación de la Fundación universitaria Los Libertadores.

4. Noticias pedagógicas: Incluimos aquí un artículo corto con el cual el profesor Raúl Infante Acevedo adscrito a la facultad de Ciencias de la Educación participó y ganó el premio Maestro Libertador, máximo galardón concedido a profesores destacados en investigación, docencia y proyección social. El trabajo con el que fue concedido este reconocimiento se llamó: "Un hombre hace una pregunta de investigación y un ejército pedagógico la contesta".

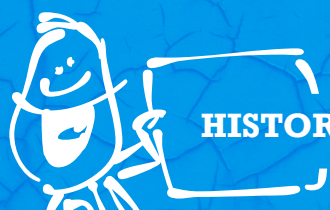
Raúl Infante Acevedo
Editor



1^a
SECCIÓN

**HISTORIA Y SENTIDOS
DE LOS PROGRAMAS DE
PEDAGOGÍA INFANTIL**





PEDAGOGÍA INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. APUESTAS Y RETOS.

Informe de Autoevaluación Universidad de Antioquia 2011

Teresita María Gallego Betancur

Integrante del Grupo Estudios Educativos sobre Cognición, Infancia y Discurso – U de A. Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Resumen:

La Licenciatura en Pedagogía Infantil definió una ruta metodológica para dar continuidad a los procesos de mejoramiento instaurados a partir del proceso de autoevaluación que le condujo a la obtención de la Acreditación de Calidad en 2007. Se dieron discusiones en torno a las opciones aprobadas por la ley para la titulación de maestros para la educación de la infancia, particularmente, se reflexionó en torno a la titulación en Pedagogía infantil y las implicaciones de optar por esta alternativa.

Se realizó una lectura crítica de la propuesta de integración curricular, la interdisciplinariedad en el programa, la flexibilidad, la Formación Investigativa y la práctica pedagógica ofreciendo elementos para fundamentar las apuestas y generar nuevos retos.

Palabras Clave

Flexibilidad, formación Investigativa y la práctica pedagógica, integración curricular, interdisciplinariedad, Pedagogía Infantil

Introducción

Durante el periodo de acreditación de alta calidad comprendido entre 2006 al 2011 la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia llevó a cabo algunas reflexiones y transformaciones alrededor de su estructura curricular, conservando las experiencias significativas del Programa.

Dicha reforma consistió además en la construcción de un componente común de formación dentro de la Facultad de Educación, dando lugar a la reflexión acerca de los aspectos centrales de la formación de maestros desde las diferentes comunidades académicas constituidas en la Facultad. Por consiguiente, los ajustes que se presentaron son el resultado de procesos adelantados por el Programa y por la Facultad de Educación como institución formadora de maestros.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil definió una ruta metodológica donde se adoptó la modalidad de trabajo por comisiones: una denominada *Disciplinar*, encargada de revisar los programas de licenciatura dedicados a la formación de maestros para la infancia en Colombia y Latinoamérica, otra dedicada a la revisión de aspectos normativos para la educación superior, en lo atinente a la formación de maestros para la infancia en los planos internacional, nacional y local, una tercera se ocupó de asuntos relacionados con lo curricular, en especial referidos a la flexibilidad, la mayoría de las cuales culminó con la producción de textos escritos: *Análisis de los programas de licenciatura y formación en educación para el trabajo con la infancia*, *Referentes normativos a considerar en la licenciatura en pedagogía infantil* *comentarios académicos y administrativos*, *Documento de trabajo para el rediseño curricular: flexibilidad*, todos ellos incluyeron recomendaciones.

Estado de las discusiones y prospectiva

Se dieron discusiones en torno a las opciones aprobadas por la ley para la titulación de maestros para la educación de la infancia, particularmente, se reflexionó en torno a la titulación en Pedagogía infantil y a las implicancias de optar por esta alternativa que recoge el texto *Sobre la denominación la licenciatura en Pedagogía infantil: ¿Educación infantil? ¿Educación inicial, ¿Educación temprana? Perspectivas en la consolidación de la pedagogía infantil como campo disciplinar*, escrito en 2008 por Diana María

Posada, en el que se retoman aportes de Sandoval (2006), quien señala que

“La autonomización de la pedagogía infantil ha derivado de una ampliación y complejización de la mirada sobre la infancia que trajo consigo una reflexión sobre la singularidad de las necesidades educativas y de desarrollo de los niños y niñas más pequeños y la necesidad de trabajar de forma indisoluble la educabilidad y la enseñabilidad... a la pedagogía infantil le correspondería entonces el terreno de lo estrictamente educativo, como interdisciplina con un campo propio de acción y con un entramado conceptual, metodológico y técnico singular”. (24).

Se plantea la necesidad de que los programas de formación de maestros para la infancia trasciendan su función profesionalizante a través de la investigación científica y se culmina sosteniendo que con el término Pedagogía Infantil se va construyendo y posicionando un campo con identidad y autonomía propias que se ha ido configurando como el saber o la instancia desde donde se habla de los procesos de la educación y formación de la infancia.

En esta misma dirección se produjeron dos textos más, el primero denominado *Aproximaciones a la pedagogía infantil como subcampo de la pedagogía* escrito por la misma profesora y *La pedagogía infantil como campo interdisciplinar para la formación de pedagogos y pedagogas infantiles*, de autoría de la profesora Diana Aguilar, ambos reflejan dos de las tendencias que sobre la pedagogía como campo se advierten en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El primero de los citados trabajos, introduce la hipótesis de la pedagogía infantil como subcampo de la pedagogía a la luz de planteamientos realizados por el profesor Andrés Klaus Runge en torno a la pedagogía como campo profesional y disciplinar, en un ejercicio que aproxima frente a la Pedagogía infantil, algunos planteamientos en lo relacionado con su “identidad en lo cognitivo, social e histórico. Frente a la identidad cognitiva, se plantea que la pedagogía infantil tiene como objeto de estudio y reflexión la educación de la primera infancia, –entendida como praxis o práctica educativa– así como los procesos formativos de la infancia, las prácticas educativas y formativas acontecidas en los ámbitos institucionales y no institucionales, formales, no formales e informales.



En lo atinente a la identidad social se hace referencia a la importancia y al posicionamiento que le es reconocido a la educación infantil, tanto en el marco de las instituciones dirigidas a la infancia, como de aquellas destinadas a la formación de maestros para la educación de la infancia y en cuanto a la identidad histórica, poco desarrollada por el texto, sus aportes se sitúan más en la historicidad de la educación inicial como praxis. Finalmente se enuncian como asuntos para desarrollar el debate, entre otros: la necesidad de trascender lo pedagógico como función asignada a la educación inicial, entendida como nivel educativo, y referida a la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos, la diferenciación entre la connotación que tienen las denominaciones *pedagogía del nivel*, *pedagogía de la primera infancia*, y *Pedagogía Infantil*, la construcción de una postura desde la Pedagogía Infantil sobre los debates fundantes y actuales identificados en la educación inicial.

En el segundo de los textos referidos, la autora parte de reconocer los avances y retos afrontados por la Licenciatura, en tres dimensiones: la relación entre la interdisciplinariedad y la disciplina desde donde se instala la pregunta por la formación de maestros, la relación entre la formación de maestros y un objeto de estudio específico como es la infancia, y la relación entre la integración curricular y la enseñanza integradora. Para finalmente proponer la pedagogía infantil como un campo interdisciplinario y aplicado para la formación de pedagogos y pedagogas infantiles, a partir de los planteamientos realizados por el profesor Jesús Alberto Echeverri, sobre la pedagogía como campo conceptual y narrativo y dejar planteados interesantes interrogantes, entre los que se destacan: ¿tiene el maestro que se quiere formar una disciplina desde la cual relacionarse con las demás? ¿Qué diferencia existe entre formar un pedagogo infantil, un psicólogo infantil, un terapeuta familiar, o en otro oficio que se relacione con la atención a la infancia?, ¿será el campo de acción, el objeto de estudio, los saberes que intervienen en su formación? ¿Cómo posibilitar que el maestro en formación desarrolle una mirada interdisciplinaria de la infancia y del trabajo con la infancia?, ¿Qué concepciones acerca de la infancia necesita conocer el maestro de hoy? ¿Cuáles son los problemas actuales que se entretujan alrededor del concepto de infancia y cómo incluirlos en el programa académico? ¿Qué disciplinas en la actualidad abordan el problema de la infancia y cuáles de estas necesita reconocer el maestro?, ¿Cómo permitirle

al maestro en formación la reconstrucción del objeto infancia no desde la fragmentación si no desde su problematización?, estas preguntas apuntan a reconocer la infancia como un objeto y sujeto interdisciplinario en sí mismo, el cual se ha convertido en blanco de múltiples análisis que obligan a que el maestro en formación se piense no solo en relación con la infancia si no también con otros sujetos, saberes, instituciones y problemas contemporáneos.

Por último, desde la dimensión que intenta pensar la relación entre la integración curricular y la enseñanza, surgen como interrogantes de análisis: ¿cómo preparar a los maestros en formación para que sean ellos quienes asuman la integración curricular en el ejercicio de su profesión?, ¿existe una relación directa entre pensar un currículo integrado para maestros y posibilitar en ellos las condiciones para un pensamiento y enseñanza interdisciplinaria?, ¿Qué herramientas, prácticas, conceptualizaciones se ofrecen al estudiante que lo prepare para pensar e implementar una enseñanza que reconozca la interdisciplinariedad de los problemas actuales? Para concluir afirmando que el saber pedagógico se entiende como principio y cimiento que caracteriza el oficio del maestro, sin embargo, no se puede concebir como el único saber involucrado en su formación, puesto que no es posible pensar la formación de maestros sin los aportes de la psicología cognitiva, la sociología, la antropología, y de las ciencias, entre otras, en consonancia, con Araceli de Tezanos quien afirma: "Al igual que otros oficios, como por ejemplo los médicos, los arquitectos, los científicos, su formación no se sustenta y no puede fundarse en una única disciplina, sino en un conjunto articulado que hace posible el ejercicio del oficio específico" (2008. p7)

Los anteriores desarrollos dialogaron con los planteamientos realizados desde el Departamento de Pedagogía en la configuración del componente común de formación, que se recogen en el texto *Sobre el componente pedagógico núcleo común*, escrito por el profesor Jorge Orlando Castro en 2010, quien argumenta que la pedagogía como campo:

Sugiere un espacio simbólico de lucha, que da cuenta de las prácticas y saberes, las producciones teóricas, los relatos de vida, los conceptos emergentes, la apropiación y recepción de discursos, pero también los conflictos, intereses, olvidos, deseos. (...) permite captar esta pluralidad, reconocer los aportes de grupos de

reflexión e investigación en donde orbitan diversas posiciones y procesos de institucionalización, romper con la insularidad de la tradición pedagógica de la Facultad y los saberes anclados en las disciplinas y los saberes específicos, visualizar diversas posturas que abogan por una opción disciplinar y profesional como también esfuerzos que, enfatizando su dimensión conceptual y narrativa, exploran sus posibilidades como saber articulador a partir de las preguntas por la formación, la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje.¹

En este sentido, la pedagogía concebida como campo implica una operación estratégica en tanto que identifica diversas posiciones, busca hacer visible las tensiones, opera a través del juego de relaciones de fuerza que lo envuelven, sin circunscribirse a una espacialidad particular o a un sujeto en singular. Concebir la pedagogía como campo permite además captar aquellos discursos y prácticas emergentes, como el de la narrativa (entre otros) que hace visibles diversas formas de enunciación, reconociendo para sí, aquel conjunto de testimonios y relatos, otros órdenes de saber que dan cuenta de la complejidad de lo pedagógico.² (p.1 y 2)

Sobre los anteriores planteamientos se cimentan los cambios centrales introducidos en materia curricular en la licenciatura, en lo relacionado con flexibilidad, interdisciplinariedad e integración curricular y presencia de la investigación como elementos centrales de la propuesta formativa.

1 Desde la óptica del Prof. Echeverri, el campo se configura por tensión, existe en el juego de relaciones de fuerza que lo envuelven, no se circunscribe a una espacialidad particular o a un sujeto en singular: "se envuelve y se desenvuelve por dos atributos: lo plural y lo abierto... el campo es conceptual pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su materialidad, y se funde con los relatos sin desperdiciar su producción conceptual y sin privarse de ella." Ver: Echeverri, Alberto. *Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En: Instancias y estancias de la pedagogía: La pedagogía en movimiento (2009). Martínez y Peña (comp.), U. de San Buenaventura, p. 46.*

2 A este respecto, los aportes del Profesor Gabriel Murillo sobre la narrativa en la formación de maestros, contribuyen orientar y fundamentar esta discusión, como se puede constatar en el texto *La narrativa en la formación de maestros. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Manizales, noviembre 4 de 2009.*

Estructura curricular

El Plan de estudios en su versión 02, conserva su estructura por ciclos de formación y por núcleos de saber pedagógico (educabilidad, enseñabilidad, realidades y tendencias sociales y educativas, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía e investigación formativa y práctica pedagógica) no obstante, para el primero de los casos, pasa de tres ciclos (Fundamentación, Profesionalización y Profundización) a dos: Fundamentación y Énfasis y para el segundo, explora otros posibles criterios que lleven bien a la ratificación de los anteriores núcleos, o a la identificación de otros que permitan la agrupación de espacios de formación por núcleos de problematización, que respondan a la lectura de la pedagogía infantil como campo.

El Ciclo de Fundamentación: Abarca los niveles comprendidos entre el I y el VII. En él, los maestros y las maestras en formación logran avanzar en la construcción de unos requerimientos básicos en cuanto a conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes, y al trabajo con las modalidades de educación informal y no formal, en las edades comprendidas entre el momento del nacimiento y los seis o siete años. Además se trabaja de manera amplia el quehacer docente, los saberes pedagógicos y disciplinares y se avanza en el trabajo en la modalidad de educación formal.

El Ciclo de Énfasis: Comprende los niveles VIII, IX y X, y pretende que con el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa los estudiantes alcancen un nivel de profundización mayor en un componente disciplinar, una modalidad educativa y una franja etárea específica con mayores posibilidades de elección y configuración.

Flexibilidad curricular

El término Flexibilidad, como lo señala la profesora Mónica Machado en el texto *Documento de trabajo para el rediseño curricular: flexibilidad*, aplicado al currículo, es considerado polisémico, se emplea para referirse a diversas condiciones y características del mismo, por tanto encierra complejidad metodológica y operativa, como lo afirmara el profesor Santiago Correa (s.f.). No obstante, desde sus múltiples significados y abordajes, conlleva implícito el reto para el caso de los programas de educación superior, de trascender las prácticas profesionalizantes, academicistas, rígidas, cargadas de conocimientos y limitantes de la autoformación que usualmente los caracterizan. (Díaz, 2002). Lo anterior exige una "mayor interacción entre la formación, la in-



investigación y la proyección social, entre los profesores, las unidades académicas propias de las instituciones, las instituciones y su entorno social y, por supuesto, entre los conocimientos y las prácticas que configuran los currículos de formación.” (Díaz, 2002: 21).

Lo anterior, implica en lo académico, modos de organización más abiertos, proclives a la interdisciplinariedad y al trabajo integrado, participativo y colaborativo, movilidad de docentes y estudiantes; en lo curricular, mayor presencia de rutas múltiples y diversas para la formación, altos niveles de adaptabilidad, desdibujamiento de límites disciplinares para abordar el estudio de las problemáticas complejas que encarnan las diversas realidades; en lo pedagógico, todo cuanto se relacione con el aprendizaje, la autonomía y el control que sobre el mismo debe ejercer el estudiante, estrategias, metodologías y utilización de recursos tecnológicos y por último en lo administrativo, esquemas organizativos menos rígidos, mayor descentralización, empoderamiento de las distintas unidades que permita la toma ágil de decisiones, gestión y planificación del trabajo académico, la formación y la proyección institucional.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil, ha concebido la flexibilidad curricular, esencialmente, como una estrategia que posibilita la incorporación al currículo de nuevos conocimientos, concepciones, perspectivas y enfoques que fortalecen los procesos académicos, como garantía de la pertinencia social, científica y cultural, que permite, en términos de Patricia Martínez³, la superación de una práctica académica caracterizada por la rigidez y el aislamiento. Por consiguiente, desde 2000, adoptó como estrategias que instaban al trabajo colaborativo e interdisciplinario: la Práctica integrativa y el colectivo de nivel, que a la fecha (2011) como fruto de la experiencia reflexionada, los procesos de autoevaluación y de transformación al interior de la Facultad, han sido reconfigurados y armonizados con las siguientes acciones que dan cuenta de un nivel creciente del índice de flexibilidad:

- Implementación del sistema de créditos, en tanto fomenta la autonomía en el estudiante para elegir actividades que respondan a sus intereses de formación y motivaciones personales, propicia la produc-

ción y acceso a diferentes tipos de aprendizajes, facilita la organización de los deberes del estudiante en los periodos académicos que fije la institución, ajusta el ritmo al proceso de formación de las diferencias individuales de los estudiantes, fomenta la oferta de actividades académicas nuevas y variadas, facilita diferentes rutas al acceso de formación profesional y la movilidad intra e interinstitucional, posibilita la formación en diferentes escenarios institucionales y geográficos que signifiquen el mejoramiento de las condiciones personales, institucionales, sociales, económicas, incentivar procesos de intercambio, transferencia y homologaciones”. (Díaz, 2002: 93).

- Adopción del componente común para la formación inicial de maestros con supresión total del régimen de prerrequisitos y correquisitos propuesto por la Facultad de Educación desde el Departamento de Pedagogía, el cual conlleva a la ampliación de la oferta de cursos y horarios, al intercambio académico entre los estudiantes de Pedagogía Infantil y de las licenciaturas allí ofertadas así como de otras dependencias de la Universidad que también forman maestros: Escuela de Idiomas, Facultad de Ciencias Exactas y Facultad de Artes.
- Conversación del componente común con el disciplinar mediante las prácticas integrativas.
- Flexibilización del régimen de prerrequisitos y correquisitos en el componente específico.
- Incorporación de créditos para cursar espacios de formación de libre elección (electivas). Interdisciplinariedad e integración curricular.

Interdisciplinariedad e integración curricular forman parte del sello distintivo de la propuesta de formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil desde su creación en 2000, y se han materializado a partir de dos estrategias *la práctica integrativa* y *los colectivos de nivel*, las cuales han requerido ajustarse en consonancia con las modificaciones introducidas al plan de estudios, antes señaladas (adopción del sistema de créditos y del componente común, flexibilización del sistema de prerrequisitos y correquisitos).

La práctica integrativa, es un ejercicio de carácter investigativo, que promueve el diálogo entre teoría y práctica como soporte del proceso de formación y que

3 MARTÍNEZ, Patricia en la Presentación al texto de DÍAZ, Mario. *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. En: Serie Calidad de la Educación Superior. Bogotá: ICFES. No. 2 (2002); p. 9-10.

cuestiona el carácter terminal tradicionalmente otorgado a la práctica, que la subordina a la teoría y la ve como su consecuencia; consiste en un trabajo desarrollado a lo largo de cada período académico y en el que participan los espacios de formación que esté cursando cada estudiante, es orientado desde el espacio que lleva su nombre (práctica integrativa I, II, III, IV, V, VI y VII, de acuerdo con el nivel y con participación más directa de otro espacio que opera como su correquisito). Al cierre de cada semestre, se entrega el mismo reporte escrito validado como trabajo final por cada uno de los espacios de formación, con un porcentaje de valoración del 20% y que debe responder a los criterios de vinculación a la experiencia, definidos durante el desarrollo del ejercicio de manera concertada entre cada estudiante y los respectivos docentes que orientan cada uno de los espacios de formación que cursa.

La participación de los diferentes espacios de formación en la práctica integrativa como lo reporta la profesora Dora Inés Chaverra, en el texto *Relaciones interdisciplinarias y proceso de integración curricular en los colectivos de nivel Balance 2008-02*, suele llevarse a cabo por diversas vías:

- Formulación de preguntas relacionadas con la problemática identificada para la práctica en el respectivo nivel.
- Elección de técnicas y diseño de instrumentos para la recolección de la información.
- Diseño y aplicación de propuesta de intervención –prácticas integrativas III a VII.
- Revisión documental y/o análisis del proceso vivido.
- Elaboración de referentes conceptuales, que por ser transversales, acompañan/apoyan el énfasis disciplinar de las respectivas prácticas integrativas y que suelen servir como herramientas teóricas para leer, comprender e interpretar la realidad/información recogida.
- Aporte al desarrollo de habilidades y competencias genéricas o específicas consideradas en el perfil de formación definido por la licenciatura.

Los colectivos de nivel: Entre 2000 y 2010 esta estrategia de trabajo hizo referencia al grupo de profesores encargados de orientar los espacios de formación de cada nivel (I a VII) fijado en el plan de estudios y que se reunían en varias ocasiones durante el semestre para planear la práctica

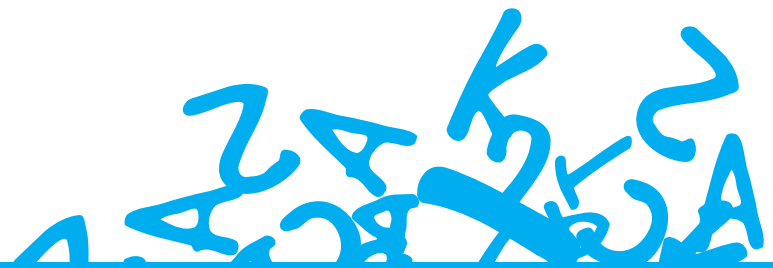
integrativa. A partir de las modificantes introducidas que incrementan la flexibilidad curricular y que refiere este documento, esta estrategia se reconfigura, los integrantes de este colectivo serían los docentes encargados de orientar la práctica integrativa de cada nivel y quienes orienten el espacio establecido como su correquisito y quienes darán línea para el ejercicio de integración a través de la utilización de una nueva estrategia denominada la *enseñanza interdisciplinar* apoyada en el *método interdisciplinar*; hecho que potencia la participación de cada estudiante en la visualización de nuevas formas de vinculación de los espacios de formación a la práctica integrativa por las vías ya conocidas y por otras nuevas aún por explorar. Esta reconfiguración exige replantear la concepción teórica y metodología de integración.

Nuevos retos que plantea esta experiencia:


- Poner a prueba la disposición de los docentes para el diálogo interdisciplinar.
- Desarrollar el pensamiento flexible e integrador tanto en docentes como en estudiantes.
- Resolver de manera creativa situaciones como las siguientes:
 - La heterogeneidad de los grupos, que estarán conformados por estudiantes que cursan distintas prácticas integrativas, lo que exigirá comunicación constante entre estudiantes y docentes para la búsqueda de rutas de integración.
 - La disparidad entre el calendario académico de la Facultad y el calendario de las instituciones donde se realizan las prácticas integrativas (III a VII) sumando a las dificultades de orden público en la Universidad, que de nuevo ponen a prueba una concepción de práctica, alternativa que no está precedida necesariamente por la teoría, que encierra potencia formativa y que puede ser leída y reflexionada como experiencia a posteriori a partir de referentes conceptuales que le suceden en un orden de tiempo.

Formación investigativa y práctica pedagógica

En la búsqueda de vincular los resultados de las investigaciones realizadas por docentes de la Facultad (Salinas, Isaza y Posada, 2000. *Las representaciones sociales*



sobre justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar; Isaza, Henao, Gómez, Moreno y Posada, 2000. *La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros*) con los procesos de formación, hacia 2000, con el cambio de denominación a Pedagogía Infantil, desde la perspectiva de la integración curricular, se estructura el plan de estudios en torno a dos ejes problematizadores: Las prácticas de crianza y las prácticas educativas y pedagógicas, igualmente, la temática de las representaciones sociales sobre distintos objetos (paternidad, maternidad, crianza, aprendizaje, inteligencia) cobra un espacio allí. Así mismo, para la recta final de la formación (semestres VIII, IX y X) en el espacio denominado Proyecto Pedagógico Investigativo se establece un vínculo con los grupos de investigación de la Facultad, que a través de la articulación de las líneas de práctica (definidas por el programa) y las de investigación (formuladas por los grupos) tienden puentes entre los niveles de pregrado y posgrado y entre las dimensiones profesional y disciplinar, a partir de la producción de saber, en un intento por articular los procesos prácticos con los de producción de conocimiento, mediante la investigación. (Cormack y Fujimoto citadas por Posada, 2009)).

Este vínculo se hace evidente en la participación activa en semilleros de grupos de investigación, proyectos de investigación y grupos de trabajo académico, así como en la práctica pedagógica y la realización del trabajo de grado. Estos dos últimos son espacios privilegiados del plan de estudios donde la formación en investigación tiene lugar. La práctica pedagógica es un componente presente a lo largo de toda la propuesta de formación y pretende estimular el estudio de problemáticas del campo de la educación mediante proyectos que redunden en beneficio de la calidad de las instituciones que sirven de escenario para su desarrollo. 

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, D. (2009). *La pedagogía infantil como campo interdisciplinar para la formación de pedagogos y pedagogas infantiles*. (Documento de trabajo).

Tezanos, A. (2007). *Formación de profesores una reflexión y una propuesta*. Pensamiento Educativo. 41, (2).

Castro, J. (2010). *Componente Común; formación inicial de maestros*. (Documento de trabajo).

Chaverra, D. (2008). *Relaciones interdisciplinarias y proceso de integración curricular en los colectivos de nivel Balance*. (Documento de trabajo).

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Edición 1. Bogotá.

Echeverri, A. (2009). *Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. Instancias y estancias de la pedagogía: Universidad San Buenaventura*, p. 46.

Machado, M. (2010). *El rediseño curricular*. (Documento de trabajo).

Posada, D. (2008). *Aproximaciones a la pedagogía infantil como subcampo de la pedagogía escrita*. (Documento de trabajo).

Posada, D. (2008). *Sobre la denominación de la licenciatura en Pedagogía infantil: ¿Educación infantil? ¿Educación inicial?, ¿Educación temprana, Educación preescolar? licenciatura en Pedagogía Infantil: perspectivas en la consolidación de la Pedagogía Infantil como campo disciplinar*. (Documento de trabajo).

Peña, R y Klaus, A. (2008). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico* (Documento de trabajo).

Salinas, M.; Posada, D. e Isaza, L. (2002). *A propósito del conflicto escolar*. Las representaciones sociales sobre justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar. En: Educación y Pedagogía. U. de Antioquia. 14, (34).

SÍNTESIS HISTÓRICA DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN EL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL. FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES.

Lorena Martínez Correal

Decana Facultad Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria. Especialista en Educación Sexual. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Raúl Infante Acevedo

Coordinador de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación. Fundaci
Docente investigador. Universidad Pedagógica Nacional.

Juan Pablo Arce

Docente investigador Fundación Universitaria Los Libertadores. Facultad Ciencias de la Educación.
Licenciado en Ciencias Sociales. Magister en Educación

Marlém Jiménez

Profesora tiempo completo Facultad Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores.
Educatora Especial. Magister en Educación

Resumen:

El presente artículo hace una aproximación histórica a la construcción del programa de Pedagogía Infantil a partir de su antecedente directo el programa de educación preescolar. Evidencia los derroteros seguidos para alcanzar las transformaciones curriculares exigidas en los procesos de alta calidad en las instituciones de educación superior hoy, así como los fundamentos más importantes del actual programa de Pedagogía Infantil entre los cuales tenemos: las áreas pedagógicas, el contexto nacional e internacional de la pedagogía infantil, el componente de inclusión entre otros.

Palabras clave:

Pedagogía, infancia, educación, currículo, contexto nacional e internacional, educación especial.





Introducción

La Fundación Universitaria Los Libertadores adelanta el proceso de autoevaluación del programa de Pedagogía Infantil con miras a la acreditación de alta calidad. Para el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación este proceso obliga a realizar una mirada al Programa de Educación Preescolar en sus dos versiones vigentes, el programa del año 2000 y el del año 2007. Las transformaciones curriculares obedecen entonces en buena medida, al carácter histórico y cambiante del conocimiento que necesariamente plantea la necesidad de asumir posiciones abiertas y flexibles capaces de responder a las cada vez más vertiginosas transformaciones del mundo social.

En nuestro país, esta discusión adquirió enormes dimensiones con la promulgación del Decreto 272 de 1998 que, consagró a la pedagogía como disciplina fundante de las Facultades de Educación a nivel nacional en cuanto en el contexto colombiano ha existido una preocupación central por recuperar la pedagogía como una ciencia capaz de comprender y explicar el fenómeno educativo. El intento más notorio se ha presentado en los últimos veinte años con el Movimiento Pedagógico. Como se sabe numerosos intelectuales de distintas vertientes se dieron a la tarea de pensar en torno al estatuto epistemológico de la pedagogía ya que,

*"ante la desconexión de la pedagogía sistemática con el mundo actual, los caminos a seguir por la pedagogía son variados e interesantes: informatizarse, semiotizarse, indagar por la posibilidad de una formación estética, por la riqueza narrativa de los mitos, por la factibilidad de una pedagogía del cuerpo; perseverar en la reconstrucción histórico-epistemológica de sus conceptos y en la conformación de un archivo pedagógico a nivel internacional"*⁴.

Estos retos imponen a la pedagogía la enorme tarea de contribuir a los problemas que el entorno educativo plantea. Por esta razón asumir los Lineamientos para la actualización curricular en la institución, implica generar una propuesta académica que contribuya a formar mejores ciudadanos, mejores maestros y por qué no,

una mejor sociedad. El currículo desde esta perspectiva, contribuye a solucionar los problemas que se presentan en la realidad local, nacional e internacional.

En ese sentido en el programa se han tenido las siguientes reformas curriculares:

REFORMA Y AÑO	JUSTIFICACIÓN
Reforma curricular año 2000	Resultado de la implementación del decreto 272 de 1998
Reforma curricular año 2007 – II	Resultado del proceso institucional denominado Reforma curricular innovadora en el interior de la universidad.
Reforma curricular año 2010 – II	Resultado de la renovación de Registro Calificado del programa de Pedagogía Infantil

A continuación explicaremos cada una de estas reformas:

1. El programa de preescolar del año 2000 en Educación Preescolar

El programa de educación de preescolar del año 2001 estructura su plan de estudios teniendo en cuenta los núcleos del saber pedagógico. Además estructuró un plan de estudios dividido en dos ciclos específicos como son el básico y el especial. Para mayor ilustración enunciaremos los tales núcleos,

Educabilidad: El centro de formación será el estudiante entendido como un ser humano integral destacándose no solo el desarrollo personal y de valores sin su capacidad para adquirir los aprendizajes fundamentales, anteriormente mencionados, atendiendo a su proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje.

Enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad: Desde las disciplinas y saberes se requiere, la identificación de sus dimensiones epistemológicas teóricas, técnicas y sus campos de aplicación histórica, contenidos en un currículo en donde se caracterice la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información.

4 Alberto Martínez, Pilar Unda, Marco Raúl Mejía. "El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico". En: Veinte Años del Movimiento Pedagógico. 1982- 2002. Entre mitos y Realidades. Cooperativa editorial del Magisterio. Corporación Tercer Milenio. Medellín. 2002. p. 72.

La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía: Las disciplinas deben desarrollar actitudes y destrezas para el trabajo en equipos interdisciplinarios, de manera que el futuro profesional logre un avance en conocimientos integrales y de soluciones efectivas y reales a problemáticas del contexto donde se encuentre, cualquiera que estas sean. Podrá entonces validar teorías y modelos para manejar la diversidad y complejidad de los problemas humanos contemporáneos”

Las realidades y tendencias sociales, educativas, institucionales, la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa: Desde la perspectiva social, se hace énfasis en la comprensión y construcción del conocimiento y su aplicación en contextos reales que permitan entender y transformar de manera permanente la realidad donde se desenvuelve. Requiere obtener perspectivas de interpretación que le permita actuar en los diferentes grupos, o entre personas comprometidas a logros de intereses orientados al bien común, de tal manera que le permitan tomar distancia crítica de las soluciones que responden a intereses particulares⁵.

El programa presenta las siguientes características:

Dos ciclos: uno básico y otro especial. El ciclo básico se comparte en su totalidad hasta cuarto semestre con educación especial.

Las asignaturas se organizaron en el plan de estudios teniendo en cuenta los núcleos del saber pedagógico.

No se presentó con estructura de créditos ni áreas de formación.

La concepción de desarrollo en este programa es biologicista lo que se evidencia en asignaturas como desarrollo infantil de 0 a 3, de 3 a 5 y de 5 a 6.

Presenta 76 asignaturas. No presenta electivas y solo posee una asignatura de contenido modificable denominada: seminario de profundización. Los primeros seis semestres se cursan ocho asignaturas por semestre de séptimo a décimo este promedio se reduce en una asignatura, es decir, siete por semestre.

La duración es de cinco años.

2. El programa del año 2007-II de educación preescolar

Este programa conserva la fundamentación en torno a núcleos del saber pedagógico pero organiza el plan de estudios a partir de áreas. Conserva también el mismo número de asignaturas y la duración del programa.

Incluye dos electivas e ingresa nuevas asignaturas con el fin de fortalecer nuevas demandas del conocimiento pedagógico, incluye por primera vez los créditos académicos, los ciclos básico y especial cambian su nombre hacia ciclo de fundamentación y profundización. El cambio fundamental es que incluye áreas y estas organizan la ubicación de las asignaturas en el plan de estudios. Estas áreas son:

Área disciplinar específica:

(Comprende espacios académicos tanto en el ciclo de fundamentación como en el ciclo de profundización).

En el caso de las licenciaturas en educación preescolar el área disciplinar corresponde como en ningún otro caso a la pedagogía. Es decir mientras en otras licenciaturas siempre se mira a disciplinas como la historia, la geografía, biología o las matemáticas, en aquellas preocupadas por la infancia el campo específico se relaciona con las posibilidades de desarrollar dimensiones del niño en áreas como la comunicativa a través de la lectura y escritura, la música, las artes, el pensamiento científico entre otras.

Área aprendizaje y desarrollo:

(Comprende asignaturas de primero a décimo semestre).

Se trata de establecer los procesos de formación del niño como sujeto social y los factores biológicos, psicológicos y sociales que lo caracterizan. Un adecuado conocimiento de los procesos de desarrollo del niño da luces sobre posibilidades pedagógicas y didácticas de acuerdo a su edad y las influencias culturales que el medio le proporciona. Además establece las pautas como el niño comprende y simboliza el mundo, como establece relaciones consigo mismo y con los demás.

Área pedagogía y sociedad:

(Comprende espacios académicos de primero a décimo semestre).

La pedagogía es la disciplina fundante de los programas de formación de formadores. Sin embargo siempre que se desarrolla el debate pedagógico se interroga por las concepciones de hombre y en este caso de infancia que se han construido socialmente e históricamente. Además si bien es cierto la concepción de infancia ha

5 Licenciatura en Educación Preescolar y Especial de la Facultad de Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá.



variado en el transcurso del tiempo, la misma siempre se ha desenvuelto en espacios específicos. En síntesis el área de pedagogía y sociedad se preocupa por las concepciones de infancia, por el contexto donde esta tiene lugar y por las formas de abordarlo desde una perspectiva pedagógica y didáctica.

Área práctica pedagógica:

(Comprende de primero a décimo semestre).

La pedagogía se erige como un saber práctico que se vivencia para poder aprender. En este sentido la práctica pedagógica se concibe como lugar de vivencia, investigación y extensión. Como vivencia permite aprender del contacto permanente con el otro; la escuela y los distintos espacios educativos se entienden entonces como textos o trazas que permiten ser leídos, descifrados y comprendidos. Como lugar de investigación porque se potencia la curiosidad y la capacidad de análisis y sistematización de las distintas experiencias educativas. Como lugar de extensión porque permite entrar en contacto con diferentes comunidades educativas que a su vez poseen distintas necesidades y expectativas y, que, mediante el trabajo pedagógico de las estudiantes resuelven problemas, proponen políticas de mejoramiento y hacen más manejable la cotidianidad educativa. A la práctica pedagógica entendida como extensión posiciona en el mercado educativo el trabajo formativo de los Libertadores en el campo de la educación preescolar y especial.

Área investigación:

(Comprende de primero a décimo semestre).

La investigación se presenta como la posibilidad de construir conocimiento social y pedagógico en torno a un objeto de estudio específico como es la infancia. Por esta razón el programa se aleja de los cursos de metodología de la investigación y se estructura al planteamiento y resolución de problemas educativos. Las competencias investigativas buscan desarrollar habilidades para el descubrimiento de la realidad pero también para potenciar la capacidad de interrogarla, analizarla y sistematizarla. El área de investigación busca construir y consolidar desde el pregrado comunidades académicas que se constituyen

Área de Contexto:

(Comprende de primero a décimo semestre).

El área transversal del currículo comprende una serie de seminarios de contextualización comunicativa, humanística y gerencial que busca propiciar el diálogo con otros saberes y concepciones epistemológicas de

abordar los fenómenos sociales y educativos. Abarca los denominados temas transversales del currículo, entendidos como aquel conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para convivir de manera armónica en un mundo globalizado, interconectado virtualmente y con el dominio de distintas lenguas. Responder a estas exigencias desde una postura ética sólida se constituye ni más ni menos en las bases de las nuevas ciudadanías. Los temas del área son cultura del emprendimiento, humanidades, dominio de una segunda lengua e informática.

3. El programa del año 2010-I: Tránsito de Educación Preescolar a Pedagogía Infantil.

El programa del año 2010 obedece sobre todo al proceso de renovación del registro calificado con miras a la acreditación de alta calidad. La propuesta curricular avanzó en criterios como créditos académicos, duración de la carrera que de cinco años pasó a cuatro y medio, número de asignaturas que de 76 pasó a 66. Amplió a cuatro el número de electivas, estableció seminarios de profundización que pueden llegar a ser optativos y con el ánimo de favorecer la flexibilidad curricular incluyó el llamado trabajo de grado, de esta manera los y las estudiantes pueden obtener su titulación con la monografía, los seminarios ofrecidos por sus facultades, los seminarios internacionales y las pasantías; se estimula así mediante los seminarios internacionales que el estudiante genere experiencias académicas en el exterior; de la misma manera se pueden cursar asignaturas homólogas en universidades de otros países con los cuales la universidad tiene convenios.

4. El título profesional de las licenciaturas que trabajan con la infancia

En Colombia se estipuló claramente que quienes trabajan con infancia lo pueden hacer bajo tres posibilidades de título como son: estimulación temprana, educación preescolar y pedagogía infantil. Como lo indican los trabajos de Constanza Alarcón referidos con anterioridad. Así las cosas,

El decreto 272 de 1998 definió en forma taxativa las posibilidades de nominación de títulos para las carreras dedicadas a la atención de la infancia. Los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para el preescolar, fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil de acuerdo con los artículos 15 y 16 de la Ley 115 de 1995 <sic>. El título otorgado corresponderá al de "Licenciado en Prees-

colar" o "Licenciado en Pedagogía Infantil (Decreto 272 de 1998).

Así las cosas, el título se acoge a los postulados normativos que el país exige en esta materia la normatividad nacional.

5. Importancia de la Pedagogía Infantil en el contexto internacional

Los programas dirigidos a la formación de profesionales para atender a la población infantil están enmarcados desde propuestas netamente asistenciales y de salud, hasta las propuestas que han considerado la primera infancia dentro del sistema escolar formal y obligatorio, con carácter formativo.

En los países europeos (Portugal, Reino Unido, Alemania, Bélgica, Dinamarca, España y Luxemburgo), basan la propuesta curricular de la primera infancia en la formación en juego, lúdica y en psicología infantil. En Alemania, la estructura curricular esta soportada en el docente, quien diseña su propuesta pedagógica a partir de la edad, las necesidades y características de los niños, con énfasis en el juego, las actividades creativas, la experimentación, la curiosidad y el desarrollo social del niño. Para los japoneses, las propuestas curriculares integran el desarrollo cognoscitivo y conductual del niño privilegiando la participación, el esfuerzo y el compromiso (Alarcón, 2010: 2).

En los países latinoamericanos, (Ecuador, Perú, Venezuela, Cuba, Uruguay, México, Chile, Argentina y Panamá), la propuesta curricular tiende a la formación en teorías curriculares, en la didáctica, la investigación, los modelos pedagógicos, la lengua materna, las matemáticas, las asignaturas de carácter administrativos y las artes. En Cuba, la propuesta curricular del preescolar, busca el desarrollo integral del niño y trabaja alrededor de los conocimientos básicos del mundo social, natural y de los objetos, desarrollo de la lengua materna, expresión musical y corporal; educación artística, motricidad, juego y aspectos socioculturales del desarrollo. En Uruguay, el currículo preescolar trabaja las áreas de lenguaje, ciencias físico-naturales (iniciación científica), matemáticas, educación rítmico-musical, actividades plásticas, educación física, actividades manuales y actividades con padres (Alarcón, 2010: 2).

En términos generales, se puede concluir que la acción educativa se centra en el desarrollo integral del niño,

favoreciendo las relaciones con el contexto social en el cual se encuentran. La acción del formador en Pedagogía Infantil, requiere fundamentación teórica de carácter pedagógico, que permita favorecer el desarrollo integral de los niños en una relación afectiva y su reconocimiento como sujetos en la cultura.

6. La pedagogía infantil en el contexto colombiano

En Colombia hay cuarenta y cuatro (44) instituciones que ofrecen programas para la formación de licenciados en educación preescolar con las siguientes nominaciones:

- 19 instituciones en Licenciatura en educación preescolar,
- 7 Instituciones en Licenciatura en preescolar,
- 17 Instituciones en Licenciatura en pedagogía infantil y
- 1 Institución en Licenciatura en educación infantil

Sobre las tendencias de los programas del primer ciclo de formación, se destacan dos aspectos, la estructura curricular y el perfil profesional.

En cuanto al contenido en la **estructura curricular**, algunos programas organizan sus planes por áreas de formación, o áreas temáticas, dominios, núcleos temáticos, ambientes de formación, preguntas problémicas o tematizaciones e intentan alejarse de las estructuras curriculares tradicionales de corte asignaturistas (Alarcón, 2010: 5). Por otro lado se encuentran programas que podrían denominarse mixtos y manejan a su interior las dos modalidades (asignaturas y temáticas / tematizaciones de algunos contenidos), situación que indica una movilización hacia la integración curricular.

Encontramos que se definen áreas temáticas teniendo en cuenta al estudiante como ser humano y sujeto en la cultura, con un rol profesional específico y al desarrollo de sus procesos de comunicación.

En este sentido se definen los perfiles profesionales como un maestro que además de tener las características formuladas por la Ley, posee capacidad y autonomía para decidir; conciencia social; interés por conocer,



innovar, investigar y profundizar asuntos propios de su profesión; capacidad para desarrollar su identidad como maestro preescolar de tal forma que de sentido a su ser, saber y quehacer educativo; conocimiento de la realidad social y cultural del país y del niño y a partir de lo anterior asuma una posición crítica frente a los distintos contextos y se comprometa con la transformación de las realidades educativas en las cuales actúa. (Alarcón, 2010: 6).

Un profesional que presta un servicio público dentro del sistema educativo, un profesional que trasciende el escenario del aula, que diseña, administra y asesora de proyectos educativos de la primera infancia, realiza prácticas de investigación respecto a su quehacer educativo, a la infancia y a la educación del niño; y reflexiona acerca de teorías y creencias a través de las cuales realiza su quehacer profesional (Alarcón, 2010: 6).

Para formar este profesional los programas privilegian:

- **Formación pedagógica:** donde el núcleo del saber pedagógico proporcionan fundamentación general (conceptos, historia, epistemología y discurso pedagógico) y específica en pedagogía infantil, además de los marcos legales reguladores de la educación colombiana.
- **Las Prácticas Pedagógicas:** Espacios con una intensidad significativa en la propuesta curricular (unas desde el primer semestre otras desde quinto octavo). La tendencia es abordarla desde la figura de proyectos de carácter investigativo-pedagógico.
- **Investigación:** hay un intento por integrar la investigación a los procesos formativos. En la mayoría de los programas están suprimidos los cursos de metodología de la investigación para dar paso a una investigación educativa que se efectúa dentro del contexto de la práctica pedagógica.
- **la formación en una segunda lengua** (inglés, con promedio de 5 a 7 niveles).
- **Formación en el manejo de TICs.**

Por otro lado la categoría Educación Inicial que ha tenido vigencia durante las últimas décadas en la agenda de los Estados, ha generado reflexiones importantes sobre la participación de la escuela y específicamente

sobre el rol del maestro (como una figura significativa del proceso) en la atención a esta población, las condiciones que genera una sociedad para salvaguardar los derechos de sus niños. Esto implica reflexionar sobre la concepción de integralidad de la población infantil como orientador de su práctica pedagógica y delimitar el campo de intervención del maestro dentro de un marco conceptual de desarrollo y socialización del niño.

En este sentido es necesario adelantar una propuestas de educación en Licenciatura en Pedagogía Infantil basada en competencias, esto suponen una unificación o armonización curricular en la formación de profesionales, para cumplir con estándares de calidad, obtener un reconocimiento de los egresados y facilitar su acomodo en el versátil contexto laboral nacional e internacional, de cara a la urgencia del reconocimiento o equivalencia profesional en un ámbito enmarcado por la globalización de mercados, la libre circulación profesional y las recomendaciones de organismos internacionales. Por lo mismo, se hace necesario abrir el debate en torno a la Licenciatura en Pedagogía Infantil a fin de examinar sus posibilidades, sus intencionalidades organizativas, políticas, culturales y sociales que conlleva, así como para entender los contextos de aplicación y las condiciones para su operación en la región y en el país.

7. Una nueva visión del desarrollo infantil

Otro punto de singular importancia es el referido a la concepción del desarrollo; en los programas anteriores existía una concepción cronológica y ascensional del desarrollo. Si bien es cierto esta posición no se elimina si se enriquece con nuevos aportes de la psicología que indican que el desarrollo también obedece a criterios de orden cultural en los cuales el individuo no se educa solo ni depende exclusivamente de su desarrollo biológico sino que necesariamente se desarrolla a partir del contacto con otros y en contextos particulares. De esta manera se retoman los distintos aportes que sobre teorías del desarrollo humano como son:

- El desarrollo humano se plantea en una perspectiva ascensional y progresiva que avanza de estadios de menor complejidad a estadios de mayor complejidad, de estadios inferiores a estadios superiores (Piaget, Kohlberg, Erickson, Freud).
- El desarrollo humano encuentra su origen y posibilidad en los espacios de interacción de la vida co-

tidiana en los que se conjugan la individualidad y sociabilidad del sujeto, su dimensión biológica y su dimensión social, su particularidad como individuo y su especificidad como especie, y que son construidos en los procesos de socialización, a través de los cuales la persona se exterioriza y construye la realidad social y objetiva, la que a su vez vuelve a interiorizar en términos de significaciones que han adquirido verdad en la cultura (Bruner, Habermas).

- En el proceso de desarrollo humano el sujeto crea y recrea cultura a través de procesos de negociación y de construcción de nuevas significaciones y al mismo tiempo, construye su identidad como expresión de la cultura (Bruner).
- El desarrollo humano retoma las concepciones de lo histórico tanto para explicar la propia lógica interna del desarrollo del sujeto, como para explicar la confluencia de la historia biológica y cultural de la especie como marco de explicación del comportamiento humano presente.
- El aprendizaje antecede al desarrollo y puede incidir en él ayudando al niño en la superación de los límites de la zona de desarrollo potencial⁹. –Vygostky-. (Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos Curriculares de Educación Preescolar).
- Estos aportes justifican la reestructuración del área de aprendizaje y desarrollo en el plan de estudios.

8. Por qué un núcleo compartido con el programa de educación especial

Ya que la Facultad de Ciencias de la Educación acoge los principios del Proyecto Educativo Libertador que enmarca su acción dentro de los ejes de Desarrollo Humano y Proyecto Pedagógico. En este sentido el principio de Desarrollo Humano lo entiende como una perspectiva de trabajo que permite responder a las necesidades del contexto en un marco de actuación económica, política y de responsabilidad social, de esta forma plantea el área disciplinar de Educación Especial como un eje transversal de formación en el ciclo de fundamentación de los dos programas en tanto se ocupa de la comprensión del devenir de las personas con capacidades diversas, para plantear formas de intervención pedagógica que les permitan su pleno desarrollo.

En este ciclo las y los estudiantes acercan su mirada a los escenarios de la práctica pedagógica en diferentes contextos, lo cual les permite un análisis de, lo comunitario, lo familiar, lo institucional, lo diverso y lo multicultural. Especialmente en los espacios académicos relacionados con poblaciones especiales y educación inclusiva. Los elementos disciplinares de formación en didácticas se empiezan a apropiarse en este ciclo, desde la expresividad del sujeto, desde su posibilidad de interacción asignando al juego y a la lúdica un papel preponderante en los procesos de aprendizaje. Las didácticas en este ciclo están diseñadas para pensar el trabajo pedagógico desde posturas alternativas que favorezcan la intervención con desarrollos diferenciales.

En este ciclo se establece la comprensión del desarrollo bio psico social, del ser humano, en sus aspectos cognitivos, comunicativos, valorativos - convivenciales. El estudio de las diferentes dimensiones del desarrollo, permite a las estudiantes establecer indicadores que les permiten evaluarlas pedagógicamente y plantear formas de intervención acordes a las necesidades de cada sujeto.

En el área de Pedagogía, esta se plantea como el saber fundante de la acción educativa, así se acerca a la estudiante a la comprensión de su curso histórico y sus implicaciones conceptuales en la definición de líneas de acción y políticas públicas para el sector educativo, que por supuesto tienen que ver con el ejercicio del derecho a la educación.

Como parte esencial de la formación en este ciclo aparece el desarrollo de competencias lectoras, escritoras y uso de mediaciones tecnológicas en procesos comunicativos. Dentro de los ejes transversales del currículo las estudiantes apropian elementos contextuales a través del estudio de una segunda lengua, de los seminarios de formación humana y social y del programa de cultura del emprendimiento. Como se observa este ciclo estructura saberes que le permiten una comprensión de aspectos básicos en el desarrollo del ser humano, sus posibilidades de acción e interacción y las formas como se puede potenciar este desarrollo.

La Facultad de Educación observa el área disciplinar de Educación Especial desde una perspectiva de Inclusión Social, entre otras razones porque en la carta política de Colombia se enuncia el carácter multiétnico, diverso y pluricultural del país, pero además porque se entien-

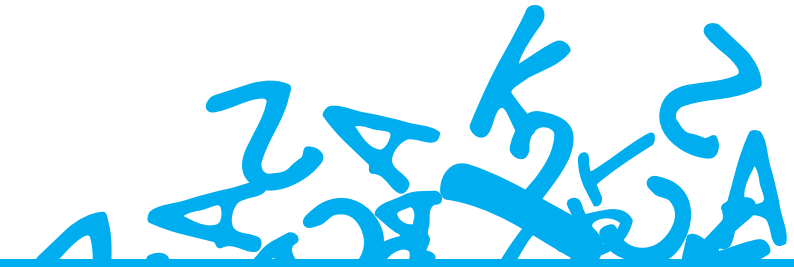


de que el conflicto interno genera situaciones de desplazamiento, violencia, pobreza, que conduce a pensar en la necesidad de agenciar una educación incluyente que no solo es responsabilidad del Educador Especial sino de todos los educadores, especialmente aquellos responsables del trabajo con la primera infancia. Así, la formación de formadores debe permíteles atender las necesidades educativas de todos los sujetos. Formación que debe proveer los elementos necesarios para comprender las necesidades, contextualizarlas y darles respuestas pedagógicas que permitan una mejor calidad de vida a las personas. Por tanto el Educador Especial, como el Pedagogo Infantil tienen la responsabilidad de agenciar trabajo en áreas como: creación de culturas inclusivas; participar en la elaboración de políticas inclusivas; desarrollar prácticas inclusivas.

En un sistema de Educación Incluyente es necesaria la presencia, experticia y conocimiento técnico del Educador Especial para favorecer los procesos de Inclusión y eliminación de barreras de socialización y aprendizaje, en aras de construir culturas incluyentes, políticas incluyentes y condiciones de calidad de vida para los sujetos que viven la diferencia, pero también de la presencia y experticia del Pedagogo Infantil pues es quien directamente entra a participar del proceso de Inclusión en ámbitos institucionales y Comunitarios.

Desde el marco normativo en Colombia los requisitos específicos para los programas que buscan formar educadores, tienen como fundamento el concepto de educación como proceso de formación permanente, se parte de la concepción integral del ser humano, y se enuncia la necesidad de formar un educador idóneo, con un alto sentido ético, pedagógico.

De esta manera todos los programas de formación de Educadores deben fortalecer los componentes académicos que permitan a los futuros docentes comprender el desarrollo de las personas altamente diferenciadas y a partir de esta comprensión puedan diseñar formas pedagógicas de intervención. Por ello se hace necesario formar Educadores que además de contar con un saber específico, puedan trabajar interdisciplinariamente para desarrollar propuestas coherentes con las Necesidades Específicas de los sujetos en el marco de los procesos de Integración e Inclusión Social.



BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, C., "Marco de La Licenciatura en Preescolar Pedagogía Infantil Preescolar o Estimulación Temprana, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana. 2010

Martínez A., Unda P., Mejía M (1982 -2002). "El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico". En: Veinte Años del Movimiento Pedagógico.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto No. 1295 20 de abril de 2010*. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior .

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Febrero 8 de 1994

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003*. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Resolución No. 4434 (8 de agosto de 2006)*. "Por la cual se establecen las condiciones y mecanismos para la validación de los modelos de gestión de calidad de los establecimientos de educación preescolar, básica y media"

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Resolución No. 5443 (30 de Junio de 2010)*. "Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en Educación, en el marco de las condiciones de calidad.

Ministerio de Educación Nacional. *Resolución Número 1036, (22 de Abril de 2004)*. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización.

LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN EL PROYECTO DE EDUCACIÓN INFANTIL. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

**Martha Sierra, Clara Quinche, Mónica Molano, Jenny Pulido, Yolanda Vega,
Erika Maldonado y Adriana Martínez.**

Equipo de trabajo. Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen:

Este trabajo es una reflexión del equipo de práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional cuyo objetivo es analizar la relación entre el ámbito de la práctica y el escenario de investigación del programa.

Palabras clave:

Práctica pedagógica, Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional, Investigación.
Para hablar de la relación que actualmente se viene configurando entre el ámbito de la práctica y el escenario de investigación en el programa de Educación Infantil es necesario inicialmente hacer un poco de retrospectiva en relación con los lazos que en el pasado las aunaron y que hoy se consolidan a la luz de nuevas propuestas de trabajo colegiado.





Efectivamente, la dupla práctica - investigación no ha sido ajena a la apuesta formativa del proyecto curricular. Al principio, la práctica, en tanto eje de formación e instancia de problematización del saber pedagógico producido por el programa, requirió de un espacio de interlocución permanente en el marco del cual fuera posible hacer de la experiencia allí vivida un objeto de reflexión sistemático. Tal demanda dió lugar a la creación de seminarios de investigación a través de los cuales se buscaba retroalimentar la práctica desde su propia empiria, y en consonancia con un ejercicio de conceptualización continuo en torno de la pregunta por el quehacer pedagógico y el universo de la educación.

Así retomamos las reflexiones iniciales planteadas por el equipo de docentes encargados de los seminarios de investigación a la luz del trabajo de "Pensando el Programa". De esta manera se asume la investigación como un proceso crítico y complejo que implica re-pensar las coordenadas epistemológicas desde las cuales se viene concibiendo, lo que redundaría en nuevas formas de pensar y de operar con ella. En efecto, estas nuevas formas implican el cuestionamiento a la división del saber vía currículo, a la problematización de las vertientes epistemológicas de los maestros y del programa y a la pretensión de estructuras claras que dejan en entredicho el lugar de la subjetividad y la cuota de incertidumbre inherente a la investigación.

Se toma distancia de la investigación confinada a unos espacios académicos y limitada a unos procedimientos metodológicos. De la investigación que solamente se deriva y tiene sentido en tanto ubica carencias y necesidades que se solucionarán mediante intervenciones dirigidas a grupos poblacionales que "adolecen", o "padecen" de dicho problema.

En contraposición se plantea la investigación como interpretación y problematización que apunta a la resignificación del saber y de las prácticas existentes, en tanto intenta comprender la complejidad de una realidad construida a partir de la mirada del investigador, la cual entra en relación con otras miradas configuradoras de realidad. La reflexividad tensiona la formalidad del rol docente, su saber, sus formas de intervención pedagógica al interrogar diversos contextos de socialización y escenarios culturales. Se interroga el lugar desde el cual es significado el sujeto y si se tiene en cuenta la complejidad de la subjetividad y la forma

como esta permea los procesos investigativos.

Así, el eje de investigación se institucionalizó como ámbito de reflexión respecto del quehacer propio de la práctica. No obstante, dicho ámbito supuso, en tanto espacio académico y con territorio propio en la malla curricular, una fundamentación conceptual, metodológica, epistemológica y pedagógica sólida que definiese su razón de ser en la propuesta formativa del programa. De este modo, el espacio de investigación se planeó en clave formativa de manera que los estudiantes hallasen en él, no sólo la opción de reflexionar sistemáticamente sobre su práctica sino además, la posibilidad de aprender sobre el complejo mundo de la investigación con el objeto de afinar e incentivar el ejercicio de la pregunta y la indagación en su quehacer presente y futuro.

Es así como la práctica educativa se constituye en un eje de formación relacionado con experiencias constructivas y reconstructivas del contexto; de esta manera, la interacción con los diferentes escenarios implicará el conocimiento de sus características, el establecimiento de relaciones entre los sujetos allí inmersos, la interpretación de situaciones propias de sus dinámicas y la afectación bidireccional de los agentes educativos. En esta medida, permitirá el desarrollo de procesos básicos en el (la) estudiante encaminados a la participación, el planteamiento de preguntas, el diseño de propuestas que aporten tanto a su formación docente como al enriquecimiento de los espacios educativos.

En este sentido la práctica deja de ser pensada homogéneamente para ser considerada desde la pluralidad, con un sentido ético, en un contexto histórico y mediado por la puesta en escena de un discurso en construcción permanente. Implica entonces una acción intencionada, guiada por valores y principios que le confieren sentido.

Igualmente concebimos el lugar de la investigación en la práctica como el espacio para la pregunta, la duda, la trasgresión de lo dado y de las certezas. Vemos en la posibilidad de la pregunta sobre el quehacer, el motor de trabajo indispensable que permite cualificar, redimensionar y contextualizar el sentido de la labor docente, con finalidades críticas y transformativas del propio hacer y del entorno en el que se actúa.

Es clara entonces, la relevancia otorgada a la práctica como campo de formación, reflexión y transformación, enfocado a la elaboración de proyectos de carácter investigativo que aporten y enriquezcan los contextos, la organización y participación social como elementos fundamentales en la conformación del sujeto político y la construcción de referentes conceptuales que visualicen la constante interacción teoría – práctica.

Teniendo en cuenta los antecedentes presentados, en la actualidad los seminarios de investigación, han venido aportando al proceso de reflexión sobre la práctica y han contribuido al desarrollo de trabajos de grado finales. No obstante lo anterior y en razón quizá de la lógica curricular misma, parecen haber caído los seminarios en un cierto contenidismo que los ha tornado refractarios al espacio de práctica. A la vez, los escenarios de práctica parecen estar desarticulados en gran parte de las propuestas investigativas de las estudiantes, convirtiéndose en ocasiones en lugares específicos del hacer con una limitada reflexión en torno a sus dinámicas y su relevancia como contexto de indagación y formulación de preguntas. De igual manera los trabajos de grado en lugar de mostrar la articulación práctica investigación se han visto sesgados por la priorización que las estudiantes hacen de la modalidad (monografía, sistematización, estado del arte y proyecto pedagógico) y el tema antes que la pregunta construida a lo largo de su proceso formativo.

Las discusiones desarrolladas al interior del grupo, han evidenciado la pertinencia de asumir los proyectos como una posibilidad de articular los espacios de investigación y práctica en tanto aporten como campos de formación y discusión para la construcción de los trabajos de grado.

En este sentido se asumen los proyectos como una excelente opción de articulación de la práctica y la investigación, en la medida en que surgen como producto de la reflexión consciente y crítica frente a una problemática educativa encontrada; se construyen formas de pensar a través del intercambio dialéctico y creativo de quienes participan; permiten hacer explícitos los conocimientos y creencias que sustentan las acciones educativas; expresan la necesidad de confrontar los “saberes prácticos” con nuevas teorías; abren la posibilidad de reconstruir o recrear conocimientos

situados, contextualizados; superan la intervención docente basada simplemente en “conocimientos prácticos” o en un conocimiento intuitivo, a la vez que resultan propicios para las innovaciones educativas.

La práctica educativa abre así su campo de acción y reflexión tanto a escenarios educativos alternativos, como al escenario escolar, rompiendo la atadura del lugar, la edad o el programa y mantiene abiertos los interrogantes sobre aquellas problemáticas que afectan la infancia. Imaginarios, discursos, creencias, legitimidades, historias, se ponen en juego en ese diálogo de saberes y en ese proceso de construcción de sentido que se teje entre los sujetos que interactúan en el contexto particular de la práctica.

Se busca así generar una postura crítica frente a las propias concepciones y prácticas, como docente en formación, al igual que a las concepciones y prácticas de los diferentes agentes educativos, con los que se interactúa en la práctica, con el fin de identificar las dinámicas y factores que confluyen en los diferentes escenarios, para que en un proceso de reflexión colectiva se develen las comprensiones intersubjetivas, y por tanto del diálogo y el contraste permanente emerjan propuestas de intervención, con una nueva mirada sobre lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico y lo organizativo, en relación con la infancia.

Se concibe la práctica educativa en general como un espacio donde el docente en formación, es un ser investigador de su propia práctica, a partir de comprensiones situacionales e interpretaciones específicas en contextos particulares. Así mismo se propone que el docente en formación debe constituirse en ese ser crítico ante las realidades sociales que suponen una búsqueda y una conciencia de las situaciones y acontecimientos desde diferentes puntos de vista, para así poder proponer, reflexionar y transformar procesos en pro de las construcciones sociales.

La investigación entonces posibilita no solo el conocimiento de discursos y prácticas, sino el reconocimiento ante una transformación de sí mismo y de la sociedad, en un acto de reflexión y de libertad, con una visión amplia del entorno social, económico, político y cultural. Por lo tanto se propone una práctica investigativa en la que los procesos de indagación, interpretación, proposición y transformación se constituyen en elementos esenciales de su quehacer como maestro.



La formulación de propuestas se encuentra entonces directamente relacionada con la capacidad de producir conocimiento ligado a intenciones transformadoras en contextos específicos y con la autonomía con la que es asumida su responsabilidad política, social y ética.

Este primer acercamiento intertextual (que debe profundizarse mucho más desde luego), nos lleva a pensar en ese carácter reflexivo que desde la investigación se hace presente en la práctica en tanto los sujetos que convergen en ella son portadores de saberes; saberes móviles, complejos, cambiantes que se reconfiguran desde los procesos de interacción en todos los órdenes (social, cultural, político, económico). La práctica supone un conocimiento que debe ser discutido, evidenciado y decantado por la investigación a partir de preguntas que articulan ambos escenarios.

Otro aspecto que vale la pena pensar es la convergencia que se consolida no solo en el espacio académico de investigación sino en la misma práctica y en entender que cada escenario es una posibilidad de construcción de conocimiento, que posee a pesar de sus múltiples tensiones unos saberes fundantes que bien vale la pena interpelar, reflexionar y contrastar.

Se ha reconocido también como un marco de referencia importante, el trabajo colectivo e integral del equipo docente y de los estudiantes alrededor de la puesta en marcha de seminarios colegiados que se constituyan en escenarios para la formación así como la configuración de grupos de jóvenes investigadores cuyo pretexto sea su práctica formativa.

En razón a las apuestas actuales que el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional configura respecto a la integralidad y flexibilidad curricular, se han generado distintas

propuestas por parte de los docentes del programa, las cuales atienden, entre otras, las reflexiones atinentes a los espacios enriquecidos, los ejes complementarios, la práctica y la investigación. Frente a esta última, variadas son las interpelaciones que se han realizado a propósito de los seminarios de investigación, sus contenidos y articulaciones, así como la relación que se establece entre estos y la elaboración del trabajo de grado. A esto se suman los interrogantes que subyacen justamente en las lógicas y sentidos que estudiantes y docentes asignan a su elaboración, así como el lugar epistemológico, teórico y metodológico desde el cual este se cristaliza, además, naturalmente, de las condiciones administrativas que dinamizan o restringen su acompañamiento.

En este contexto, surge la idea de pensar en nuevas alternativas de grado que enriquezcan la discusión sobre la relación entre investigación y práctica en aras de consolidar los procesos formativos que dinamiza el programa y en consecuencia, establecer las coordenadas epistemológicas para comprender esta relación, ante lo cual, las modalidades de grado se constituyen en un lugar de enunciación legítimo y naturalmente, en escenario para viabilizar esta intención. A esto se suma el aporte que estas alternativas de graduación pueden hacer frente a los procesos de flexibilidad curricular que actualmente adelanta el trabajo.

A este respecto, se concretan diferentes propuestas o alternativas de grado, a saber: proyecto pedagógico, monografía, estado del arte, sistematización de experiencias, pasantía, participación en equipos de investigación y primer semestre de maestría. *ℓ*

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA COMUNIDAD INDÍGENA SIKUANI: EXPERIENCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS NO CONVENCIONALES

Edwin Nelson Agudelo Blandón

Magister en Etnoliteratura. Profesor del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo de Investigación Merawi. Profesor de la Fundación Universitaria Los Libertadores

Magnolia Sanabria Rojas

Magister en Etnoliteratura. Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo de Investigación Merawi.

Resumen

Este artículo muestra el panorama académico de la Práctica Pedagógica desarrollada desde 2006 a la fecha en la comunidad indígena sikuani, especialmente de los resguardos Wacoyo y Domoplanas, del municipio de Puerto Gaitán (Meta), propuesta por el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, direccionado por los profesores miembros del grupo de investigación Merawi en la línea de investigación, interculturalidad: subjetividades, saberes y territorios.

Esta práctica se inscribe en la modalidad de procesos educativos escolares y nuevos escenarios educativos, en la línea de español como segunda lengua, la cual es desarrollada en las comunidades de los resguardos, particularmente con los maestros y los niños y niñas entre los 4 y 15 años que asisten a la escuela unitaria multigrado, en la cual se desarrollan propuestas de reconocimiento de los saberes tradicionales como estrategia para fortalecer la escuela intercultural y el aprendizaje del español desde las competencias comunicativas.

Palabras clave:

Práctica Pedagógica Alterna, Comunidad Indígena Sikuani, Interculturalidad



Introducción

En el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2006 se viene desarrollando Prácticas Pedagógicas (Asistida y Autónoma) con niños, niñas y maestros de educación básica en comunidades indígenas. Este artículo presenta la práctica pedagógica desarrollada en la comunidad indígena Sikuni, específicamente en los resguardos Wacoyo y Domoplanas del municipio de Puerto Gaitán, en el departamento del Meta.

Contextualización

Los indígenas Sikuni de Puerto Gaitán son aproximadamente 10.000 habitantes que pertenecen a los diez resguardos. Habitan fundamentalmente en las riberas de los ríos Meta, Manacacías, Guarrojo, Planas y caños como el Muco.



Figura No. 1

Mapa municipio Puerto Gaitán ubicando los 10 resguardos.

Estas comunidades se han mantenido gracias al manejo de la agricultura tradicional de roza y quema en pequeña escala, denominada conuco o chagra itinerante, que se basa en el cultivo de la yuca brava de la cual se hacen el cazabe y la fariña o mañoco que es la base de la alimentación y se complementa con otros cultivos tradicionales y las actividades de caza, pesca y recolección. El origen del conuco o parcela productiva está contenido en el mito del árbol de "Kalivirnae", depositario de las semillas de especies cultivables.

Los indígenas están organizados en 10 resguardos que se integran en la Organización Indígena Unuma, vocera legal, ofrece un programa de etnoeducación bilingüe como estrategia para fortalecer la identidad y la diver-

sidad étnica y cultural, la dignidad, el respeto, la unidad, la autonomía, y la mayor recuperación posible de lo que fue el territorio tradicional.

Población sujeto de trabajo

El trabajo se ha desarrollado principalmente con maestros quienes por sus conocimientos sobre la cultura, son elegidos por las comunidades, esto quiere decir que muchos de ellos no han terminado su formación básica o media y muy pocos han comenzado su formación profesional como etnoeducadores. Sin embargo, son conocedores o están interesados en fortalecer sus conocimientos sobre su lengua y su cultura.

Estos maestros laboran en escuelas unitarias multigrado, es decir que ofrece los niveles desde pre escolar hasta quinto, atiende a niños y niñas entre los 4 y 15 años.

La práctica pedagógica

Los sentidos y significados de la práctica educativa y la práctica pedagógica, en el departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, se atribuyen a construcciones históricas, sociales y políticas hechas tanto desde el campo disciplinar como de la experiencia cotidiana de la labor. Su construcción se hace al menos en cuatro planos: las intenciones del profesional, a través de las cuales comprende el proceso de enseñanza y dotan de sentidos a la práctica; el plano social que involucra las interpretaciones de quienes participan del acto educativo a partir de sus propias subjetividades y marcos de referencia; el plano histórico, que debe interpretarse en relación con el origen histórico de la situación; y en un nivel más profundo con las tradiciones de educación, práctica educativa, enseñanza, escuela, maestro, saber social que se acuñan con el paso de los años⁶; y finalmente los sentidos y significaciones de la práctica se construyen en el plano político, una micropolítica en la que se pueden analizar lugares discursivos; a su vez, el campo político remite a factores que trascienden el control de quienes participan del acto educativo y que tienen que ver con relaciones de clase social, etnia, relaciones de género, factores lingüísticos y culturales etc. (Kemmis 1996)

El reconocimiento de la formación de maestros en el contexto nacional tiene que ver con su compromiso y

6 Comprender la práctica implica una referencia a la historia de las situaciones concretas como educador y a las tradiciones educativas que otorgan formas y estructuras profundas.

la importancia que otorga a los procesos de formación para la educación básica, de ahí que para los programas del Departamento de Lenguas, la Práctica Pedagógica se entienda como *"la herramienta que permite integrar los saberes y las actividades propias de la investigación pedagógica y didáctica de lenguas o literatura con la práctica docente"* (UPN; 2011, p.3), la cual se desarrolla a partir de la propuesta de un trabajo investigativo con el que se pretende que el estudiante recontextualice *"los saberes disciplinares, investigativos, pedagógicos y didácticos adquiridos en su proceso de formación para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas y didácticas"* (p.4) en contextos diversos.

Si bien, la Práctica Pedagógica se ha propuesto para desarrollar proyectos de Investigación pedagógica en el aula, el Departamento desde el segundo semestre de 2006, a partir del trabajo que se venía generando en función de implementar espacios educativos alternos, se abrió la posibilidad de comprensión del quehacer pedagógico hacia contextos en los que el lenguaje no se remite únicamente al trabajo formal de una Institución, del español, el inglés, el francés o la literatura, sino que, por el contrario, lo amplía hacia la comprensión del fenómeno educativo en contextos de bilingüismo, de encuentros de formas de pensamiento diverso como en los resguardos indígenas Sikuaní Wacoyo y Domoplanas, en Puerto Gaitán, Meta.

El papel de la investigación dentro del proyecto pedagógico

Para esta práctica, se considera que los procesos de indagación deben permitir la participación de las comunidades para generar espacios colectivos en los que se gesticone un análisis crítico de la realidad, que supone e implica la necesidad de la transformación, proceso profundamente educativo en el que prima la reflexión permanente del educador y para el caso que se menciona, el estudiante - practicante, frente a su papel en la sociedad y a las implicaciones de sus prácticas; diseñar y desarrollar proyectos educativos e investigativos en los que converjan sujetos y comunidades, como actores sociales y políticos que se piensan y asumen desafíos en relación con la educación en el contexto de un país intercultural.

El ejercicio formativo e investigativo se direcciona desde el apoyo constante y vinculación al Grupo de Investigación Merawi, adscrito al departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, en la línea de

investigación **Interculturalidad: subjetividades, saberes y territorios**; y desde la interculturalidad, entendiendo esta categoría como una formación discursiva, como un proyecto político y social que agrupa unas subjetividades; posibilita generar propuestas educativas en el acto de pensar la problematización del lenguaje desde una perspectiva social y cultural que no se restringen a espacios escolarizados, sino que reconocen las propuestas que diferentes comunidades hacen en torno a sus culturas, reivindicaciones y maneras de asumir el mundo; y de la misma manera, asume que la interculturalidad, sus discursos y prácticas son producidos, conceptualizados, cuestionados y asumidos en territorios particulares al igual que sucede con la educación y las subjetividades que también se instituyen espacialmente.

Como escenario de formación investigativa se propone desarrollar procesos en dos niveles: el primero, orientado hacia la problematización de los significados, prácticas y políticas de la diferencia (exclusión, inclusión, segregación, racismo, xenofobia, conflicto, negociación, convivencia, ciudadanización, nuevas ruralidades, interculturalidad, multiculturalidad, etnoeducación), entendiendo que estas se construyen y constituyen desde supuestos ideológicos y políticos, así como desde lugares de poder específicos; el segundo, orientado a la reflexión de la manera cómo producimos, nos producimos, o nos producen los dispositivos de la diferencia.

La práctica pedagógica está estrechamente ligada a procesos de investigación en la que asesor y practicante investigador interactúan para encontrar soluciones a la problemática educativa, conquistar un logro, proponer alternativas metodológicas y didácticas para propiciar el autoaprendizaje, la aprehensión del conocimiento, con base en las experiencias y el saber acumulado para que en su ejercicio pedagógico trascienda del repetir al aprender, del aprender al pensar, del pensar al ser y del ser al actuar.

Desarrollos académicos

Los 22 trabajos de grado terminados y los seis que se encuentran actualmente en desarrollo, han permitido fortalecer varias acciones: el revisar y retomar trabajos anteriores de los colegas como ejercicio de validación del saber que otros han construido como miembros del Grupo de Investigación Merawi, para fortalecer sus afirmaciones, para enriquecerlas y complementarlas, de ahí, por ejemplo, que en los proyectos de grado se



citen trabajos de otros compañeros. Fortalecer la teorización y la construcción de conceptos propios desde perspectivas interculturales latinoamericanas, desde la ecología lingüística, desde la mediación sociocultural, el reconocimiento de la importancia de la memoria étnica, la condición de pueblo oral con formas de inscripción semasiográfica a quienes la escritura alfabética les fue impuesta.

Este ejercicio de constituirse como sujetos discursivos con capacidad de posicionarse desde lugares de enunciación, le ha permitido al estudiante – practicante asumir formas de construcción de conocimiento, maneras de afirmarse como sujeto social geolocalizado, poder discutir la teoría, buscar desde lo epistemológico construir y deconstruir conceptos para poder mostrar que lo encontrado en su ejercicio investigativo, es una fortaleza importante en estos profesionales.

Establecer como necesario el conceptualizar, bien sea a propósito de redefinir conceptos teóricos, o desde el encontrar conceptos cosmovisionales que no aparecen en los constructos epistemológicos abordados, les ha permitido entender y asumir que la tarea del investigador es gestar conceptos que le permitan ayudar a pensar la realidad desde las formas de pensamiento propio de la comunidad. Caso, por ejemplo, de la conceptualización, en algunos trabajos de grado, de palabras como *wowaĩ*, *conuco*⁸, *atsakato*⁹, existentes en la lógica de pensamiento Sikuani, ha obligado a los estudiantes a trabajar en función de lograr procesos de interpretación epistémica para ser pensados dentro de la escuela. Estos son logros significativos, que entre otras cosas, está mostrando la habilidad que han desarrollado los practicantes para mirar más allá de la cotidianidad, para desarrollar ejercicios de interpretación y para desarrollar ejercicio de mediación intercultural.

Aportes a la comunidad

Se han referido básicamente a la apertura de un espacio de reconocimiento sobre la importancia del aprendizaje del español para, como lo refiere el trabajo de Lorena Sierra y Laura Pineda, “aprender a pensar como blancos”, para acceder a espacios de saber distinto al

Sikuani, fortaleciendo y protegiendo desde allí el saber ancestral.

La comunidad se ha dado cuenta que los practicantes se entienden, especialmente, con los jóvenes y los niños, por esta razón lo que puedan aportar en estas perspectivas es bienvenido.

El tener una contextualización de la comunidad actualizada, un documento que dé cuenta de la historia e historicidad de la escuela y de la llegada del español como cultura letrada al resguardo, desarrollos teóricos sobre prácticas pedagógicas tradicionales y algunos conceptos fundamentales para comunidad, son un aporte valioso para la construcción del Plan de Vida de cada uno de los resguardos.

Otro aporte significativo, está referido al proceso de formación del que han sido partícipes algunos maestros (se aclara que siempre han sido invitados todos, pero son pocos los que asisten): se ha trabajado con ellos herramientas metodológicas como el arte tradicional, las danzas, el canto, el tejido, los saberes y prácticas ancestrales de pensamiento propio para desarrollar ejercicios de comprensión de lengua y de competencia comunicativa en la enseñanza del español.

Aportes a los practicantes y los programas de departamento

Los espacios académicos de estas prácticas alternas, se han concebido desde las políticas institucionales, permitiendo a los estudiantes participantes reconocer contextos de diversidad de la acción social como praxis fundamental del procesos de formación de los estudiantes, y contribuye, en un momento vital de su formación, a repensar su acción educativa en función de la construcción de nuevos conocimientos o del replanteamiento de los mismos en estos contextos, al respecto, en el documento de Práctica para el Departamento de Lenguas se expone que:

Implica una praxis social, intencional dentro del proceso de formación docente, que permite, de una parte, integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos, un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social, y de otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales, en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos sociales (UPN, 2001; p. 3).

7 Wowá: (sikuani) concepto de blanco.

8 Conuco: (sik.) Chagra o lugar de cultivo itinerante, especialmente de yuca brava.

9 Atsakato: (sik.) Personaje quien en una de las historias tradicionales le ganó a Tsamani tejiendo, de ahí que sea considerado el primer tejedor y dios del tejido masculino.

El trabajo desarrollado en estos contextos, en tanto *"ejercicio cognoscitivo, reconstructivo, interactivo, contextualizado y relacionado con la lengua y la literatura como objetos de estudio"* (p. 3), ha propiciado un ejercicio en múltiples vías, una la preocupación por estudiar aspectos disciplinares desde la perspectiva intercultural, desde la disciplina pedagógica en contextos bilingües y multilingües que permiten poner en escena, para la reflexión de estudiantes y profesores, el pensamiento minorizado; de esta manera, se ha buscado generar un trabajo de apoyo pedagógico y reflexivo con los maestros de estos resguardos, a partir de construir nuevo conocimiento pedagógico desde la cognición situada de los sujetos sociales, presentando el pensamiento propio y las prácticas cotidianas en contexto como una potencialidad educativa que desarrolla, de forma natural, habilidades para los aprendizajes que deben realizarse en la escuela, en relación con los conocimientos y disciplinas normatizados por esta.

Para desarrollar este trabajo se ha requerido, de una parte, de herramientas metodológicas como la etnografía y de otra, el reconocimiento de la comunidad in-situ para propiciar, como lo enuncian también los Lineamientos de la práctica: *"la construcción y puesta en marcha de una propuesta planificada en torno a un problema de conocimientos relacionado con procesos educativos y/o disciplinares, en el que se diseñan estrategias de investigación, reflexión y acción pedagógica"* (p. 4), materializando, de una manera distinta, la formación integral por la que han propendido los programas del Departamento y la Universidad en el ámbito académico, el cual se busca *"una formación pedagógica que permita la construcción de los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y la sociedad"* (p. 27), ello, se hace evidente en el trabajo de cada uno de los estudiantes que ha desarrollado esta práctica, cuando ven la necesidad de estudiar una de las manifestaciones de la cultura para comprender sus procesos de pensamiento y aportar a los procesos formativos que se llevan a cabo en la escuela.

Por otra parte, se ha requerido concebir la Investigación como: *"una formación investigativa que permita profundizar sobre problemas teóricos del lenguaje y su pedagogía y sobre su aplicación en las interacciones educativas referidas a contextos sociales y culturales determinados"* (p. 29), evidenciándose en la aplicación de metodolo-

gías de investigación, que buscan involucrarse, de manera respetuosa, en las lógicas de pensamiento de la sociedad sikuani, su cosmovisión, sus formas de comunicación y las particularidades de la comunidad con la cual quiere trabajar, de ahí que las herramientas aportadas por la etnografía, la etnografía de la comunicación o del habla, la investigación acción, entre otras, les permite ordenar un trabajo en el procesos de investigación, haciendo del estudiante - practicante, una persona autónoma, pero sobre todo, dialógica en el proceso de plantear y comprender la investigación como una acción política, ética y respetuosa con las comunidades partícipes de este proceso.

En esta medida, para el caso del Departamento de Lenguas, ha sido fundamental el reconocimiento de esta práctica desde del principio de diversidad lingüística que pone en escena las relaciones entre lengua y cultura, lengua pensamiento y lengua y cosmovisión. Desde este punto de partida, los proyectos de investigación que llevan a cabo los estudiantes, tienen como fundamento, el fortalecimiento de las lenguas originales (lengua materna para la comunidad Sikuani) y en el caso específico de los *Hiwi* (gente sikuani), la lengua sikuani como fundamento de la vida social y de la escuela. Por otra parte, también se han tenido presentes los contactos entre lenguas, las relaciones que establece este pueblo con la sociedad nacional, y por solicitud de los líderes, se ha considerado el fortalecimiento de la segunda lengua como elemento que permita mejorar las relaciones de negociación con la sociedad mayoritaria. Sin embargo, un buen número de trabajos de grado, parten de fortalecer competencias comunicativas en el español, especialmente, a partir de pensar desde el castellano la tradición y generar reflexión sobre su cultura.

Por último, en el ámbito profesional se *"busca, entre otros, la formación de un investigador capaz de 'reflexionar sobre los problemas de la educación y de la pedagogía, apropiarse permanentemente del desarrollo del saber tecnológico, científico y humanístico, y producir conocimiento en el campo pedagógico susceptible de ser aplicado en el proceso educativo de acuerdo con la realidad nacional, regional y local'"* (p. 32). En este sentido, la práctica en sociedades indígenas, ha permitido desarrollar procesos de formación para maestros buscar y proponer metodologías de trabajo en las cuales la transposición didáctica se requiere; conceptualizar y teorizar, al menos de manera sencilla, sobre aspectos pedagógicos propios de la cultura que aportan al que-



hacer de los maestros del área del lenguaje y fortalecen las acciones comunicativas de los niños y niñas participantes de este proceso, en función de las lecturas y comprensiones que han tenido del contexto Sikuani.

De acuerdo con lo anterior, el Trabajo de Investigación que realizan los practicantes como sistematización de su práctica pedagógica, *"constituye la principal tarea académica (...) y se asume, entonces, como un trabajo de investigación que le permite al estudiante-practicante recontextualizar los saberes disciplinares, investigativos, pedagógicos y didácticos adquiridos en su proceso de formación para diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas y didácticas"* (p. 4), a partir del análisis del contexto escolar, la caracterización de la comunidad, desarrollar la investigación alrededor de un problema, cuyos resultados son reflexionados y de ello se deriva la Intervención pedagógica que proponen en respuesta a la problemática evidenciada.

Para desarrollar lo anterior, los estudiantes han escogido como línea de trabajo la enseñanza del español en contexto de bilingüismo, es decir como segunda lengua aporte significativo, en tanto que inicialmente no había sido contemplada para los programas del Departamento de Lenguas; y como modalidad de práctica, los procesos educativos escolares los cuales buscan *"indagar y proponer alternativas en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional"* (p.10) y nuevos escenarios educativos, en tanto que han encontrado en los resguardos, espacios para indagar *"en la comprensión y transformación de ámbitos educativos no formales, para la construcción pedagógica de organizaciones sociales y comunitarias. Se incluyen en esta, las pasantías, los proyectos de educación con adultos y poblaciones multiculturales, procesos formativos y de capacitación"* (p.10).

Una de las acciones más importantes, es la desarrollada con los niños y niñas de los resguardos, al visibilizar y potenciar procesos cognitivos que desarrollan de forma natural en su contexto cultural desde la tradición oral. En esta medida, la tradición oral se ha convertido en un elemento de reflexividad para los estudiantes de práctica, pues integra procesos educativos, pedagógicos y didácticos que permiten la reflexión sobre las lenguas y su enseñanza en contextos de diversidad. Uno de los elementos que se ha investigado, desde la oralidad como mediación, es la manera como ésta propicia un

desarrollo de las competencias comunicativas de los infantes, facilitándoles la adquisición de elementos para el aprendizaje de lenguas. Se debe aclarar que los contextos indígenas multilingües, propician el manejo de más de una lengua, convirtiéndose esto en una ventaja cognitiva, pues le permite a los niños y niñas desarrollar una flexibilidad cognitiva para potenciar procesos, en relación con el aprendizaje de otras lenguas.

Desde esta perspectiva y en función del aprendizaje de otras lenguas, teniendo como fundamento la investigación desde la cultura, la enseñanza del español como segunda lengua ha servido como pretexto para discutir la importancia de generar procesos de reflexividad sobre la propia cultura y un motivo para afirmar y activar la memoria étnica, desde el territorio y en función de la comunidad, dado en la medida en que en los nuevos contextos que vive el resguardo los procesos de transmisión cultural, se están perdiendo y en esta vía, la escuela al ser redimensionada en función de la cultura, sirve para desde allí, iniciar un nuevo proceso de reactivación de la tradición en función del diálogo cultural. Sin embargo, es de aclarar que el fundamento no es solo el diálogo cultural, sino la reafirmación cultural que los sujetos hacen, para poder configurar dicho diálogo.


Por ello, por ejemplo, algunos trabajos de grado han investigado sobre la importancia de la narrativa visual y gestual mostrando el desarrollo de procesos de codificación y decodificación de signos, que no se restringe al aprendizaje del código alfabético, por el contrario, muestran que estas narrativas hacen visible la importancia de la imagen para los niños (en cualquier contexto), pero que allí posee unas particularidades, puesto que en los territorios indígenas, por lo general, los niños tienen una alta capacidad para figurar y representar con detalle su contexto natural.

Esto ha permitido que desde el trabajo desarrollado identifique la adquisición de la escritura alfabética, como una obligación de la escuela, y se proponga ahora como un proceso de codificación y decodificación de textos, a partir de entender las formas de guardar la memoria como formas de inscripción semasiográfica y la oralidad acompañada de la quinésica, como elementos vitales para el desarrollo de las habilidades comunicativas, respondiendo a los sentidos culturales construidos por la tradición. Por ello repensar la acción de la escuela, como mediadora de conocimientos, muchas veces homogeneizantes, ha sido el propósito reflexivo

al cual han conducido los desarrollos de las propuestas de intervención de los estudiantes – practicantes, para ellos, para los maestros participantes y para los maestros orientadores de los espacios académicos de la práctica.

Por otra parte, este ejercicio también ha permitido la reflexión sobre la cultura material como posibilidad didáctica y la didáctica como construcción cultural, en función de una escuela intercultural que piensa las relaciones entre saberes propios y saberes escolarizados, pretendiendo con ello ser coherentes con el Proyecto de Innovación de los Planes de estudio del Departamento de Lenguas.

La práctica pedagógica en contextos interculturales, le permite a los estudiantes, desde el acto de vivir en un país que se caracteriza por ser diverso y multicultural, en el que perviven más de 80 lenguas indígenas y más de 100 pueblos étnicamente diferenciados, pensar en replantear el devenir social, en función de su quehacer docente, a pensarse de forma ética y política en un país que reconozca el multilingüismo y la interculturalidad como recurso y potencialidad, la diversidad como fundamento del acto educativo y la constitución de ciudadano, por ello como los estudiantes van a una comunidad del resguardo, viven y comparten con sociedades diferenciadas étnicamente y están en el lugar del minorizado, este hecho los obliga a replantear la forma como ven y viven el país, a reconocer la diversidad, la interculturalidad, el monolingüismo y la hegemonización en el contexto colombiano.

Los estudiantes en el contexto de las comunidades indígenas, aprenden a problematizar nuestras comunidades educativas a partir de entender las relaciones entre los saberes vivos y los saberes académicos, a preguntarse cómo los niños aprenden desde y con su práctica, a evidenciar problemas sobre el mundo del lenguaje, lo educativo y la infancia. 



BIBLIOGRAFÍA

KEMMIS, S. (1996). *La teoría de la práctica educativa*, en, *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid.

UPN. (2006). *Lineamientos para las prácticas pedagógicas asistida y autónoma en los proyectos curriculares de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Español e Inglés y Lenguas Extranjeras*. Bogotá, 2006.

UPN. (2001). Documentos Pedagógicos No. 9. *Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la U.P.N. Proyecto 3.1.1.4 Práctica Pedagógica Innovación y Cambio*. U. P. N., Bogotá.



2^a
SEGUNDA SECCIÓN

**DEBATES ACTUALES
EN PROGRAMAS DE
PEDAGOGÍA INFANTIL**





CONTEXTO POLÍTICO - LEGISLATIVO DE LA CRIANZA EN COLOMBIA: UNA REFLEXIÓN PSICOLÓGICA.

El presente artículo fue publicado inicialmente en la Revista de Psicología. Universidad Católica de Argentina

Alejandro Pachajoa

Director Programas Presenciales Facultad de Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores.
Psicólogo. Magister en Educación

Romina Izzedin Bouquet

Coordinadora del Centro Universitario de Atención Psicológica a la Infancia – CUNAPSI de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Ex líder del grupo de investigación Psicología Clínica Infantil de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Psicología, Universidad Nacional de Colombia. Psicóloga, Universidad de Buenos Aires

Resumen:

Este artículo propone que la crianza debe ser objeto de renovada investigación. Esto con el fin de que una forma de crianza llamada humanizada, que es aquella en la que se educa con base en el reconocimiento de los derechos de los niños y adolescentes, se promoció y se posicionó en las políticas sociales. Para ello se exponen someramente las condiciones político- legislativas colombianas e internacionales.

Palabras Clave

Crianza humanizada, menor, sujeto de derechos, Ley de la infancia y la adolescencia.

Introducción

El presente artículo propone un acercamiento a la actual coyuntura política y legislativa colombiana e internacional que enmarca la crianza de los niños. Como suele suceder con la mayoría de los temas si no se les hace una buena contextualización se continúa legitimando la forma hegemónica de ver y explicar los fenómenos. Son las condiciones político-legislativas que dan paso a una nueva conceptualización del niño y del adolescente las que permiten que se produzca una reflexión profunda sobre la crianza.

Contexto político-legislativo de la infancia

La entrada en vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño (2008), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, produce un importante cambio en la manera de conceptualizar a los niños y adolescentes. Beloff (1999) sostiene que "Se pasa de una concepción de los menores -una parte del universo de la infancia- como objetos de tutela y protección segregativa, a considerar a niños y jóvenes como sujetos plenos de derechos" (p.10).

Esta nueva conceptualización parece más o menos obvia a quienes por su formación no han ahondado en estas cuestiones, sin embargo no lo es. Desde 1959, las Naciones Unidas proclaman la Declaración de los Derechos del Niño (2008) y en ella se consignan los derechos bajo la forma de principios (diez en total); este documento no tiene fuerza vinculante para los diferentes estados hasta que no se ratifica la convención 30 años más tarde. La convención es un instrumento que sí tiene fuerza vinculante por lo que obliga a los estados que la ratificaron a adecuar su legislación interna de modo que los niños y adolescentes sean verdaderos sujetos de derechos. No es que antes de la entrada en vigencia de la convención no se le reconocieran derechos a este grupo poblacional, sólo que no existieron mecanismos efectivos de promoción de los mismos. En el caso colombiano el Estado creó la categoría de *menor* que los juristas de avanzada esperan sea ya cosa del pasado y que proviene de una doctrina llamada por García Méndez (1997) *De la situación irregular*. De acuerdo con esta doctrina jurídica el Estado intervenía únicamente en los casos en que los derechos de los niños eran vulnerados. Ahora bien, no se trataba de la vulneración de todos sus derechos sino de algunos. Por ejemplo, en el antiguo Código del

menor colombiano (2002) ya derogado por la Ley de infancia y adolescencia (2008) en la parte primera, *De los menores en situación irregular*, se señala que un menor se encuentra en dicha situación cuando:

(...) se encuentre en situación de abandono o peligro; carezca de la atención suficiente para la satisfacción de sus necesidades básicas; su patrimonio se encuentre amenazado por quienes lo administren; haya sido autor o partícipe de una infracción penal; carezca de representante legal; presente deficiencia física, sensorial o mental; sea adicto a sustancias que produzcan dependencia o se encuentre expuesto a caer en la adicción; sea trabajador en las condiciones no autorizadas por la ley; se encuentre en una situación especial que atente contra sus derechos o su integridad". Se considera en abandono o peligro al menor que, fuere expósito; fuere objeto de cualquier tipo de maltrato –abuso sexual, maltrato físico o psicológico–, fuere víctima de cualquier tipo de explotación, presentare graves problemas de comportamiento o desadaptación social; y cuando fuere afectado, tanto física como mentalmente por las condiciones de separación de sus padres. (p. 17-18).

En los casos citados el Estado intervenía y sigue interviniendo, se espera que iluminado con otra doctrina, para restituir los derechos vulnerados. Anteriormente, iluminado por la doctrina de la situación irregular, el problema era que lo hacía vinculando a estos niños a una categoría de subnormalidad llamada *menor en situación irregular*.

Lo que critican autores como García Méndez (1998), Beloff (1999), García Méndez & Carranza (1990,1992), Fradique (2007), Baratta (1998) y Bustelo (2005) no es la necesaria intervención del Estado sino la creación de una clase diferente dentro de la infancia: los menores. Los otros niños y adolescentes que, aunque cumplieran con los requisitos para estar en situación irregular, sí disponían de las condiciones materiales o familiares para la superación de la situación no entraban en ese grupo de los menores. Véase el numeral 9 del artículo 31 del antiguo Código del menor (2002) en el que se consideraba que presentar graves problemas de comportamiento o desadaptación social significaba que el niño se encontraba en situación de abandono o de peligro. Por lo tanto, supóngase que se tenía a dos menores en la circunstancia anterior: uno de

ellos provenía de una familia pobre y con dificultades en sus relaciones y el otro formaba parte de una familia con recursos que podía buscar por otros medios la solución a los problemas del niño. Sólo el primero ameritaba la intervención del Estado, el segundo no la necesitaba puesto que con los recursos familiares tanto afectivos como materiales podía superar la dificultad. En este sentido los menores eran aquel grupo diferenciado del universo de los niños y adolescentes sobre los que el Estado intervenía con el fin de garantizar su protección. No se trataba de una protección o restauración de derechos por vía administrativa sino de la asistencia motivada por la denominada compasión-represión estatal.

Por otra parte, según García Méndez (1991a) "El Estado no logra, no quiere o no puede proteger a la niñez sino en forma coactiva y previa declaración de alguna forma de incapacidad" (p.127). La intervención era coactiva en el sentido que se hacía por vía judicial. En el caso colombiano en ella intervenían tanto el juez como el defensor de familia ambos investidos de competencias similares a las de un buen padre. Por ejemplo la medida de protección y su duración se fijaban de acuerdo con su buen criterio de lo que es mejor para el menor apoyado en los conceptos del equipo técnico (médicos, psicólogos, trabajadores sociales). Los conceptos del equipo eran emitidos desde la doctrina del menor en situación irregular y provenían de disciplinas que han tenido vocación de respaldar esas visiones de la infancia, en especial la psicología, la medicina, el trabajo social y la antropología.

Se hace la aclaración de que el conocimiento psicológico ha sido utilizado como legitimador de la doctrina que se critica. García Méndez (1991a, 1991b) afirma que en la base de esta doctrina existen dos saberes científicos que disputaron su capacidad para sustentarla, por un lado la antropología positivista y por otro la psiquiatría y psicología criminales. Al respecto dice:

Vagas referencias de carácter estructural, desajustes emocionales, fallas en la personalidad y padres divorciados, sustituyen a la anormalidad física, la decadencia de la raza y la amoralidad de los inmigrantes, en la legitimación de las recurrentes prácticas de clasificación, segregación y privación de todo tipo de derechos y garantías. En nombre de la reeducación, las medidas tutelares se constituyen en el eufemismo que designa y legitima las nuevas formas de segregación. (García Méndez, 1991a, p.132)

Las prácticas asistencialistas que derivaron de esta doctrina, la mayor parte de las veces, aparecen como bien intencionadas a los ojos del observador ingenuo que no ha reflexionado críticamente sobre ellas. Hasta no hace mucho una práctica corriente de los miembros de los equipos técnicos era diagnosticar en peligro o abandono a los niños desnutridos con el fin de que se pudiera realizar la intervención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. De esta forma una familia campesina en condiciones de miseria era objeto de atención del Estado a cambio de ser considerada maltratante cuando el problema en realidad es de la estructura socioeconómica. Es decir, que los déficits de los cuales el Estado era responsable o al menos corresponsable se convertían en un asunto estrictamente familiar, social y psicológico. Por lo tanto el niño era supuestamente maltratado y una lista de razones justificaba la labor de los profesionales que integraban el equipo, entre ellas: que sus padres no tenían la educación suficiente, que no fue un hijo deseado o que en ambos padres hubo una historia de maltrato. De acuerdo con García Méndez (1992): "Se sientan de este modo las bases de una cultura estatal de la asistencia que no puede proteger sin una previa clasificación de naturaleza patológica" (p.129).

La asistencia del Estado es lógica y necesaria lo que se cuestiona es que se plantee por la vía de considerar al niño y su familia como lo que no son. La intervención debe hacerse a través de las políticas sociales para la población vulnerable no mediante la intervención judicial que patologiza y criminaliza la pobreza. De lo que se debe tratar es de hacer una intervención que restituya los derechos del niño entre los cuales está el ser considerado como sujeto de derechos y no una intervención en la que es objeto de compasión y que está signada por la segregación y la coacción del Estado.

García Méndez (1992) señala que "las normas jurídicas se convirtieron en el sucedáneo menos oneroso frente a la ausencia de políticas sociales básicas adecuadas" (p.7). Seguidamente considera que "(...) por ello es que puede afirmarse que la extensión del uso de la doctrina de la situación irregular, resulta inversamente proporcional a la extensión y calidad de las políticas sociales básicas" (p.8).

Habiendo mostrado el panorama de la doctrina que fue hegemónica hasta bien entrados los años 80 del siglo pasado, conviene considerar ahora el necesario tránsito hacia una crianza más acorde con los derechos de los niños y adolescentes reconocidos en la convención.

Hacia una crianza humanizada

Como se señaló hasta el momento, en vista de que la mediación del Estado requería de un diagnóstico previo de una condición de minusvalía en el niño, la crianza era objeto de su intervención en los casos en los que se detectaba dificultades en ella. La crianza de los niños y adolescentes que no eran denominados menores se consideró como parte de la intimidad de las familias. La manera como se criaba a los niños y adolescentes era una cuestión privada del entorno familiar en tanto las familias no fueran maltratantes o al menos en tanto no crearan las condiciones para ser consideradas irregulares.

Lo que hace diferente la situación actual de la anterior es el reconocimiento de que los niños y adolescentes son sujetos plenos de derechos. Esta formulación que es abstracta supone que a todos los niños y adolescentes se les deben reconocer los derechos expresados en la Convención (2008) y en el caso colombiano los consignados en la Ley de Infancia y Adolescencia (2008). Sin embargo, llama la atención el contenido del artículo 37 de la mencionada Ley ya que los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política (1991) aún no son fáciles de ejercer para los niños y adolescentes pues se encuentran bajo la tutela de sus padres quienes deben aprobar o desaprobado su conducta y a la vez bajo la tutela del Estado que puede fijar algunas restricciones a tales libertades.

Los niños, las niñas y los adolescentes gozan de las libertades consagradas en la Constitución Política y en los tratados internacionales de Derechos Humanos. Forman parte de estas libertades el libre desarrollo de la personalidad y la autonomía personal; la libertad de conciencia y de creencias; la libertad de cultos; la libertad de pensamiento; la libertad de locomoción y la libertad para escoger profesión u oficio (Ley de Infancia y Adolescencia, 2008, artículo 37, p. 22.)

Ejemplo de ello es la limitación a encontrarse solos (sin la compañía de un adulto) después de ciertas horas de la noche, restricción que no existe para los adultos. La

autoridad de los padres coarta tales libertades cuando lo consideren sin que exista el mínimo consenso de qué puede ser lo necesario. Algunos padres pueden suponer nociva cierta música y prohibirla, prohibir el uso de ciertas prendas de vestir, obligar la asistencia y adhesión a ideas religiosas que el niño o adolescente no comparten y demás. Tales limitaciones no existen para los adultos pero pueden ser utilizadas por los padres o por el Estado cuando lo crean conveniente. Hall (2004), lo expresa de la siguiente manera: "A los menores se les reconoce la titularidad de derechos; no obstante, su capacidad de ejercicio o de obrar, se ve limitada hasta que se considera que están preparados para ejercerlos de forma efectiva en el ámbito jurídico (...)" (p.25). Tal restricción, cuya discusión extensa corresponde al derecho y que por razones obvias no se discutirá, no opaca la consideración de que los niños y adolescentes tienen derecho a un trato digno. El artículo 14 establece: "...En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de los derechos" (p.23). Por otro lado el artículo 41 en el numeral 2 señala que una de las obligaciones del Estado consiste en "Asegurar las condiciones para el ejercicio de los derechos y prevenir su amenaza o afectación a través del diseño y la ejecución de políticas públicas sobre la infancia y la adolescencia" (p. 22).

Es necesario resaltar dos aspectos, por un lado la necesidad de que la familia, el Estado y la sociedad respeten los derechos de los niños incluidos los fundamentales y por otro, que el Estado tiene la responsabilidad de crear políticas públicas mediante las cuales garantizar el ejercicio de los mismos. Las políticas públicas constituyen la forma como el Estado define y crea los programas y los planes de intervención para niños y adolescentes de forma que se asegure el ejercicio de sus derechos. Una diferencia importante con respecto al sistema tutelar es que la intervención no se hace sobre los menores previa definición de una pseudopatología que en el mayor de los casos es una deficiencia social estructural, sino que la política tiene un carácter universal y asegura los programas y acciones para *todos* los niños y adolescentes. El artículo 29 de la Ley de Infancia y Adolescencia (2008) desarrolló la Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la primera infancia (2007). Este documento es paradigmático de la forma como los derechos se promueven y garantizan por medio de políticas y no creando una condición de subnormalidad.



En dicho documento se establece que:

La primera infancia es una etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social (p.21).

En la Política se definieron 10 líneas de acción generales y bien podría decirse que en ellas cabe perfectamente la posibilidad de reflexionar sobre la crianza y promover una crianza humanizada (Posada, Gómez & Ramírez, 2008).

En las líneas de acción para reflexionar y promover la crianza humanizada están:

1. Garantizar la protección y la restitución de los derechos: se trata justamente de atender a la población infantil con derechos vulnerados. Se hace en desarrollo de una política social y no del diagnóstico de una patología.
2. Mejorar la calidad de la atención integral: se hace énfasis en la capacitación a cuidadores y agentes educativos que tienen a su cargo a los niños con el fin de potenciar su desarrollo.
3. Fomentar la participación de los niños en la definición de los programas y proyectos dirigidos a la primera infancia.
4. Promover la comunicación y movilización por la primera infancia incluyendo temáticas como el de la crianza humanizada.

Resumiendo, en las condiciones actuales el tema de la crianza se encuentra atravesado por la perspectiva de derechos. De esta forma, si bien los niños y adolescentes se encuentran bajo la tutela de los padres y por ello sus libertades tienen algunas limitaciones, las prácticas de crianza no pueden vulnerar los derechos legalmente reconocidos. Y entonces las preguntas que se abren a la discusión de las diferentes disciplinas derivan de esa implicación y podrían ser: ¿cómo criar a los niños y adolescentes sin vulnerar sus derechos?, ¿cuál es el límite entre disciplinar y vulnerar las liber-

tades legalmente reconocidas?, ¿qué tipos de castigos constituyen tratos indignos a los niños y adolescentes? Para Posada, Gómez & Ramírez (2008) el tipo de crianza que se encuentra alineada con la titularidad de derechos de los niños y adolescentes es justamente la crianza humanizada.

Si se habla de crianza humanizada es porque hay la sensación generalizada de que hay un modo de crianza que no lo es. Toda crianza es empírica, es decir, basada en la experiencia; si la relación se hace sin que los cuidadores adultos tengan una orientación clara sobre las prácticas de crianza, la crianza empírica se puede convertir en deshumanizada, esto es, no dirigida a la mejor humanización (...) (Posada, Gómez & Ramírez, 2008, p. 297).

Según estos autores la crianza que no es humanizada se basa en el autoritarismo y el control coercitivo. En ella los niños y adolescentes son considerados aprendices de adultos y no se les reconoce su voluntad y capacidad de decidir, además existe por parte de los cuidadores una mayor proclividad al maltrato, a la sobre exigencia y paradójicamente a la sobreprotección. Llevado a términos coloquiales, un adulto que practique la crianza no humanizada utilizará como guía el dicho: *Es que no es lo que él diga...es que no se manda solo.*

Un aspecto controvertido que deberá ser nuevamente revisado en la crianza humanizada o en la crianza con perspectiva de derechos será el tema de la sanción y concretamente la del castigo. La pregunta es si el muy utilizado castigo físico como práctica disciplinaria (en el mejor de los casos, y no como una manera de descargar la frustración del adulto) es compatible con esta visión. Al respecto Tatar (2008) afirma que “La Ley colombiana, todavía permite la sanción moderada de los hijos e hijas (...)” (p 62). En su revisión muestra que aunque se haya ratificado la Convención Internacional de los Derechos del Niño y expedido la Ley de Infancia y Adolescencia “(...) el Código Civil, sin embargo, no es lo suficientemente contundente al respecto porque permite las sanciones moderadas” (p. 62). Esta autora muestra que el concepto de castigo corporal ha sido impreciso: “(...) y por lo general no se acompaña de una definición, se maneja sin distinción o como sinónimo de maltrato, abuso o violencia” (p. 63).


Desde este punto de vista de la crianza humanizada



no solo el tema del castigo corporal deberá estar en primera plana, asimismo lo estarán cuestiones complejas como la de respetar la determinación de los niños y adolescentes, asunto al que tradicionalmente no han atendido los adultos. Si bien el castigo corporal moderado puede constituir un trato indigno igualmente podría serlo el uso obligado de prendas de vestir, el deber de ingerir alimentos que al niño le resultan desagradables o de tomar remedios caseros de dudosa efectividad entre otros.

Es importante destacar que la crianza humanizada pone en entredicho prácticas de crianza culturalmente aceptadas en la lógica del pensamiento adulto porque justamente invita no sólo al reconocimiento de las libertades tuteladas por los cuidadores, sino también al que se tenga en cuenta la voluntad y determinación infantiles tradicionalmente ignoradas por ser consideradas de poca importancia.

Conclusiones

En esta perspectiva, el aporte de la psicología consiste en renovar la investigación sobre la crianza en general y sus componentes: pautas, prácticas y creencias y los resultados podrían colaborar con las políticas sociales en las que se promueven los derechos de los niños y adolescentes. Por todo lo expresado anteriormente, según los autores de este artículo, el posicionamiento del tema en la política social debe ser una de las prioridades de la investigación misma. 

BIBLIOGRAFÍA

Baratta, A. (1998). Infancia y democracia. En García, E & Beloff, M (Eds). Infancia, Ley y Democracia en América Latina. Bogotá: Temis.

Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. En UNICEF (Ed), Justicia y derechos del niño, 1, pp. 9-21.

Bustelo, E. (2005). Infancia e indefensión. Salud efectiva. 1(3), pp. 253-284.

Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.

Colombia. (2002). Código del Menor. Decreto 2737 de 1989. Bogotá: Unión.

Colombia. (2007). Departamento Nacional de Planeación. Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la primera infancia.

Colombia. (2008). Nueva Ley de infancia y adolescencia. Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006. Bogotá: Litoimpreso Ltda.

Fradique, C. (2007). Código de la Infancia y de la Adolescencia: antecedentes, convención sobre los derechos del niño texto concordado y comentado. Deberes y derechos de las niñas y los niños. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez.

García M., E & Carranza, E. (1990). Infancia, Adolescencia y control social en América Latina. Buenos Aires: Depalma.

García M., E. (1991a). Niño abandonado, niño delincuente. Nueva Sociedad, 112, pp. 124-135.

García Méndez, E. (1991b). Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina. En García, E & Bianchi, M (Ed). Ser niño en América Latina, de las necesidades a los derechos. Buenos Aires: Galerna.



García Méndez, E & Carranza, E. (1992). El derecho de menores como derechos mayor. En García, E. (Ed). Del revés al derecho: La condición jurídica de la infancia en América Latina. Bases para una reforma legislativa. Buenos Aires: UNICEF.

García Méndez, E. (1992). Elementos para una historia del control socio-penal de la infancia en América Latina. En Zaffaroni, E & Virgoli, J (Eds). Sistema Penal argentino. Buenos Aires: Ad hoc.

García Méndez, E. (1997). La convención internacional de los derechos del niño: del menor como objeto de la compasión-represión a la infancia-adolescencia como sujeto de derechos. En

García, E (Ed). Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Bogotá: Forum Pacis.

García Méndez, E. (1998). Infancia, Ley y Democracia. En García, E & Beloff, M (Eds). Infancia, Ley y Democracia en América Latina. Bogotá: Temis.

Hall, A. (2004). La responsabilidad penal el menor: con especial referencia a sus presupuestos y modelos de justicia de menores. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). Declaración de los derechos del niño, 1959. Bogotá: Litoimpreso Ltda.

Posada, A, Gómez, J & Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. Acta Pediátrica de México, 29 (5),pp. 295-305.

Tatar, F. (2008). Sin golpes ni gritos: formación para la crianza positiva. Perspectiva Salud Enfermedad. 14(1).pp. 58-68.

UNICEF. (2008). Convención sobre los derechos del niño. Bogotá: Litoimpreso Ltda.

PAUTAS DE CRIANZA

Romina Izzedin Bouquet de Durán

Coordinadora del Centro Universitario de Atención Psicológica a la Infancia – CUNAPSI de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Ex líder del grupo de investigación Psicología clínica Infantil de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Psicología, Universidad Nacional de Colombia. Psicóloga, Universidad de Buenos Aires

Resumen:

El artículo esboza brevemente lo referente acerca de los procesos psicosociales implicados en la crianza, los estilos educativos parentales y la socialización del niño; destacando la importancia de realizar una socialización conjunta: familia-escuela.

Palabras clave:

Crianza, Educación, Familia, Socialización.



Introducción

La palabra crianza proviene del latín *creare* que significa nutrir y alimentar al niño, orientarlo, instruirlo y dirigirlo (Real Academia Española, 2001). Es decir que la crianza abarca los saberes, las actitudes y los dogmas de los padres (o sustitutos paternos) en cuanto a la salud del niño y sus oportunidades de aprendizaje (Eraso, Bravo & Delgado, 2006). A su vez, está muy vinculada con las diversas concepciones que se han tenido acerca de la niñez a lo largo de la historia, la clase social, las costumbres culturales y el desarrollo infantil.

En la crianza de los hijos se dan los siguientes procesos psicosociales:

Las pautas de crianza	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculadas con lo normativo • Los padres siguen las pautas de crianza • Que determina su propia cultura.
Las prácticas de crianza	<ul style="list-style-type: none"> • Se dan en el contexto familiar y con respecto a la educación de los hijos • Son las acciones de los padres orientadas a guiar las conductas de los niños, a socializarlos.. • Se caracterizan por el poder paterno o materno
Las creencias acerca de la crianza	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata del conocimiento acerca de cómo se debe criar un niño

Modelos de crianza

Para regular la conducta de los hijos, los padres emplean ciertas estrategias de socialización ayudados por el apoyo y el control. El primero hace referencia a la comunicación basada en el afecto y la reflexión y el segundo da cuenta del mandato parental. Estas dos dimensiones son las que determinan los modelos de crianza o estilos educativos parentales (Izzedin Bouquet & Pachajoa Londoño, 2009).

Baumrind (1967, 1971) establece tres modelos de crianza y Maccoby & Martin (1983) proponen un cuarto. Estos modelos de crianza o estilos educativos pa-

rentales son:

1. El *estilo autoritario*, también denominado represivo, que es el más estricto donde los padres fomentan la disciplina y los castigos, no siendo muy abiertos a mantener una comunicación fluida con los hijos.
2. El *estilo permisivo* se basa en la flexibilidad, la poca disciplina y la falta de control parental. Los padres no establecen normas ni orientan al hijo (Torío, Peña & Inda, 2008).
3. El *estilo democrático* (también denominado autoritativo, autorizado, contractualista y equilibrado) permite que los padres favorezcan en el niño la elaboración de sus propios aprendizajes, otorgándoles responsabilidades, orientándolos y facilitando la autonomía.
4. El *estilo permisivo-negligente*, es un modelo de crianza en el cual los padres suelen ser indiferentes ante las conductas de sus hijos delegando toda la responsabilidad hacia otras personas, siendo condescendientes y dejando que los niños hagan lo que deseen.

Los cuatro modelos generan repercusiones a nivel conductual y de adaptación prosocial y emocional del niño. Sin embargo, es común que los padres no tengan un estilo de crianza definido y presenten pautas de crianza contradictorias. Es importante no desconocer que las prácticas de crianza parentales favorecen al desarrollo cognitivo y emocional del hijo y son parte de su socialización. No obstante, algunas prácticas inadecuadas pueden desencadenar trastornos comportamentales y psicosociales en el niño (Izzedin Bouquet, Sabogal Rodríguez & Pachajoa Londoño, 2010). El estilo educativo parental que tiene efectos más negativos sobre la vida social de los niños es el autoritario que suele generar en ellos conductas agresivas y baja autoestima. Y es el estilo democrático el que más beneficia el ajuste social y familiar proporcionándole al niño estabilidad emocional y una autoestima alta.

Además, es necesario mencionar que actualmente la crianza se encuentra ligada a la perspectiva de derechos; esto significa que a pesar de que la tutela de los niños la tengan sus padres, las prácticas de crianza no pueden vulnerar los derechos legales de los meno-

res. Por lo tanto, es imprescindible que tanto la familia como la sociedad y el Estado respeten a los niños como sujetos de derecho reconociendo que sus derechos son expresados en la Convención sobre los Derechos del Niño (2009) y en el caso colombiano los consignados en la Nueva Ley de Infancia y Adolescencia (2009)(Pachajoa Londoño&Izzedin Bouquet, 2009). La entrada en vigencia de la Convención (2009), la cual fue aprobada por la asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, fue la que originó un cambio en el modo de conceptualizar a los niños. Siendo la crianza humanizada, que se basa en la reafirmación de la voluntad y la capacidad de decisión de los niños, aquella que estaría más vinculada con la titularidad de derechos (Posada, Gómez y Ramírez, 2008).


Socialización infantil

En palabras de Pichón Rivière (1987), la familia:

- Es una estructura social en la que interactúan la madre, el padre y los hijos, todos desde sus respectivos roles.
- Es un sistema abierto que está en constante intercambio con el contexto.
- Implica derechos y obligaciones.

Como se mencionó anteriormente, la relación entre padres e hijos no ha sido la misma a lo largo de los diversos períodos de la historia originándose múltiples formas de concebir la crianza determinada por cuestiones culturales, sociales y políticas.

Según con Anzieu&Martin (1971), cuando el niño se desenvuelve en el ámbito familiar, se hace referencia a que está en el llamado *grupo primario*, donde los vínculos son espontáneos, personales, íntimos y cargados de emocionalidad. Luego, tendrá que insertarse en un *grupo secundario* es decir instituciones (hospital, escuela etc.) que rigen un sistema social, donde los vínculos son menos afectivos y más impersonales. Hasta hace poco se creía que era mejor que durante los primeros años del niño, su educación y su cuidado estuvieran a cargo exclusivamente de la familia. Con el desarrollo de la educación infantil, esta tradición se fue modificando y muchos niños ingresan a las instituciones desde el jardín maternal. De acuerdo con Moreau&Windler (2010, p.22) "Es importante reconocer entonces estas dos modalidades que darán lugar a procesos de socialización y constitución subjetiva diferentes".

A modo de conclusión y el reflexionar al respecto, se hará mención a que, en contexto educativo argentino en el año 2010, se comenzó a emplear la denominación de *socialización sucesiva* a la educación en el hogar y socialización simultánea a la educación mixta en la cual el niño también comienza a asistir tempranamente al jardín maternal y así iniciar una doble socialización. 



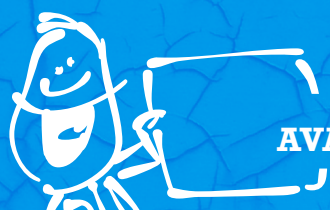
BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, D. y Martin, J. (1971). El concepto de grupo, en D. Anzieu y J. Martin, La dinámica de los pequeños grupos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Eraso, J, Bravo, Y & Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría*, 41, (3), 23-40.
- Izzedin Bouquet, R, Sabogal Rodríguez, M & Pachajoa Londoño, A. (2010). Depresión materna y prácticas de crianza. *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56 (2): 83-90.
- Izzedin Bouquet, R & Pachajoa Londoño, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza...ayer y hoy. *Liberabit, Revista de Psicología*, 15 (2): 109-115.
- Maccoby, E & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En Hetherington, E. (Ed.). *Handbook of child psychology, Socialization, personality and social development*, New York: Wiley.
- Moreau, L & Windler, R. (2010). *Sujetos de la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Nueva Ley de infancia y adolescencia. Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006. República de Colombia (2009). Bogotá: Litoimpreso Ltda.
- Pachajoa Londoño, A & Izzedin Bouquet, R. (2009). Contexto político-legislativo de la crianza en Colombia: una reflexión psicológica. *Revista de Psicología*, 5 (10): 57-67.
- Pichón Rivière, E. (1987): *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Posada, A, Gómez, J & Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil, *Acta Pediátrica de México*, 29, (5), 45-53.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (2001), (22° edición). Madrid: España.
- Torío, S, Peña, J & Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, (1), 62-70.

TERCERA SECCIÓN

**AVANCE DE
INVESTIGACIÓN**





LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN HISTORIOGRÁFICA DE COLOMBIA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX, A PARTIR DEL ESTUDIO DE LOS MANUALES ESCOLARES ELABORADOS POR TRES CONGREGACIONES RELIGIOSAS ASENTADAS EN EL PAÍS

Alejandro Aguirre Rueda

Profesor Facultad Ciencias de la Educación
Fundación Universitaria los Libertadores. Historiador.

Resumen:

El objeto cultural y herramienta pedagógica denominada *manual escolar* ha sido una fuente de información diseñada tanto por historiadores como por especialistas en temas de la educación. No obstante, él se erige como baluarte en investigaciones que desde el campo disciplinar de la historia o aquel representado por las ciencias de la educación, intentan dar una explicación a cuestiones fundamentales como lo son: el currículo, representaciones de identidad, ideas de nación, soporte pedagógico, representaciones sociales, jerarquizaciones y orden social, en fin, un sinnúmero de aspectos que deben ser abordados por las dos disciplinas ya mencionadas, las cuales indiscutiblemente deben remitirse a los manuales escolares, toda vez que ellos pueden asumirse como "reflejo de la sociedad que los produce".

Palabras claves:

Manuales Escolares, Enseñanza de la Historia, Congregaciones Religiosas

Introducción

1886 constituyó un año trascendental en el marco de las relaciones Iglesia-Estado. Con Núñez como presidente, se expidió una "constitución centralista y presidencialista. La religión católica fue reconocida como elemento esencial de la nacionalidad y del orden social, compatible con la toleración de cultos" (Palacios y Safford, 2001: p. 460). Con la tercera etapa de la Regeneración, según Marco Palacios, hubo una alianza de la Iglesia y el Estado, aspecto fundamental en el nuevo constitucionalismo que se gestaba. La alianza tuvo entre sus resultados el Concordato de 1887 y el convenio adicional de 1892, donde en manos de la Iglesia quedó la administración y orientación del sistema educativo. Entre sus proyectos se planteó que desde el aula, los textos escolares, la prensa, el confesionario y el púlpito, el clero inculcaría valores políticos y sociales que frenaran la marcha hacia el laicismo que se estaba presentando.

A la par de los anteriores fenómenos, para el año de 1902 y teniendo como actor central a la Academia Colombiana de Historia, se propuso este ente como objetivo primordial el de "tonificar las virtudes, vigorizar el respeto por los patricios meritorios y explorar nuevos caminos de perfeccionamiento espiritual y material".

Valga mencionar que la Academia como órgano consultivo del Estado colombiano desde 1909 hasta 1958, estuvo ampliamente interesada en los procesos de "integración y unificación de una memoria histórica, así como de los sentimientos de identidad nacional", labores que tuvieron como eje central a la escuela, y como herramienta pedagógica y objeto cultural privilegiado el manual escolar. A través de los contenidos de los textos escolares de historia patria, se buscaba "instruir a la población a partir de la moralización, el fomento del patriotismo, el cultivo de la memoria, y la ilustración de las opiniones sanas". Sumado a lo anterior, fue claro el interés que se les imprimió a dichos manuales escolares, pues de ellos se esperaba que coadyuvaran a la creación de "imágenes perdurables de la nación", aunado al hecho esperado de que con su enseñanza los niños y jóvenes pudieran comprender los estadios del <<progreso>> en el que se hallaba su nación, ello por medio de un ejercicio de comparación entre el pasado y el presente, contenidos que se presentaban explícitamente al interior del manual escolar (Betancourt Mendieta, 2007: p. 51, 60-62).

En relación a lo expresado anteriormente, y como lo sostiene Betancourt Mendieta, los contenidos de los manuales escolares de historia patria durante la primera mitad del siglo XX en Colombia, se transforman en un problema serio de investigación, en la medida que ellos difundieron –dentro de otros temas- de la historia, "una interpretación hispanizante, jerárquica y conservadora de la nación colombiana", situación que para el autor tienen su comprensión en el hecho de que "las referencias a la herencia hispánica y católica estaban ligadas al peligro que representaba la presencia creciente de los Estados Unidos en el país. El enemigo no era el accionar bélico e imperial de la potencia del norte sino lo que implicaba ese accionar en contra de una herencia antigua y pura: la hispánica" (Ibíd. P. 64).

En una segunda instancia, se quiere problematizar sobre la enseñanza de la historia patria puesta en escena en los manuales escolares de dicha disciplina, entendiendo en un principio que dicha asignatura se ancla en la construcción misma de la identidad nacional, y como lo expresara Pinilla, Herrera y Suaza, "todo sirve en la búsqueda de sí mismo pero, particularmente, la cultura y la historia son los materiales básicos con los cuales se elabora una memoria nacional" (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003: p. 33). Memoria que indiscutiblemente pasaba por un proceso de limpieza de los personajes históricos, y que además los saca de su contexto histórico dando como resultado la producción de un mito atemporal.

Se entiende entonces porqué asignaturas como la historia tuvieron "como uno de sus principales objetivos avivar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que nos dieron la independencia". Sobrevaloración de mitos, glorificación de las campañas militares, "el deber con la patria se conseguía mediante la creación y consolidación de un sentimiento nacionalista basado en el recuerdo emblemático de los próceres nacionales y los símbolos e iconografía que daban origen a la nación" (Ibíd. P.49-50, 56).

Con base en lo anterior, erigimos los siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron las representaciones que sobre héroe, nación y memoria, se difundieron en los manuales escolares de historia patria elaborados por congregaciones religiosas?, ¿cuáles eran los lineamientos doctrinales que desde el Ministerio de Instrucción Pú-

blica y Ministerios de Educación Nacional se elaboraron para la enseñanza de la historia patria en Colombia?, ¿cuáles eran los contenidos doctrinales que sobre la enseñanza de la historia patria en Colombia, proponían congregaciones como los lasallistas, los maristas y los jesuitas?

Manuales escolares y congregaciones religiosas

Para sustentar la pertinencia académica del tema, pondremos a consideración dos de las realidades y fenómenos socio-históricos que lo atraviesan estructuralmente. En primera instancia presentaremos a las **Comunidades Religiosas**, organismos que se encargaron de concretar y materializar los proyectos e intereses educativos de la religión católica y del estado colombiano. Por tal motivo nuestro análisis se centrará en la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de San Juan Bautista de La Salle, así como la Orden de San Ignacio Loyola, más conocida como la orden Jesuita, y finalmente, posaremos nuestra mirada en la Congregación de los Hermanos Maristas.

Con el fin de mostrar la importancia y pertinencia académica de estudiar dichas congregaciones religiosas docentes, presentaremos específicamente a la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Comencemos diciendo que gozó desde finales del siglo XIX de los afectos gubernamentales, así al menos lo corrobora la afirmación hecha por Renán Silva quien señala que: “así mismo había adoptado la Asamblea del Cauca la ordenanza No. 9 de 1890 para que se fundaran escuelas públicas para varones en toda la provincia bajo la dirección de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”. Afirma Silva que los primeros treinta años del siglo XX estuvieron en manos de este tipo de organizaciones religiosas las cuales lograron controlar gran parte del sector educativo e implementar además una “pedagogía católica” (Silva, 1989: p. 73-74) la cual se encargó de aterrizar y operativizar los principios de la religión católica en este sector.

Es tan claro el poder y control que llegaron a tener los Hermanos en el ámbito educativo que les fue otorgado por el gobierno nacional la dirección del principal establecimiento formador de institutores de la época, situación que sin embargo se ve trastocada en el año 1936 con una determinación ministerial por parte de Darío Echandía concerniente, en palabras de Jaramillo Uribe, “de la cancelación del contrato con los F.S.C. para

dirigir la Escuela Normal de Bogotá” (Jaramillo Uribe, 1989: p. 103), en un intento por parte del Estado para consolidarse como Estado-Docente y tomar las riendas del proyecto educativo. Esto nos muestra la enorme confianza que tenía el gobierno en los Hermanos, pues al otorgarles la dirección de dicho establecimiento estaba entregando la base misma del proyecto educativo como lo era la formación de quienes se encargarían así mismo de formar a las futuras generaciones.

Pero así como 1890 o 1936 son años significativos en la historia de esta congregación religiosa, no lo es menos el de 1948 y su 9 de abril, el cual significó una especie de comunicación y corte de cuentas por parte de la población hacia ella. Para Helg, el hecho de que este día “la revuelta popular hubiera escogido blancos específicos del gobierno, particularmente del Ministerio de Educación Nacional y la Iglesia, en especial el colegio de los F.S.C...” es muestra suficiente para afirmar que “el pueblo de Bogotá mostró que ya no temía enfrentarse ni con la Iglesia, ni con la comunidades religiosas dedicadas a educar los hijos de la oligarquía” (Helg, 1989: p. 113). No nos interesa tanto el hecho violento sino el de que haya sido este colegio uno de los escogidos sobre el cual el bogotano desató su furia, lo cual nos muestra que para la época funcionaba como un referente cotidiano de actuación para los habitantes de la capital, lo que corrobora la importancia misma del colegio en el ámbito socio-educativo y político.

En lo explícitamente pertinente sobre un tema como lo es el histórico-pedagógico, señalaremos como argumento la relación existente entre esta Congregación y los Manuales Escolares: “en el sentido más moderno del término como obra sistemática, secuencial, de producción serial y masiva, etc., los manuales escolares están en alguna medida vinculados a la extensión del método de enseñanza denominado <<simultáneo>>, utilizado en principio por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle” (Ossenbach y Somoza, 2001: p. 15).

Ahora bien, presentaremos tres consideraciones que nos parecen importantes y muy válidas teniendo en cuenta que nacen de reflexiones de estudiantes universitarios colombianos que llevaron a cabo sus estudios en la Universidad de La Salle. Tanto para Helena Luisa Brochero y Ramón Arrieta, la Congregación es digna de ser tenida en cuenta para investigaciones educativas en Colombia y más específicamente para el caso que

nos incumbe, en la medida que “los autores Lasallistas fueron los pioneros en la elaboración de textos escolares en el país, buscando siempre adaptar la temática de sus obras a la realidad y entornos colombiano”. Sin embargo el hecho de ser pionero en la producción de esta herramienta pedagógica conllevaba grandes responsabilidades como la preparación académica constante por parte de quienes los escribían, situación que para los autores citados fue debidamente realizada ya que “los Hermanos de las Escuelas Cristianas, se preocuparon siempre por la actualización de sus libros, estando al día con los cambios políticos, económicos, sociales y culturales del país” (Brochero y Arrieta, 1991: p. 160-161). Y es que precisamente será esa actualización la que también refiera Díaz Meza como consustancial a lo que ha denominado *la configuración del saber pedagógico lasallista* compuesta por “tres dinámicas...a) elaboración reflexiva de la propia experiencia pedagógica, b) la interacción entre práctica pedagógica y conocimiento pedagógico ya construido o en proceso de construcción, y c) la circulación y socialización del conocimiento pedagógico” (Díaz Meza, 2005: p. 19), configuración que indiscutiblemente debe ser percibida en su “historicidad” lo cual permitiría el “comprender las condiciones bajo las cuales se ha producido un saber, y en nuestro caso, las condiciones históricas que han generado una manera específica de producir conocimiento pedagógico” para de esa manera poder “abordar las dinámicas de configuración que permitieron la emergencia de las prácticas discursivas en las cuales se origina el cúmulo de conocimientos pedagógicos derivados de la pedagogía lasallista en Colombia” (Ibíd. P: 10-11).

Recurriendo una vez más a las reflexiones de Díaz Meza quien reconoce que “el discurso pedagógico local, originado desde la experiencia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Colombia, a lo largo de cien años, ha sido subsumido por los marcos universales de comprensión (lo que Díaz Meza llama el MPLU – Modelo Pedagógico Lasallista Universal-), relativos en primer lugar a la pedagogía en general, y en segundo lugar, al lasallismo histórico”, lo cual ha devenido en una “operación de silenciamiento e indiferencia en torno a las producciones pedagógicas locales”. La propuesta de Díaz Meza es el reconocimiento y apropiación de lo que ha dado en denominar como “apropiación pedagógica histórico-cultural”, herramienta metodológica que utilizada adecuadamente debería propender por identificar “la forma como (los Hermanos) establecieron una discursividad local que da cuenta de estrategias, ideas,

conceptos, esquemas de comprensión, símbolos, regularidades y prácticas que refieren lo pedagógico como elemento central de su saber”. Saber que como bien lo reconoce Díaz Meza se concretó en la producción de “textos escolares que educaron durante muchísimo tiempo a gran parte de la población”, pero que todavía no ha sido trabajado ampliamente desde investigaciones historiográficas, las cuales “logren proponer alternativas para una mejor comprensión de las dinámicas epistémicas subyacentes a sus producciones” (Díaz Meza, 2004: p. 30, 32, 37).

El segundo problema de investigación son los **manuales escolares**, fuente historiográfica que definitivamente no se encuentra dentro de las privilegiadas por parte de los investigadores de la historia como lo señalan Herrera, Pinilla y Suaza (Op. Cit: P: 19). Tal vez el descrédito de esta fuente radica en su propio desconocimiento, pues si tomamos en cuenta que al ser catalogado el manual escolar como un “objeto cultural” que se encarga de recoger y presentar los intereses de una época, reconocemos entonces que los contenidos del mismo pueden y deben rastrearse como proyectos dispuestos desde múltiples instituciones. Es necesario pensar acá los contenidos ya mencionados, como construcciones socio-históricas, para darle así dicho reconocimiento a nuestro material centro de estudio. A lo anterior podemos sumarle la caracterización que señalan autores como Michael Apple, concerniente en reconocerle su participación en la presentación y difusión del “sistema de conocimiento organizado de la sociedad”, lo cual trae aparejado que sirva como herramienta que supelementalmente difunde lo que ha sido catalogado como “lo legítimo y verdadero”, además de servir como “punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias, la moralidad...” (Ibíd. P: 46-48); consideramos que estamos frente a afirmaciones lo bastante sugestivas como para pasarlas por alto y no detenernos un momento en ellas.

Un alto en el camino necesario sobre todo cuando las anteriores reflexiones han venido enriqueciéndose con los argumentos de diversos autores que han colocado al manual escolar como fuente privilegiada de sus trabajos investigativos. Será Teresa González Pérez quien sentencie que “en los manuales escolares se establecen los contenidos de la enseñanza legitimando lo que debe transmitirse en las escuelas”, lo que nos pone en sintonía con los presupuestos que relacionan educación, currículo, manual escolar y control, afirmación que acaba

por corroborarse cuando termina diciendo que los manuales escolares “son sintetizadores culturales a la vez que son vehículos transmisores para las generaciones más jóvenes de los mensajes que se han seleccionado para tal fin” (González Pérez, 2005: p. 109).

Lo pertinente de la información presentada por los autores referente a los manuales escolares radica también en las características mismas que le otorgan, como la de funcionar como un “seleccionador cultural” y “legitimador de una mirada del mundo” sin olvidar que en el texto “concurren posiciones políticas que se expresan de una manera académica”, además de “instrumentalizar una visión oficial del mundo”. Su carácter “sintético” y “doctrinario” es vital al momento de presentar el conocimiento como algo “estático” y “acabado”, de donde se concluye que se deja de lado indiscutiblemente la idea de conocimiento como “proceso incompleto” (Herrera et al. Op cit. P: 45). En esta misma línea reflexiva encontramos a Humberto Quiceno quien problematiza el manual escolar en la medida que lo relaciona con la creación y difusión de la realidad. Llega a sentenciar categóricamente que “el libro de texto es el límite entre lo real y conocido”, convirtiéndose así en la realidad misma. Es claro para Quiceno que el manual escolar es por su estructura, por sus contenidos y por el proceso que ha vivido, un problema social e histórico, que deben los estudios tratar de comprender y develar, en la medida que “el manual escolar había sido creado para presentar una doctrina, pero muy pronto pasó a convertirse en la propia doctrina. El libro de texto es el leer. El libro lo es todo” (Quiceno Castrillón, 2002: p. 457).

Con la sentencia anterior queda evidenciada la relación entre Manual Escolar y Totalidad, la cual nos parece altamente problemática si tenemos en cuenta los argumentos que profundizan en ella como los esgrimidos por Correia y Peres, quienes desde los postulados de Michel Foucault le endilgan a los manuales escolares el ser portadores y lugares donde se concretan elementos “del pensamiento dominante en ese momento en circulación”, lo que el filósofo francés denominó un << sistema de verdades >> y << una política general de verdad >>. En consecuencia a lo anterior, los manuales escolares dan muestra y distribuyen “los tipos de discurso que la sociedad acoge y pone en funcionamiento como verdadero; los mecanismos que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, la manera como se sanciona a unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorados como adecuados

para la obtención de la verdad, así como el estatuto de los agentes sociales que tienen encomendado decir lo que funciona como verdadero” (Da Luz Correia y Peres, 2005: p. 196).

Referentes teóricos

Seguiremos tratando uno de los conceptos centrales en nuestra investigación, el de *manual escolar*. Para esta discusión utilizaremos las concepciones presentadas por diferentes autores las cuales han sido resumidas por los profesores Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza.

Aunque siendo los investigadores que se van a presentar personas con alta experiencia en este campo investigativo, no dudan en plantear que “existe ambigüedad” para presentar el objeto de investigación, debido a que hay por lo menos tres sustantivos con los cuales se presentan estas obras didácticas: libros, textos, manuales, situación que genera una “oscilación terminológica que dificulta la conceptualización” (Ossenbach y Somoza, 2001: p. 15-16).

Sin embargo el reconocimiento de dicha dificultad no impide que deban tomarse decisiones para iniciar la investigación. Deciden los autores poner en discusión los términos dando como resultado que el de *manual escolar* prevalezca sobre el de *libro de texto*. Claro que la decisión no parte de la arbitrariedad sino de que “la denominación de manual escolar abarcaría aquellas obras concebidas con la intención expresa de ser usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicada por su título, por su estructura didáctica interna, que contemplaría la exposición sistemática y secuencial de una disciplina”. Mientras tanto, el *libro de texto*, sustentan los autores, “designa también a libros de nivel universitario y/o terciario...sobre los que no pesa el conjunto de controles y restricciones que afecta a los libros destinados a niños y adolescentes” (Ibíd. P. 19).

Presentan Ossenbach y Somoza lo dicho por autores como Alain Chopin quien clasifica los manuales escolares en cuatro tipos: “los manuales, las ediciones clásicas, los tipos de referencia y finalmente las obras paraescolares”. Manuel de Puelles da una justificación de uso de porqué prefiere el concepto de manual: “porque hace referencia a libros manejables – a escala de mano, que se destinan a la enseñanza y que albergan los contenidos esenciales de una materia

o disciplina". Y finalmente dejan hablar al portugués Luis Vidigal quien "parte del concepto de <<libros para niños>> para abordar el fenómeno de la enculturación letrada al que fueron sujetos los niños portugueses" (Ibíd. P. 16-18).

Sin embargo las reflexiones realizadas por Agustín Escolano Benito los considera primordialmente "un espacio de memoria", los cuales cumplen al menos tres funciones: a) como soporte curricular; b) como espejo que reproduce los valores, actitudes e ideologías de la "mentalidad dominante de una determinada época" y c) como herramienta que presenta los "métodos de enseñanza y aprendizaje usados en el desarrollo del programa escolar" (Escolano Benito, 2001: p. 39), son las que hasta el momento parecen recoger en gran medida los postulados anteriores. A continuación presentaremos a tres autores colombianos que han elaborado propuestas para conceptualizar sobre los manuales escolares.

En primera instancia Claudia Ximena Herrera y Bertha Nelly Buitrago, adscritas a la Universidad Pedagógica Nacional y partiendo de una investigación sobre los manuales escolares de Educación Física, consideran al manual escolar como "una publicación en que se compendia lo substancial de una materia, y que se tiene a mano para el uso continuo y rápido, que agiliza la imposición de la norma, masifica y parcela el conocimiento, lo ordena, lo clasifica y distribuye de una manera universal. Un manual atiende a las instancias políticas y pedagógicas de llevar a todos totalmente; de una manera sintética y precisa, que no implique demasiado estudio y que su aplicación sea viable, efectiva y evaluable..." (Herrera y Buitrago, 2001: p. 157). En esta propuesta las autoras muestran la relación entre el conocimiento producido para cierta disciplina y lo que se decide presentar a los estudiantes, decisión que le compete no solamente a las instancias educativas sino éstas en consonancia con parámetros gubernamentales. Se le asigna aquí al manual una característica de practicidad.

Existe también una conceptualización emanada desde un miembro de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, y para Carlos Ernesto Noguera, al abordar el problema de los manuales escolares se debe partir del reconocimiento que esta herramienta debe entenderse "como parte de un circuito social que trasciende lo escolar". Se reconoce que el manual debe cumplir


la función de establecer un puente entre un conocimiento especializado y su difusión para los ámbitos escolares, sentencia que puede obtenerse después de leer que "los manuales escolares constituyen un registro del saber que una sociedad determinada considera debe ser transmitido por la institución educativa en un momento histórico dado" (Noguera, 2001: p. 179). Cuando decide el autor plantear que el manual escolar debe ser entendido como una herramienta que trasciende lo escolar, lo afirma después de corroborar que los manuales de higiene estudiados fueron escritos "para la orientación de la Nación hacia la civilización y el progreso".

Finalmente presentamos la que nos parece hasta el momento la más apta de las conceptualizaciones para abordar el problema del manual escolar. Otro miembro de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, Jorge Orlando Castro Villarraga, presenta los manuales escolares como: "aquellos instrumentos didácticos que buscan servir de mediadores y reguladores entre un saber específico y los sujetos que intervienen en un proceso de educación formal (maestros-alumnos)... Los textos escolares representan una superficie que registra tanto un modelo pedagógico como el pensamiento de una época. El texto escolar es un engranaje más de los procesos de institucionalización de la práctica pedagógica, pero la producción y la selección de su forma y contenido le hacen parte de un circuito más amplio de control simbólico... Un texto escolar además de constituir un instrumento de apoyo, es un referente concreto para advertir las formas de circulación y apropiación de discursos hegemónicos... Actuando como aliados directos de los programas curriculares, disponiendo objetivos, contenidos, actividades, los textos juegan a su vez un importante papel de legitimación de la Nacionalidad, del Estado y la sociedad en general." (Castro Villarraga, 2001: p. 143-144).

Un tercer elemento que fundamentará teóricamente nuestra propuesta, y que se encuentra ligado estrechamente con nuestra postura metodológica, será la de identificar la existencia y grados de importancia de lo que los estudios culturales y de la comunicación han dado en llamar *democracia semiótica*. Fenómeno y práctica que estaría centrada en los consumos de los contenidos simbólicos que difunden los medios masivos de comunicación, y que sería llevada a cabo por los lectores. Una primer postura de la mirada postmoder-



na ha sido la de devaluar el proyecto y las intencionalidades que atraviesan los significados, bajo la premisa de que los medios masivos “no son los manipuladores ocultos de una juventud crédula y pasiva sino los medios por los cuales circulan nuevos significados y nuevas prácticas”. No obstante, y siguiendo la línea argumentativa de las autoras, la cual es claramente moderna, apelamos por una concepción teórica de lo escrito que tenga fundamental y prioritariamente en cuenta, “las cuestiones del poder textual”, reconociendo que si bien los problemas investigativos relacionados con “las cuestiones de la subjetividad e identidad” deben ser tenidas en cuenta, ellas deben priorizar una concepción “del poder como un concepto central” al momento de abordar metodológicamente los mensajes escritos (Barker y Beezer, 1994: p. 16, 27).

En la misma línea se expresa Curran, quien criticando aquellas posturas que le adscriben un poder casi ilimitado al lector en su proceso de consumo, señala expresamente que las investigaciones no deben subestimar ni subvalorar el poder de los medios de comunicación toda vez que ello llevaría a un estadio de abandono por la vertiente política de la comunicación. En palabras de Morley es claro que no se puede “subestimar la fuerza de la determinación textual en la construcción del significado a partir de los productos de comunicación, y no sólo idealizar inapropiadamente el papel del lector”, toda vez que “las audiencias no ven (o leen) sólo lo quieren ver, ya que un mensaje o un programa no simplemente es una ventana abierta al mundo, sino que es una construcción. Aunque el mensaje no sea un objeto con un significado real, lleva en sí mecanismos significadores que estimulan ciertos significados, o incluso un significado privilegiado, y suprimen los demás: se trata de las << conclusiones directrices >> codificadas en los mensajes” (Curran, 1998: p. 417, 421-422). 

BIBLIOGRAFÍA

BARKER, M. y BEEZER, A. (1994). “Introducción: ¿Qué hay en un texto?”, Introducción a los Estudios Culturales, BARKER, Martin y BEEZER, Annie (Eds.). Barcelona, Bosch.

BETANCOURT M., Alexander (2007). Historia y Nación. Tentativas de la escritura de la historia en Colombia, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, La Carreta Editores.

BROCHERO, H. y ARRIETA, R. (1991). Hermanos de la Salle autores de textos para la enseñanza primaria y secundaria en Colombia. Tesis de pregrado de la Facultad de Educación, Departamento de Química y Biología, Bogotá, Universidad de la Salle.

CASTRO, J. (2001). “Las cívicas y los textos de educación para la democracia. Dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”, Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.), Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DA LUZA, y PERES E. (2005). “Aprender a ser profesor a través de los libros: representación profesional, currículum escolar y modelos de aprendizaje en los manuales de pedagogía y didáctica para la formación de profesores de enseñanza primaria en Portugal (1870-1930)”, Manuales escolares en España, América Latina y Portugal. GUEREÑA, Jean-Louis. Et. Al, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

DÍAZ, C. f.s.c. (2005). “Trazos para la interpretación del saber pedagógico Lasallista a partir de sus dinámicas de configuración epistémico. Una mirada a la pedagogía Lasallista entre 1915 y 1935 en Colombia”, Actualidades Pedagógicas. Revista de la Facultad de ciencias de la educación. ISSN: 0120-1700. Número 47. Julio-Diciembre, Bogotá, Universidad de la Salle.

_____. (2004). "Diseñar rutas, construir alternativas: digresiones e imposturas reflexivas para construir una teoría del pensamiento pedagógico lasallista en Colombia", *Actualidades Pedagógicas*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Suplemento Congreso Internacional Pensamiento pedagógico lasallista de cara al siglo XXI. ISSN: 0120-1700. Noviembre 2004, Bogotá, Universidad de la Salle.

ESCOLANO A. (2001). "El libro escolar como espacio de memoria", *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Editores). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GONZÁLEZ, T. (2005). "Publicaciones escolares en Canarias", *Manuales escolares en España, América Latina y Portugal*. GUEREÑA, Et. Al. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HELG, A. (1989). "La educación en Colombia. 1946-1957", *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Educación, Ciencias, Luchas de la mujer y vida diaria, Bogotá, Planeta.

HERRERA, C. y BUITRAGO, B. (2001). "Los manuales escolares de Educación Física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915", *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Editores), Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HERRERA, M., PINILLA, Al. y SUAZA, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*. Colombia 1900-1950, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

JARAMILLO, J. (1989). "La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946", *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Educación, Ciencias, Luchas de la mujer y Vida diaria, Bogotá, Planeta.

MORLEY, D. (1998). "Populismo, revisionismo y los <<nuevos>> estudios de audiencia", *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*, CURRAN, MORLEY, WALKERDINE, Barcelona, Paidós, 1998.

NOGUERA, C. (2001). "Los manuales de higiene en Colombia. Instrucciones para civilizar al pueblo", *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (Editores), Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia

PALACIOS, M. y SAFFORD, F. (2001). *Colombia país fragmentado, sociedad dividida*. Su historia, Bogotá, Norma.

QUICENO, H. (2002). "Manuales, ensayos y crónicas en la educación en Colombia. 1900-1930", *Nación, Educación, Universidad y Manuales escolares en Colombia*. CALDERÓN, Jorge. Et. Al, Fondo de publicaciones Universidad del Atlántico.

SILVA, R. (1989). *Educación en Colombia. 1880-1930, Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Educación, Ciencias, Luchas de la mujer y Vida diaria, Bogotá, Planeta.

EL PAPEL DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA MODELACIÓN CURRICULAR BASADA EN COMPETENCIAS

Juan Pablo Arce Céspedes

Jhon Jeiber Bocanegra Robles

Docentes investigadores Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen:

El presente documento, contiene un acercamiento general a la tendencia actual de la educación superior colombiana sobre el currículo basado en competencias. Además, se complementa con la concepción del aprendizaje autónomo en la Fundación Universitaria Los Libertadores, toda vez que este tipo de aprendizaje es uno de los componentes fundamentales de la formación integral estudiantil en esta institución educativa.

Palabras claves:

Competencias, aprendizaje autónomo, políticas educativas, currículo, ciclos de formación, créditos académicos, flexibilidad.



Introducción

En los últimos años la relación entre educación superior y trabajo es un tema central de discusión en los procesos de formación. Esta discusión nace en la medida que las Instituciones de Educación Superior empiezan a ser cuestionadas por evidenciar ineficiencias, decaimiento de las calidades de formación ofrecida, un desequilibrio con el tipo de conocimiento. Ahora, el desarrollo integral de estas habilidades y actitudes son las exigidas en el mercado del trabajo. Para lograr ese propósito, se consideran otros modelos de cualificación (diferentes a los clásicos), que permitan a las personas una eficiente y dinámica adaptación a las nuevas condiciones de mercado del trabajo. Para ello se necesita la **polivalencia** en los procesos de formación, lo que significa el desarrollo de competencias¹⁰ básicas que posibiliten al estudiante mediar los cambios, al igual desarrollarle la capacidad de **adaptación** y de cultivar una **actitud de cambio** permanente. Para esto, se considera que la conceptualización académica del aprendizaje autónomo aporta una luz y un camino pertinente y útiles en la formación de estudiantes profesionales integrales.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que se llevó a cabo en Jomtiem, Tailandia en 1990, se habló del compromiso a nivel mundial para mejorar el nivel de vida de la población y las acciones concretas para alcanzarlas. El punto de partida es el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje que se deben satisfacer: asimilar los instrumentos esenciales del aprendizaje, tanto lectura, escritura, solución de problemas, como el conocimiento, las actitudes y valores mínimos para que el ser humano pueda no solamente sobrevivir, más aún, convivir. Esas necesidades cambian por lo que es necesario revisar la educación para todos en un contexto de aprendizaje y una evolución humana que dura toda la vida (Haggis, 1992). Se entiende que las necesidades básicas de aprendizaje cambian según cada país, cada región, cada cultura. Por ello, estas necesidades se definen según el contexto y en función a la relación que se genere entre las comunidades, la educación y el empleo.

10 El tema de las competencias ha generado en el ámbito académico una discusión al extrapolar un concepto derivado del mundo laboral al educativo, generando conceptos desde la identificación con "conocimiento adecuado", hasta nociones como "expresión de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe (Malpica, 1996: 133)

Lo importante de la Conferencia de Jomtiem, es el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje, lo que abre nuevos enfoques al plantear una concepción amplia del aprendizaje que incorpora conocimiento, acción (competencia), reconociendo su dimensión histórico-social, su carácter dinámico y su diversidad cultural.

Estos elementos marcan las políticas educativas que incorporan las instituciones educativas, en torno al currículo, a los ciclos de formación y a los modelos de gestión y de administración. Dentro de esta perspectiva, se espera que en los diferentes ciclos educativos (a través de lo propedéutico) se adquieran competencias específicas: la educación básica y media apunta a desarrollar competencias básicas (escritura, lectura, cálculo), requerimientos mínimos para ingresar a la educación técnica donde se inicia el dominio de competencias genéricas pertinentes a los procesos de cambio, que permitan la iniciativa y la creatividad en el campo laboral. En el nivel tecnológico se pretende que el estudiante maneje diversos lenguajes (informáticos, visuales), así como las bases de los conocimientos técnicos y científicos.

Para la educación superior se establece un conceso en cuanto a las competencias que se deben generar: el desarrollo de aptitudes para resolver problemas, orientar hacia la práctica, promover el aprendizaje autónomo e interdisciplinarios, así como promover la sensibilidad humanística y las competencias internacionales, en el marco de un currículo flexible. Esto implica una serie de posibilidades dentro de la organización curricular: un sistema basado en créditos académicos, la estructura de diferentes etapas o bloques, así como la movilidad y la flexibilidad curricular.

En este sentido Soto Perdomo (1993) describe la educación superior como un amplio espectro que incorpora una organización académico administrativo cambiante, que promueve la movilidad, la interacción, el autoaprendizaje, la incorporación de transformaciones y aprovechamiento de recursos.

Para Luna Serrano (1995) la formación educativa en la educación superior opera en tres niveles:

1. Un sistema diseñado para que los estudiantes seleccionen créditos.
2. Un plan de estudios que permita la elección de las asignaturas a cursar.



3. Asignaturas con diferentes métodos de aprendizaje.

Ahora, de acuerdo con (Díaz Barriga: 2005), la definición de la educación superior implica reconocer que existe una gran variedad de significados y con esto que no existe un modelo único. Este autor presenta los siguientes aspectos que determinan la definición en cuestión:

- **Currículo abierto:** el estudiante puede escoger entre una amplia gama de posibilidades de cursos según sus intereses y posibilidades, construyendo un proyecto personalizado.
- **Diversificación de la oferta educativa:** una revisión y renovación continua de la estructura y/o contenidos curriculares.
- **Flexibilidad en la formación de los estudiantes:** no existe una política de requisitos y prerrequisitos, ni límites rígidos, sino un desarrollo por créditos académicos.
- **Revalidación de estudios con otras instituciones educativas.** Esto permite una visión interdisciplinaria y de apertura a la movilidad interinstitucional del estudiante.
- **Libertad controlada de la elección de contenidos y las formas de enseñanza,** lo que implica una disminución del currículo obligatorio o el prerrequisito.

Esto implica una formación distinta de los docentes, como el actor fundamental para preservar la comprensión y el manejo de la cultura actual y de la problemática social, con la capacidad no solo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y reconstruirlo. Esta propuesta exige una formación distinta de los docentes, requiere revisar su sentido político e impactar en el desarrollo de estrategias que respeten la vida humana, la diversidad cultural e ideológica, con la posibilidad de diseñar y construir una sociedad más humana y justa.

La organización educativa por competencias

En el contexto actual, la importancia del capital cultural e intelectual centrado en el individuo propicia ventajas para generar desarrollo, ya que exige un profesional con un carácter distinto al de nuestro pasado inmediato, en donde la adquisición de competencias para el trabajo, adquiere una supremacía sobre la formación eminentemente teórico o práctica.

La Doctora Lilia Martínez Lobatos, señala algunos elementos para la construcción de los perfiles profesionales, a partir de una relación de variables, que permite visualizar los requerimientos actuales de formación:

<ul style="list-style-type: none"> • Asumir responsabilidades. • Dominar lenguajes tecnológicos. • Resolver problemas imprevistos en la producción. • Creatividad para enfrentar situaciones imprevistas. • Competencia técnica y académica. • Adaptación y manejo de contingencias. • Posibilidades diversas para aprender por sí mismo. • Adaptación a diversos ambientes. • Transferir competencias a circunstancias y contextos definidos. • Integración a una formación continúa. • Consolidar una identidad propia. • Seguridad en el manejo de relaciones interpersonales. • Conocerse a sí mismo. • Toma de decisiones. • Espíritu de riesgo. • Dominio de idiomas (Argüelles A. 1996) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser positivo hacia el cambio. • Comprender los aspectos fundamentales del contexto internacional. • Facilidad de comunicación desde su propia visión. • Espíritu empresarial. • Sentido de responsabilidad. • Valores morales. • Pasión por la excelencia. • Dominio de habilidades lingüísticas para el establecimiento de comunicación efectiva. • Conocimiento de otras culturas. • Conocimiento del campo de la mercadotecnia. • Pensar internacionalmente para decidir localmente. • Aprendizaje institucional a partir del intercambio de experiencias. <p><i>(Tercera reunión sobre colaboración en Educación Superior, Investigación y Capacitación en América del Norte)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por su educación. • Ser emprendedor. • Ser responsable. • Ser eficiente. • Trabajar en equipo. • Ser gestor de información. • Comunicar y establecer relaciones interpersonales. <p><i>(Thierry, D.R.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar problemas. • Análisis creativo y crítico. • Trabajar en equipo en contextos multiculturales • Aprender a tomar iniciativas. • Ser emprendedor • Poseer sentido de responsabilidad social. • Propiciador de igualdad y justicia. • Disposición a ser personas cada vez más diversa. • Fomentar el análisis creativo y crítico. • Creatividad para combinar el saber teórico y práctico o local con la ciencia o la tecnología de vanguardia. • Disposición para distinguir contextos culturales, históricos y económicos propios a cada país. • Disposición para vivir en culturas y valores diferentes. • Servicio comunitario en grupos interdisciplinarios y transdisciplinarios. (UNESCO: 1998)
--	--	--	---

Cuadro elaborado por: Lilia Martínez Lobatos

De ahí que las instituciones educativas, como espacio privilegiado para la consolidación de capital cultural e intelectual de la sociedad, han optado por una propuesta de competencias basada en saberes, en lugar de una organización flexible en su plan de estudios y a prácticas en un campo disciplinario. Para esto las IES, revisan y ajustan misiones, optan por rediseños curriculares innovadores basados en la investigación, en currículos flexibles, que permitan desarrollar competencias profesionales y habilidades para el trabajo.

Desde esta perspectiva, se evidencia una preocupación de vincular la capacitación con el empleo, reconociendo la necesidad de una formación permanente a lo largo de la vida. En este sentido, ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupaciones para obtener resultados concretos.

En este sentido, la Fundación Universitaria Los Libertadores realizó en el año 2010 un proceso institucional de evaluación y autoevaluación respecto de la formulación de una política curricular, determinándose la necesidad de repensar y reconstruir significados y estrategias en el devenir curricular de los procesos formativos de la institución. Como la misma institución refiere: "Se considera, entonces, que es solo desde la reflexión de tipo de "hombre" -profesional integral- que la Institución quiere formar, desde donde debe partir la construcción de nuevos sentidos" (Fundación Universitaria Los Libertadores. 2011, pág. 5).

Según esto, la institución ha definido el perfil de ingreso y el perfil de egreso de los estudiantes. Por el primero se entiende el conjunto de características cognitivas, afectivas y expresivas con las cuales se recibe al estudiante libertador. Por el segundo se comprende el conjunto de caracteres intelectuales, actitudinales y representativas que distinguen al estudiante libertador. Ahora, de acuerdo con la misma información que brinda la Fundación Universitaria, "el perfil del egresado libertador se define como un profesional y ciudadano integral, crítico, con amplio sentido de lo social, ético, estético y político, investigativo, innovador y con espíritu emprendedor" (Fundación Universitaria Los Libertadores. 2011, pág. 17). Como se puede apreciar, la Fundación Universitaria Los Libertadores tiene una propuesta centrada en la formación de un profesional ciudadano político, integral, asertivo, proactivo e investigador. Tal es la respuesta que la Fundación da al requerimiento que hace la sociedad del conocimiento

en la que nos encontramos. Y este perfil, es marca liberadora para todo estudiante de la Fundación.

Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Educación (en el debate que le ha correspondido acerca de la formación de los docentes), discutió un perfil ocupacional en el que es necesario desarrollar las competencias con el propósito de lograr procesos educativos de mayor calidad, señalando que todo docente del primer ciclo de formación, debe abarcar como requerimientos básicos enmarcados en la formación pedagógica, la flexibilidad y la versatilidad:

- El dominio de una segunda lengua, el manejo de la informática (saber).
- Desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales y socio- relacionales (saber ser), temática que incluye manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo.
- Aplicar conocimientos a situaciones concretas (saber hacer).

En este sentido el PEP de la Facultad establece que "las y los egresados del Programa de Licenciatura en Pedagogía infantil de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, se pueden desempeñar como:

- Profesional especializado en pedagogía infantil con capacidad para actuar en grupos interdisciplinarios.
- Profesional en entidades asistenciales, de salud o educativas, cuyo objeto esté centrado en la atención a la infancia.
- Docentes en el nivel preescolar y en el nivel escolar en instituciones públicas y privadas.
- Docentes en el primer ciclo de formación en Educación Pública o privada en las regiones que cuenten con este tipo de organización en su sistema educativo.
- Asesores de diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos para la formación de agentes educativos para la Infancia.



- Asesores para la formulación, ejecución y evaluación de proyectos de educación inclusiva para la Infancia
- Investigadores vinculados a Instituciones de Educación Superior u otras Instituciones en temas pertinentes para el desarrollo de la Infancia
- Gerentes de proyectos educativos dirigidos a la Infancia. (Fundación Universitaria Los Libertadores. 2010, pág. 13)¹¹

Construcción social de aprendizajes significativos.

En este sentido, el rol que debe adquirir un profesional de la primera infancia, pasa de ser el propio de un transmisor de conocimiento, al de tutor o asesor del niño. El propósito de este papel, es alcanzar una formación que, en concordancia con el proyecto de vida del Licenciado en formación, le allane un presente y futuro talentoso respeto, reflexivo en la práctica académica e investigativa y crítico en la evaluación.

Para ello, la competencia profesional del docente (entendida más como una competencia intelectual), trasciende el sentido técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes deben de ser complejas, pues se articulan tanto en las habilidades y los principios en el sentido de las prácticas pedagógicas, como una re-

flexión de los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. Esto es así por cuanto, en general, los retos que se presentan tanto para la educación, como para los docentes y los estudiantes, no se limitan al ámbito disciplinario y científico, sino también llegan a acariciar y, sobre todo, apropiar la realidad social en las que están insertos. Para cumplir esto, se hace necesario establecer una acción comunicativa que permita el diálogo y con esto se comprenda al otro y así se puedan establecer negociaciones de acción. Es decir, que se permita recrear una producción social del conocimiento, con reglas claras y compromisos reales de los participantes.

Para el desarrollo de este objetivo, se puede decir que los nuevos perfiles generados por las exigencias de un mundo globalizado, necesitan de una revisión y actualización de contenidos, de metodologías y de formas de trabajo en el aula. En este sentido la UNESCO afirma que la educación superior del futuro debe integrar conceptos como la solidaridad, la mística del trabajo humano, la responsabilidad, los derechos humanos, el respeto a la convivencia, a la identidad cultural, social y al medio ambiente (Pallán, 1997).

Esto requiere un nuevo paradigma para la formación de los docentes a partir de:

- Aprendizaje a lo largo de la vida.
- Aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser.
- Diseño de nuevas modalidades educativas, en donde el estudiante sea el actor central de su proceso formativo.

El sentido general del aprendizaje autónomo en la Fundación Universitaria Los Libertadores

Para el cumplimiento de dicho paradigma, la FULL, (según la Resolución de Rectoría No. 095 del 14 de Diciembre de 2007, Resolución que determina la implementación del sistema de créditos de los programas de pregrado de la Fundación Universitaria Los Libertadores), afirma que el trabajo independiente se orienta “al trabajo autónomo del estudiante, es decir, al desarrollo de la capacidad de aprender y manejar los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales propios de un profesional integral”.

11 Consideramos importante reconocer que, por su parte, la Licenciatura en Educación Especial tiene como principales objetivos, frente a la formación de sus estudiantes, los relacionados con: Formar licenciados en educación especial con una amplia comprensión del trabajo pedagógico y didáctico con la diversidad. Formar licenciados con capacidad para diseñar estrategias pedagógicas en ámbitos como la familia, la comunidad y la Institución. Formar licenciados en Educación Especial con amplio dominio en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos. Formar licenciados en Educación Especial competentes en procesos de diseño de ambientes de aprendizaje, procesos evaluativos y procesos de enseñanza aprendizaje para la diversidad. Formar profesionales de la educación fundamentados sólidamente en valores, como el respeto por la diversidad, el reconocimiento de la diferencia y el ejercicio de la transdisciplinariedad. Formar licenciados en Educación Especial con capacidad para establecer diálogo interdisciplinario con profesionales que intervienen con la diversidad y, finalmente, vincular propuestas de investigación en los espacios de intervención de la práctica pedagógica. (Cfr. Fundación Universitaria Los Libertadores. Facultad de Ciencias de la Educación. Documento Maestro de la Licenciatura en Educación Especial, 2010, pág. 28)

“Bajo criterios de autonomía el tiempo de trabajo presencial y de trabajo independiente para programas de pregrado puede variar según los siguientes criterios:

SEMESTRE	INTENSIDAD HORARIA PRESENCIAL	INTENSIDAD HORARIA DE TRABAJO INDEPENDIENTE
I a III	1	Hasta 3
IV a VII	1	Hasta 4
VIII a IX	1	Hasta 5 horas

El cuadro nos permite comprender que en la medida en que el plan de estudios se desarrolla, tanto horizontal como verticalmente, el aprendizaje autónomo se incrementa la cantidad de espacios académicos disminuye”.

Ahora bien, la misma Resolución continúa diciendo:

“i) El acompañamiento al estudiante se dará a través de dos figuras:

- La presencialidad en el aula.
- Las tutorías”.

Las tutorías y las consejerías son reglamentadas por la resolución No 061 de julio 29 de 2008, académicas.

En el artículo segundo 2.1 se entiende a

“la tutoría, dentro de un sistema de créditos, está clasificada como una de las actividades de trabajo dirigido y de responsabilidad compartida, actividad necesaria para hacer efectivo el acompañamiento directo, como una de las funciones docentes necesarias para la administración curricular, mediante el sistema de créditos académicos favoreciendo la planificación, la ejecución, la evaluación, los tiempos, los recursos y el reconocimiento personal”.

Además, el Art. 3 menciona las estrategias que permiten flexibilizar el currículo en el aula, que son la cátedra, “el aprender a aprender como estrategia de aprendizaje autónomo en la cual el estudiante mediante su hábito y método de trabajo intelectual define su estilo cognitivo y avanza en el desarrollo de competencias profesionales que integran el saber ser con el saber hacer”; y, por último, la tutoría académica individual o en grupos.


Por su parte el documento Lineamientos para la actualización curricular, establece al aprendizaje autónomo como uno de los componentes que participan de forma fundamental para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes de la FULL¹². Además, el citado documento, entiende por aprendizaje autónomo aquel tipo de capacidad formativa que posibilita al estudiante aprender a aprender, desde las dimensiones ética, política y moral del ser humano.

Questionamientos:

¿No se está perpetuando el conocimiento y las características de lo que ahora el mercado laboral requiere, pero no se está pensando el futuro de un pueblo, un país, una nación?

Hoy en día se distingue por el conocimiento descentrado, el fin de las certezas y los cambios vertiginosos. ¿Estaremos preparando personas para no afrontar el cambio sino para que cumplan ciertos requisitos actuales mismos que posteriormente sufrirán modificaciones?

¿Hasta qué punto estamos preparando profesionales para no afrontar el cambio sino para que respondan a ciertos requisitos del mundo actual que con el tiempo requerirán de cambios?

¿En cuáles condiciones socio-culturales, interpersonales y personales se hace posible el desarrollo del aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios? 

12 Los otros componentes son: Formación ciudadana, Formación en lenguas, Formación en investigación, formación en pensamiento lógico-matemático, Formación en emprendimiento, Formación en sostenibilidad ambiental, Implementación, apropiación y uso de las TIC y Desarrollo de pensamiento creativo e innovador.



BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, A. (1990). *Consideraciones sobre la Tutoría en la Enseñanza Universitaria*. Perfiles Educativos, México: CISE-UNAM, n. 49-50, p. 51-55.
- BARRÓN, C., GARDUÑO, G. y GUTIÉRREZ, N. (1995). *La teoría de las generaciones como una categoría analítica de estudio en la formación del profesional universitario*. En: DÍAZ BARRIGA Ángel. (coord.) Currículo, evaluación y planeación educativa. México, COMIE, p. 119-132 .
- BARRÓN, C. (2003). *Análisis de los contenidos curriculares. Un acercamiento metodológico*. En: CHEHAYBAR y KURI, Edith y AMADOR, Rocío Amador (Coord). Procesos y prácticas de la formación universitaria. Pensamiento Universitario. México, CESU-UNAM, n. 93, p. 75-96.
- CORAGGIO, J. y Torres, R. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila CEM.
- COLL, C., POZO, J., SARABIA, B. y VALLS, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula xxi: Santillana, 202p.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1999, 231p.
- CULLÉN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. 60 p.
- DÍAZ, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial*. México: Nueva Imagen, p. 39-99.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós. 249p.
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES. *Lineamientos para la actualización curricular*. Bogotá: Corcas Editores Ltda. 2011.
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES (2007). *Resolución de Rectoría No. 095 del 14 de Diciembre de 2007*.
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES (2008). Resolución No. 061 de julio 29 de 2008
- GLAZMAN, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México. Paidós. 181p.
- GÓMEZ, J, Smith M. y Valle Á. (1993). *Formación Profesional y calidad de la educación*. Perfiles Educativos, México, n. 47-48. ene-jun. p. 24-32.
- LATAPÍ, P. (1988). *La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad*. En: *Revista de la Educación Superior*, n. 68, octubre-diciembre, México: ANUIES, p. 5-19.
- LUNA, E. (1997). "Beneficios y requerimientos de los planes flexibles en la universidad", En: Díaz Barriga, Ángel (Coordinador). Currículum, evaluación y planeación educativas. Tomo 1. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 107-118.
- LOBATOS L. (2006). *Flexibilización Curricular. El caso de la UABC*, editores Plaza y Valdés, México 2006, p. 113-124.
- MALPICA, M. (1996). *El punto de vista pedagógico en la formación por competencias*. CONALEP. México.
- MORIN, E. (1988). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO: Correo de la UNESCO. 107.p.
- MERIEU, P. (2002). *Aprender sí ¿pero cómo?*. Barcelona: Octaedro.

MORÍN, E. ROGER E., MOTTA, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.

SÁNCHEZ, R. y Santa María M. (2000). *El proceso y las prácticas de tutoría*. En: SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y ARREDONDO, Martiniano. (coord.). Posgrado en Ciencias Sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal. México: CESU-UNAM, p.109-136.

PIÑA O., J. M. y Mireles, O. (2004). *El proceso de socialidad y de vida académica*. En: SÁNCHEZ PUENTES, TARDIFF, Maurice. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid. Narcea, 233p.

SCHÖN, D. (1988). *La formación del profesional reflexivo*. Barcelona. México: Paidós. p. 330.

ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS. EL CASO DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES.

Ingrid Bello Vargas
Jorge Yezid Vargas González
Franz Mauricio Castro Barahona
Profesores Departamento de Inglés
Fundación Universitaria Los Libertadores

Resumen:

El presente artículo busca mostrar a la comunidad Libertadora las tareas que el Departamento de Idiomas ha venido desarrollando para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución y cómo ellas se insertan en un proyecto de investigación desarrollado en el año 2011.

Palabras claves:

Sistematización, Práctica Docente, Aprendizaje por Tareas, Aprendizaje por Proyectos, Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

El Departamento de Lenguas de la Fundación Universitaria Los Libertadores optó por implementar las metodologías de Aprendizaje por Tareas (APT) y Aprendizaje por Proyectos (ApP), animado por la idea de fomentar estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo y de incrementar el uso de la lengua extranjera de forma inmediata en situaciones reales por parte de los estudiantes. Autonomía y trabajo colaborativo como productos del uso de tales metodologías son aspectos resaltados en investigaciones en el área en instituciones que reflexionan permanentemente acerca de la enseñanza del inglés.

Al proponer estas metodologías somos conscientes de que las prácticas realizadas en el aula por los docentes de la Fundación Universitaria Los Libertadores (La Fundación, en adelante) responden a una naturaleza específica en la que ellos comprenden el proceso educativo. Nuestro objetivo es insertar el uso de APT y ApP como posibilidad de crear interacción, autonomía y trabajo colaborativo sin ir en contra de la libertad de cátedra que caracteriza el trabajo de los docentes del departamento.

Teniendo en cuenta los enfoques metodológicos seleccionados por el Departamento de Idiomas se diseñó un proyecto para ser implementado de febrero a noviembre de 2011. Aunque la investigación fue concebida para integrar a todo el equipo de docentes del Departamento de inglés de la Fundación, la participación en las diferentes etapas del proceso fue voluntaria. Por lo tanto, los datos recogidos y analizados fueron obtenidos con consentimiento previo de los profesores, quienes aceptaron brindar información conociendo las características, objetivos e implicaciones generales del proyecto. Durante el análisis de las necesidades, por ejemplo, un grupo de veintiún docentes conformado por dieciséis mujeres y cinco hombres entre 27 y 50 años de edad, respondió al cuestionario que se creó usando una herramienta virtual gratuita (www.surveymonkey.com).

En general, hicimos una propuesta enmarcada dentro del modelo de Sistematización de Experiencias Pedagógicas como una forma de “fortalecer y desarrollar pedagógicamente a las escuelas y los docentes, y un modo de indagar y reconstruir narrativamente sus saberes, palabras y sentires” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005, p. 1). Se planteó un estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo para recoger y documentar las experiencias pedagógicas del grupo de docentes de inglés con el doble propósito de comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera y elaborar una propuesta metodológica para optimizarlas.

Teniendo en cuenta el marco metodológico propuesto, a continuación describimos las etapas en las que fue dividido el proyecto y las actividades realizadas en cada una de ellas (Tabla 1).

ETAPAS	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES
Primera Etapa: Fundamentación teórica	Revisión individual de la literatura, documentación y elaboración de informes de revisión de textos. Socialización de la información encontrada y construcción del marco teórico y metodológico del proyecto. Ajustes a las preguntas y objetivos de investigación.
Segunda Etapa: Diseño Metodológico	Preparación y entrega de formatos de consentimiento Definición del grupo de docentes que participarán en el proyecto. Elaboración, aplicación y análisis de un cuestionario para determinar las necesidades de los participantes. Elaboración de un cronograma de trabajo. Diseño y pilotaje de los instrumentos de investigación. Análisis de los resultados del pilotaje y ajustes al marco metodológico.
Tercera Etapa: Recolección y Análisis Preliminar de Datos	Observación individual de clases. Análisis de las observaciones de clase y selección de temas y aspectos en los que se ahondará durante las entrevistas con los participantes. Escritura de un artículo de revisión bibliográfica. Diseño del protocolo para las entrevistas con los docentes. Transcripción de entrevistas a docentes.
Cuarta Etapa: Sistematización de Las Experiencias Pedagógicas	Interpretación de los datos obtenidos a lo largo del proceso de recolección y definición de las categorías (temas) y sub-categorías (sub-temas). Escritura del primer bosquejo de la narrativa teniendo en cuenta los datos obtenidos y la revisión literaria. Socialización del primer borrador del análisis con los participantes. Ajustes y correcciones (de ser necesarias) al texto inicial a la luz de los comentarios y sugerencias hechos por los docentes. Revisión de los contenidos del informe general proyecto. Elaboración del reporte final del proyecto.
Quinta Etapa: Entrega y Socialización de Resultados	Escritura y publicación de un artículo que condense la experiencia pedagógica e investigativa. Entrega del informe y el artículo final de investigación Participación en el evento académico para socializar el trabajo realizado.

Tabla 1: Etapas y Actividades del Proyecto de Investigación

Con respecto a la práctica pedagógica, creemos que esta está ligada a un proceso hermenéutico- reflexivo (Elliot, 1990; Pérez, 2000; Villar, 2000), a un proyecto institucional (Maroa, & Echevería, 2001; Patiño, 2006), a una praxis social que integra todos los elementos del proceso de enseñanza (Fierro, 1999:21) y a las dimensiones ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas (Del Valle y Vega, 2005:31) de los actores del proceso. Es un “proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (Huberman, 1998, en Moreno 2004:6).

El TBL fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre teorías en las que el lenguaje tiene una naturaleza especial dependiendo del contexto donde nace (creemos que es diferente comunicarse en Colombia que hacerlo en los Estados Unidos usando el inglés por las simples necesidades que motivan la comunicación) y el aprendizaje sucede en la adquisición de las habilidades lingüísticas que hacen a un individuo competente, incluso en un nivel elemental de la lengua, para entender tal contexto. Este proceso tiene cumplimiento en la negociación del significado; por tanto el contexto del emisor, del mensaje y del receptor, son válidos y necesitan ser comprendidos en la comunicación.

¿Por qué el TBL y no otra metodología? Desde el departamento de inglés de la Fundación se ha pensado que el TBL hace énfasis en el uso auténtico (es decir, la puesta en escena de materiales y situaciones que tienen un propósito comunicativo, parten de la necesidad y la realidad del estudiante), funcional (la armonía el desarrollo de las habilidades comunicativas oral, aural, escrita y lectora), situacional (contextualizada) y significativo (negociada) de la lengua; así pues, se da a los estudiantes una necesidad comunicativa inmediata de usar el inglés.

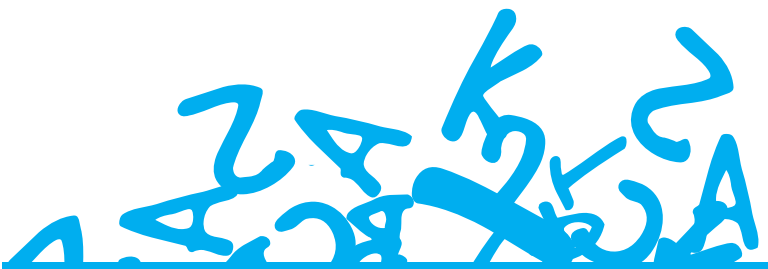
Los principios, la filosofía en la que basa la práctica pedagógica del TBL, al igual que otros enfoques metodológicos, orientan este ejercicio en varios niveles: los logros, los objetivos, el currículo, los tipos de aprendizaje y actividades de enseñanza, el rol del docente, el rol del estudiante, el rol de los materiales, los procedimientos y el proceso evaluativo. La interacción es el principio fundamental en el TBL. Ésta es definida como un proceso en

donde se da la negociación del significado (Rivers, 2000). Este intercambio necesita suceder de forma natural; para que ello ocurra, la situación que presente el docente para ser desarrollada en una sesión de clase debe ser real, de tal manera que haya una necesidad igualmente real que redunde en el incremento de la competencia lingüística del estudiante, en su capacidad efectiva de comunicarse, o mejor de entender y ser entendido por el otro.

En el TBL, la creatividad del docente se pone a prueba, y quizá más allá de ésta, su capacidad de ajustar una actividad dada por un libro o una propuesta curricular en un objeto viviente de aprendizaje que genere compenetración con el estudiante, que logre estimular su interés y le permita crear mensajes auténticos que le hagan sentir la satisfacción de haber logrado algo. Estimular y tener en cuenta las necesidades de los estudiantes abre la puerta al aprendizaje del inglés. La edad, los antecedentes, las formas especiales y específicas de aprender, y los objetivos que los estudiantes mismos tienen con la lengua, son puntos importantes en todo el proceso.


Esto unido a estrategias que fomenten la adquisición de las habilidades para comprender y expresarse en inglés va a permitir que los estudiantes lleguen a usar espontáneamente la lengua. Leer un texto, compartir los significados necesarios para mejorar la comprensión y releer para fijar un conocimiento, funciona en un nivel, pero, hacer predicciones antes de leer, añadir los pasos anteriores, revisar que tan acertadas estuvieron aquellas predicciones y relacionar el texto con el contexto mismo del estudiante, apunta a que no sólo se dé un tipo de conocimiento sino a que se adquiera una habilidad.

Hay un ejercicio de escucha común en textos de inglés que pide completar espacios en blanco de una conversación usando un repertorio de palabras dadas, éste aporta un grado de conocimiento de la lengua. El mismo ejercicio puesto a funcionar en un nivel de interacción puede añadir aspectos como: identificar del espacio donde se da la conversación, seguir pistas propuestas por el profesor, escuchar sin ver el libro guía, adivinar, hacer inferencias, incluir la comprensión parcial de la conversación, compartir entre compañeros de clase conclusiones previas, en fin, hacen del proceso de éste un espacio de negociación enfocado en la semántica de los signos (Rivers, 2000) que pueden ser arrancados de una simple conversación. Esto promueve el desarrollo la capacidad aural por encima del simple conocer.



La interacción es una consecuencia implícita al desarrollo de este tipo de dinámicas en el aula. Construir confianza de lo que se entiende y desarrollar una habilidad, hace sentir placer al enseñar y al aprender. Además añade una responsabilidad compartida de estudiantes y docentes: mantener en alto expectativas de competencia en la lengua. El docente que promueve la interacción debe proveer a los estudiantes con materiales auténticos, objetivos claros de enseñanza, proponer la escucha y el habla en la lengua desde el principio, ver hablantes nativos interactuando en actividades con propósitos determinados, interacción intercultural, lectura, interpretación, discusión, expansión, gramática enseñada inductivamente, retroalimentación del proceso, etc.

El ApP es un enfoque en el que el estudiante dirige su propio aprendizaje bajo la guía del profesor. El proyecto nace de una pregunta o problema real de indagación (Smith, 2009). Allí el estudiante de manera individual o colaborativamente hace sus propias elecciones sobre: cómo abordar la pregunta o problema, los materiales y la forma de presentar los resultados, y el público al cual se puede dirigir. Esta metodología fomenta una actitud crítica, responsable y disciplinada en ellos (Yağcıoğlu, 2009; Schafersman, 1991); tiene un alto componente de desarrollo de la autonomía (Bell 2010; Smith, 2009; Izadpanah, 2010; Helle, Tynjälä; Olkinuora, y Lonka 2007); posibilita hacer uso de diferentes formas de aprender, las llamadas inteligencias múltiples, (Christison, 1996; Izadpanah, 2010); siendo además considerada como una herramienta útil para lograr que los estudiantes integren a su formación habilidades de aprendizaje permanente (Wurdinger, Rudolph, 2009; Bell, 2010)

En suma, este artículo brinda un panorama general de nuestro ejercicio investigativo. Primero, exponemos el origen de la implementación de las metodologías ATP y ApP en el Departamento de Idiomas y cómo desde ahí se generó la necesidad de un estudio investigativo que ayudara en el proceso. Seguido, enmarcamos nuestro estudio en el paradigma cualitativo bajo la metodología de Sistematización de Experiencias como forma de indagar y reconstruir narrativamente las prácticas pedagógicas de los docentes en cinco etapas, con la intención final de ofrecer una propuesta de optimización. Por último, discutimos los constructos teóricos: la práctica docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entendida como las apuestas pedagógicas de los maestros, el APT y ApP vistos como estrategias pedagógicas que fomentan un aprendizaje autónomo y colaborativo en un ambiente comunicativo. 

BIBLIOGRAFÍA

BELL, S. (2010) *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future* The Clearing House. 39-43. Copyright C Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 0009-8655 print. DOI: 10.1080/00098650903505415. 29-43

CHRISTISON, M. (1995-1996). *Multiple Intelligences and Second Language Learners*. Volume III. <http://www.njcu.edu/cill/vol3/christison.html>. Recuperado

DEL VALLE, A. & Vega, V. (2005). *La capacitación docente una práctica sin evolución*. Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Morata.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES. (2007). *Proyecto Educativo Institucional Libertador* (PEIL). Bogotá, Colombia: Kimpres Ltda.

HELLE, L.; Tynjälä, P.; Olkinuora, E. & Lonka, K. (2007) *Ain't nothin' like the real thing'. Motivation and study processes on a work-based Project course in information systems desing*. British journal of Educational psychology. Pag. 397-411.

IZADPANAH, S. (2010) A study on Task-based Language Teaching: From theory to practice. Volume 8, No.3 (Serial No.78) US-China Foreign Language, ISSN 1539-8080, USA, [linguist.org.cn](http://www.linguist.org.cn)

JARA, O. (2009). *¿Por qué hablamos de sistematizar "experiencias"?* Recuperado el 15 de febrero de 2011, de <http://dialogosaberes.ubv.edu.ve/Descargar/article/62/La%20sistematizacion%20de%20experiencias%20y%20las%20corrientes%20innovadoras%20del%20pensamiento%20latinoamericano-una%20aproximacion%20historica.pdf>

MORENO, E. (2004). *Concepciones de Práctica Pedagógica*. Manuscrito no publicado, Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Tomado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf



MAROA, C., & Echeveria, M. (2001). *La práctica pedagógica, una tarea perfectible*. *Alternativas*, 6(24), 263-274.

PATÍÑO, L. (2006). *La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes*. *Pedagogía y Saberes*, (24), 27-31.

RIVERS, .W. (2000). *Interaction as the key to teaching language for communication*. Cambridge University Press USA. Pag. 3-16.

SMITH, T. (2009) *Project-Based Learning: Changing the Face of Traditional Education, A paper presented at the Irish Educational Technology Users' Conference, EdTech. 2020 Vision: Changing Learning Futures Through Technology National College of Ireland*. Pág 1-15.

SMITS, M. H.S.B, Boon, J. Sluijsmans, D. y van Gog T. (2008). *Creating and timing of feedback in web based environment: effects on learning as a function of prior knowledge*. *Interactive Learning Environments* vol. 16, No. 2 August 2008, 183-193.

VILLAR, A. (2000). *Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la practica autónoma pedagógica investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación*. [en línea] Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-113134_archivo.doc

WURDINGER, S.and Rudolph, J. (2009). *A different type of success: teaching important life skills through project based learning*. *Improving Schools*, Sage Publications. Volume 12. Number 2 July 2009 115-129 ISSN 1365-4802.

YAĞCIOĞLU, Ö. (2009). *Critical Thinking And Task Based Learning In Teaching Reading Courses At Dokuz Eylul University In Turkey Ekev Akademi Dergisi Yil: 13 Sayı: 38*.

SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN: APUESTAS Y DESAFÍOS

Artículo elaborado a partir de la experiencia de acompañamiento del Programa Institucional de Semilleros de Investigación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, orientado desde la Dirección de Investigación.

Yenny Parra Zuluaga

Comunicadora Social. MSc (c) en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos. Coordinadora del Área de Comunicación y Proyección de la Dirección de Investigación de la Fundación Universitaria Los Libertadores

Resumen:

En el presente artículo se hace un recorrido por algunas de las apuestas y retos que se dan al interior de los procesos realizados por los semilleros de investigación en la Fundación Universitaria los Libertadores. Se describe la naturaleza e inquietudes que orientan sus dinámicas y se destacan algunos aspectos relacionados con las aproximaciones a la comprensión de lo teórico, metodológico y de inmersión en actividades de investigación.

Para finalizar, se hace una invitación a los docentes y estudiantes para que incentiven y nutran la participación de los estudiantes en dichos semilleros, apropiando los cuestionamientos, resistencias, construcciones y expectativas que dan sentido y orientan su formación profesional.

Palabras clave:

Aprendizajes, formación en investigación, redes de conocimiento, semilleros de investigación.



Naturaleza de los semilleros de investigación

Los semilleros son concebidos como espacios para la interacción entre estudiantes donde ocurren discusiones de orden académico para comprender y aproximarse a la formulación de problemas, planteamientos teóricos, campos conceptuales y abordajes metodológicos, entre otros, que contribuyen significativamente al afianzamiento de los aprendizajes en la etapa de estudios.

Desde su surgimiento en Colombia¹³ como parte de una estrategia extracurricular para fomentar procesos de formación en investigación y el trabajo en red en estudiantes de pregrado, y en años más recientes también en estudiantes de educación básica y media; los semilleros de investigación han recorrido un largo trayecto en las prácticas y experiencias que aportan a la generación de una cultura investigativa, la cual se evidencia en los cerca de 7.000 estudiantes de diversas instituciones vinculados a través de los semilleros de investigación del nivel regional y nacional, los cuales integran la Red Colombiana de Semilleros de Investigación RedCOLSI, y que año tras año protagonizan encuentros en los que los jóvenes participantes presentan a la comunidad académica sus aprendizajes y avances en materia de investigación en distintos ámbitos de las disciplinas en que se forman.

Por su parte, desde el Proyecto Educativo Institucional Libertador¹⁴ se promueve una política para la formación y gestión de la investigación que resulta decisiva para la cualificación de los docentes, investigadores, profesionales y estudiantes que desarrollan una cultura orientada a la investigación, la reflexión y el compromiso social, de tal forma que puedan comprender y apropiarse las necesidades de las comunidades y que puedan comprometerse a la solución de las problemáticas que más apremian a la sociedad.

13 Impulsados por instituciones educativas del nivel superior y por Colciencias en la década de los 90. Están orientados por la Constitución de 1991; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; la Ley 30 de 1992 de Educación; la Misión de Educación, Ciencia y Desarrollo de 1994; el Consejo Nacional de Acreditación CNA; el Ministerio de Educación Nacional; la Red Colombiana de Semilleros de Investigación RedCOLSI; así como por las políticas, planes y programas de formación de las instituciones educativas.

14 Proyecto Educativo Institucional Libertador PEIL. 2008. pp 24-25

En consonancia, el Sistema General de Investigaciones¹⁵ de la Fundación Universitaria Los Libertadores define los semilleros de investigación como grupos de estudiantes que responden a una estrategia pedagógica y de fortalecimiento de la cultura investigativa, a través de la cual se fomentan y orientan distintas actividades para la formación en investigación tanto a nivel institucional como interinstitucional, que a su vez es acompañada por docentes investigadores que actúan en las líneas, grupos y proyectos de las distintas unidades académicas.

En este sentido, la Institución concentra sus esfuerzos para incentivar el espíritu investigativo en los estudiantes a través de la creación de un Programa Institucional de Semilleros de investigación, desde el cual se orientan diversas estrategias para la constitución, acompañamiento y formación de los participantes, fortalecer el pensamiento crítico reflexivo, la capacidad para problematizar su entorno, participar en procesos de investigación académica, y fortalecer el conjunto de competencias académicas, profesionales y sociales de los estudiantes.

Aprendizajes y apuestas

Al interior de los semilleros se vivencian experiencias que les permiten a los participantes reflexionar sobre las teorías que constituyen y orientan determinados campos del conocimiento, interpretar y elaborar sus propias premisas, aproximarse a procedimientos metodológicos, diseñar instrumentos, hacer trabajo de campo, procesar datos, interpretar, discutir y analizar resultados, y contribuir con sus hallazgos a los procesos que se tejen en el colectivo.

Teniendo en cuenta que la formación en investigación implica diversas áreas y competencias que requieren no solo la comprensión de los problemas actuales de la sociedad, sino también los antecedentes, las construcciones teóricas en torno a un hecho, el desarrollo de los procesos, las técnicas implementadas, los resultados que se persiguen, y una serie de elementos que dan forma y estructura a la realidad que se configura, los semilleros constituyen un importante espacio para el aprendizaje, puesto que posibilita el estudio y profundización de la naturaleza de las disciplinas, los conceptos y planteamientos

15 Sistema General de Investigaciones, Fundación Universitaria Los Libertadores 2009. Cap. III Organización Académica de la Investigación, Art. 11. p 21.

teóricos, las metodologías y técnicas para la investigación, recolección y procesamiento de información, el trabajo en redes colaborativas y el compartir perspectivas de distintos temas.

La participación en semilleros de investigación abre las posibilidades de dotar el entorno de nuevos significados, preguntas, realidades y puntos de partida. Permite crecer junto al proceso en que luego de la emergencia del objeto de estudio, no solo se construye el problema, sino que a partir de dicha construcción surgen otros interrogantes que implican precisar los marcos teóricos y conceptuales de los que se parte en el intento por comprender un tema, un contexto particular, un dominio y un ámbito específico; en tanto que son escenarios en los que se establecen aproximaciones al contexto social que se habita para introducir las diversas relaciones que desde los campos disciplinares se tiene con la práctica social, las necesidades, problemáticas y saberes, a las cuales responden las diferentes profesiones, y más aún, en el ejercicio investigativo, teniendo en cuenta que la producción de conocimientos no puede desligarse de las prácticas sociales, y que por el contrario, son ellas y la necesidad de un mejor vivir como sociedad, las que dan sentido a los ejercicios de aproximación, comprensión, abstracción, interpretación y generación de nuevos conocimientos.

El paso por semilleros propicia el trabajo en equipo, el respeto por los otros, la discusión argumentada y rigurosa de los temas en debate entre pares, la capacidad de análisis y síntesis para explicar diversos problemas o fenómenos y fomenta nuevas prácticas para la comprensión de lo académico y lo interdisciplinario. En este sentido muchos de los estudiantes que participan en ellos, coinciden en señalar que en el proceso han enriquecido aún más su formación, han podido visibilizar su trabajo, establecer relaciones y alianzas con otros estudiantes, tanto de su campo de estudios como de otras disciplinas a nivel interno y externo, lo que en el cercano plazo redundará en mayores oportunidades para su campo profesional.

Proyecciones y retos

Aunque como se planteara anteriormente, los espacios apropiados por los semilleros de investigación ofrecen potentes herramientas para la participación, interacción y discusión de los estudiantes en

temas trascendentes para la sociedad, especialmente en áreas de ciencia y tecnología, a partir de lo cual se constituyen en un importante aporte a los procesos de formación académica, por si solos, dichos espacios no impactan a la sociedad, sino que hace falta que paralelamente se generen estrategias para su fortalecimiento, y que se dé una mayor participación comprensiva y constante de los educandos de las diversas disciplinas, que aporten mayor aliento a los procesos.

Si bien al interior del trabajo en los semilleros se percibe el interés de los estudiantes en el proceso de investigación, hace falta sistematizar las prácticas realizadas para aportar mayor protagonismo y visibilidad a las experiencias y alcances realizados. Hace falta también que los docentes investigadores se comprometan aún más en generar espacios para que los estudiantes se aproximen a las investigaciones que desarrollan, para que se fortalezca el espíritu investigativo y se fomenten intereses que potencien la voluntad investigativa.

Es tarea también de los egresados que se han formado en los semilleros de investigación y que se vinculan a los proyectos de investigación de la Institución, ya sea como pasantes, jóvenes investigadores, asistentes de investigación o docentes investigadores, es dar cuenta de la experiencia en su paso por los semilleros, así como desde su rol en la investigación, aportar a la dinamización y liderazgo e incentivar la participación, de tal forma que el proceso de semilleros tenga mayor reconocimiento y visibilización y se posicione como un escenario propicio para la discusión, la generación de aprendizajes y la generación de nuevos conocimientos.

Otro de los retos en el trabajo con semilleros implica hacer un seguimiento más cercano y sistematizado de los procesos, de tal manera que se pueda dar cuenta de las diversas actividades que realizan los estudiantes en estas instancias, y que a partir de dicho seguimiento, se puedan hacer evaluaciones que permitan retroalimentar las prácticas, analizar los impactos, alcances y adelantos. También, forma parte de las proyecciones que los semilleros puedan formular y desarrollar proyectos de investigación, con la orientación y acompañamiento de los docentes investigadores, con una mayor disposición de recursos y posibilidades para la gestión, y que éstos,

puedan a su vez ser, reconocidos como sus trabajos de grado y que puedan ser puntos de partida para nuevas investigación de las instituciones.

Por último, si bien se ha construido un camino y se han cosechado valiosas semillas en el proceso de semilleros, uno de los mayores retos que se mantiene y se torna más ambicioso a medida que el proceso se torna más visible y constante, es el de mantener abierta la puerta y vivo el interés al interior de los programas académicos, porque si bien el proceso supone esfuerzos que deben ser alentados por las instituciones a nivel general, más allá de ello, la verdadera naturaleza de los semilleros está del lado de la practica disciplinar, donde corresponde mantener los espacios abiertos para acoger a los estudiantes en su tarea de aprender, de formarse, de experimentar y de construir las bases que desde diversos ámbitos fundamentan su relación con la sociedad y el aporte que como profesionales harán a ella.

Como participar

Siguiendo la Política Institucional de Investigación de la Fundación Universitaria Los Libertadores, los estudiantes pueden participar en actividades de investigación de carácter formativo, que garanticen una mayor aproximación y apropiación del conocimiento ya sea de su disciplina o de otros campos del conocimiento; que les permita la inmersión en el proceso investigativo, esto es, participar activamente en la formulación de un problema, el abordaje de un diseño metodológico, el desarrollo de una investigación y la consolidación de unos resultados, entre otros.

En su propósito de consolidar una cultura de la investigación, entendida como el interés por que la comunidad universitaria comparta el conjunto de significados, normas, procedimientos, valores de la actividad científica, Los Libertadores ofrece a sus estudiantes un Programa Institucional¹⁶ de formación en investigación para Semilleros de Investigación, como un espacio de opción libre orientado a fortalecer el espíritu crítico, los hábitos de indagación y el pensamiento sistemático. Dicho programa de formación está compuesto por tres Módulos que tienen como principales objetivos que los estudian-

tes se aproximen a la literatura científica; que comprendan y apliquen el proceder sistemático, los diferentes momentos de una investigación y por último, que puedan adquirir las bases para participar en una investigación.

Para la Fundación Universitaria Los Libertadores, la formación en investigación hace parte de los componentes integrales del currículo disciplinario. Para ello, tiene como estrategia complementaria dos programas que permiten a los estudiantes inclinados por la investigación académica continuar su proceso a través de la realización de pasantías en investigación¹⁷, y el Programa Jóvenes Investigadores¹⁸,

Por su parte, a través de la Resolución de Rectoría No 025 de agosto de 2004 "Los estudiantes que se destaquen con investigaciones, ponencias y proyectos relevantes, a nivel externo, previamente comprobado oficialmente, tendrán derecho, a juicio del Comité de Becas, a una beca parcial y temporal aplicable en el semestre académico inmediatamente siguiente, de acuerdo al criterio que la Universidad fije al respecto".

Los Semilleros constituidos deben ser presentados ante la Dirección de Investigación, para que ésta entregue los avales correspondientes y realice el seguimiento con el propósito de orientar las actividades programadas, identificar los alcances y resultados del trabajo realizado, para que en el futuro inmediato se construya una memoria de los procesos, y se fortalezca cada vez más la estrategia institucional de semilleros de investigación. Cada semillero podrá contar con un docente/investigador que acompañe y oriente el proceso de formación emprendido por los estudiantes.

Conclusiones

La sociedad contemporánea configura nuevas formas de aprendizaje en la que los individuos expresan abiertamente sus necesidades, cuestionan las formas tradicionales de enseñanza y de distintos modos buscan construir nuevas apuestas que permitan una interacción que aporte mayor sentido a sus

¹⁶ Programa Institucional de semilleros de investigación, Fundación Universitaria Los Libertadores 2011. Documento interno de trabajo. pp 1-3

¹⁷ Opción de grado reglamentada en la Resolución de Rectoría No. 027 del 7 de mayo de 2010, a la cual se accede mediante convocatoria semestral.


¹⁸ Programa de estímulo para la investigación de los recién egresados, a la cual se accede a través de convocatoria anual.



acciones, y que a su vez les permita empoderarse del mundo que habitan. En consonancia las actividades formativas al interior de los semilleros de investigación pasan por la construcción colectiva de prácticas y sentidos que involucran la comprensión del entorno desde el pensamiento sistemático, pero también, la transformación del mundo en que se vive, los hábitos, las perspectivas, las relaciones con los otros, las construcciones mentales, y por su puesto los aprendizajes tomados y de cierto modo producidos y elaborados a partir de la propia experiencia.

Los procesos tradicionales para la formación en investigación tienen la posibilidad de renovarse mediante el trabajo al interior de los semilleros, dado que éstos plantean nuevas maneras de interactuar, acercarse y actuar que posibilitan la ampliación de los canales para la discusión, circulación de nuevos sentidos, inquietudes, espacios para informarse, participar y debatir entre otros. Representan también un impacto significativo para los procesos de formación, en tanto que lleva a los estudiantes a incorporar prácticas más autónomas para la realización y cumplimiento de las actividades programadas.

En el ejercicio práctico, se busca que los participantes al interior de los semilleros, adquieran las habilidades necesarias para comprender su entorno, problematizarlo, explorar las diversas prácticas y contextos sociales, articular teorías y conceptos aprendidos en su disciplina, y que a partir de ello, tengan la capacidad de generar nuevos conocimientos; así como aportar a las reflexiones sobre la importancia de la formación investigativa en la vida profesional y del papel que desempeñan los semilleros en la dinamización de nuevas apuestas que integren los diversos actores, escenarios y perspectivas de las realidades y contextos que se abordan.

Es claro que el paso por semilleros facilita el tránsito de los estudiantes a profesionales, en tanto que propicia la aprehensión de nuevos conocimientos desde experiencias prácticas de inmersión, que les permite potenciar sus habilidades técnicas, pero más importante aún, posibilita a los participantes realizar abordajes comprensivos, desde diversos abordajes teóricos y conceptuales, para la comprensión y aportes a las diversas problemáticas con que se enfrentan. 

BIBLIOGRAFÍA:

Fundación Universitaria Los Libertadores (2009). *Sistema General de Investigaciones*. Cap. I Política Institucional de investigación; Cap. II Sistema General de Investigaciones; Cap. III Organización Académica de la Investigación y Cap. V Fomento de la Investigación. Bogotá D.C. 32 p.

Fundación Universitaria Los Libertadores (2011). *Programa Institucional de semilleros de investigación*; documento interno de trabajo. Bogotá D.C. 18 p.

Fundación Universitaria Los Libertadores (2008). *Proyecto Educativo Institucional Libertador - PEIL*. Bogotá D.C. 32 p.

Fundación Universitaria Los Libertadores (2010). *Resolución de Rectoría No. 027 del 7 de mayo*. Bogotá D.C.

Molineros, L. -Editor y compilador- (2010) *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia: La Visión de los Fundadores*. Universidad del Cauca y Universidad de Antioquia. Colombia. 194 p.

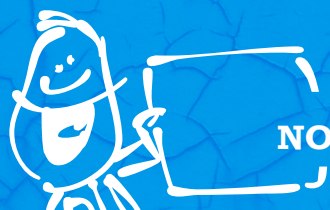
Red Colombiana de Semilleros de Investigación RedCOLSI (2011). <http://www.fundacionredcolsi.org/portal/>



4^a CUARTA SECCIÓN

NOTICIAS PEDAGÓGICAS





UN HOMBRE REALIZA UNA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y UN EJÉRCITO PEDAGÓGICO LA CONTESTA¹⁹. CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS.

Raúl Infante Acevedo

Coordinador de Investigación Facultad Ciencias de la Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores.

Resumen:

Artículo presentado a la postulación del premio Profesor Libertador y con el que se alcanzó finalmente esta distinción en el año 2010.

El Profesor Libertador se distingue por sobresalir en funciones de docencia, investigación y extensión. Esta postulación se realiza a la luz del Acuerdo 002 de Diciembre 12 de 2008 por el cual se expide el Estatuto Profesorial en la Fundación Universitaria Los Libertadores, en su Capítulo IV, Distinciones e Incentivos, Artículo 21, Distinciones.

Palabras clave:

Profesor libertador, docencia, investigación, proyección social, práctica pedagógica, infancias.

¹⁹ Frase pronunciada por el profesor Carlos Augusto Hernández en el curso intersemestral de investigaciones ofrecido en la Fundación en el año 2009 y que señala como en los centros de investigación especializados y organizados desde una perspectiva formativa, el líder o un grupo de investigación realizan una pregunta investigativa que incluso puede provenir del intercambio académico en una clase y, de inmediato, una red de investigadores, de profesores y estudiantes vinculados a esa comunidad académica de todos los niveles, convierten esa pregunta en su problema principal de búsqueda; se incentiva así a esta comunidad académica a producir conocimiento situado, es decir, conocimiento que responde a problemas centrales de un entorno concreto con el fin de producir su transformación.

Objetivo de la propuesta:

Evidenciar el trabajo docente, la labor cotidiana del maestro de escuela como motor curricular, investigativo y de proyección social.

1. El inicio:

He sido profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación en calidad de catedrático, medio tiempo y tiempo completo. Al principio recibí clases de pedagogía contemporánea, problemática social del niño colombiano e investigación. En estas clases con mis estudiantes, construimos preguntas relacionadas con temas como concepciones de infancia, es decir, cómo comprender la infancia como concepto desde su versión más tradicional hasta la infancia hoy, sujeto de derechos, poseedora de un interés superior; abordamos también asuntos educativos como procesos pedagógicos en la escuela, relación de la infancia y la educación en la construcción de políticas públicas, ciudad y pedagogía entre otros. Fuimos desarrollando abordajes teóricos, algunas investigaciones formativas e incluso, salidas de campo donde intentamos dar respuesta a estas inquietudes de manera conjunta. Eso sí, desde el principio comprendí que lo importante de un proceso de estas características es dejar memoria, intentar escribir; por eso algunas de estas experiencias se publicaron en el observatorio pedagógico de la infancia. (Ver Observatorio Pedagógico de la Infancia N° 5 y 6, Facultad Ciencias de la Educación, Fundación Universitaria Los Libertadores) donde escribí artículos relacionados con salidas pedagógicas que responden a una pregunta de investigación, se sistematizan reflexiones en torno al sentido de las prácticas pedagógicas significativas e, incluso, en unos primeros atisbos de relacionar investigación con proyección social, se publicaron artículos contruidos conjuntamente con profesores de los colegios que visitamos con nuestras estudiantes por medio de salidas de campo. Se generó así un espacio de búsquedas compartidas ya no solo con estudiantes sino con los profesores de los colegios, de alguna manera, empezamos a contagiar estos escenarios educativos con las preguntas generadas desde el aula de clase.

2. Trabajo de aula como fuente para la investigación:

Con estos primeros pinitos realizados en la institución empecé a participar en las convocatorias de investigación a partir del año 2007 – 2008. Llevé a esas con-

vocatorias mis reflexiones de clase y el trabajo con los estudiantes. Nada distinto, llegué vestido con las ropas pedagógicas que tejimos en los telares del aula de clase. Estas inquietudes pedagógicas se convirtieron en proyectos, en productos de investigación e inicialmente en artículos que seguíamos produciendo en el observatorio y, esta vez, también, en la revista perfiles libertadores. Conocimos los vericuetos de Colciencias y nos dimos cuenta que nuestra producción se mide con otras y con otros investigadores que llevan trabajando en nuestro campo décadas enteras; pese a contar con experiencia investigativa previa, forjada en otras instituciones el reto era posicionar lo que hago como docente de los Libertadores y demostrar que el trabajo con mis estudiantes puede impactar y tener la misma altura que el efectuado en las instituciones que son de alguna manera competencia nuestra. Decidí entonces abandonar un grupo de investigación posicionado en A en Colciencias y perteneciente a otra institución y convertirme en el líder del Grupo Pedagogías de la Facultad de Ciencias de la Educación. En ese sentido ya no era un interés personal sino la búsqueda de todo un grupo, un grupo Libertador si se quiere, que busca la excelencia académica. De la mano de los apoyos institucionales me embarqué en la idea de construir lo que se ha llamado cultura investigativa, entendida no como la producción solitaria de un investigador de bata blanca aislada del mundo, sino de una investigación que necesariamente debe impactar el entorno y que se produce desde las bases mismas del ejercicio pedagógico; en ese sentido la proyección social se convierte en un camino de tránsito obligatorio. Los productos de esta labor se publicaron en el libro Infancias Contemporáneas del cual fui compilador y que recoge experiencias sobre infancia de profesores de la Universidad de Antioquia, Distrital, Pedagógica y Libertadores. De la misma manera se publicó la línea de investigación del Grupo Pedagogías que simbólicamente congrega un conjunto de personas e intereses investigativos que cobran vida a partir de la tertulia, del encuentro curioso de maestros de distintas formaciones y procedencias. Estos documentos se leen ampliamente en los estudiantes de sexto y séptimo semestre. Es importante señalar que una forma de comprobar la lectura del libro entendido como producto de investigación que articula a la docencia es su vinculación a los programas de diferentes asignaturas y profesores en el programa de educación preescolar y especial. Para el 2011 se han vendido alrededor de 140 ejemplares.

3. Las preguntas cobran sentido y conformamos un ejército pedagógico que las responde:

Ya metidos en la lógica de construir cultura investigativa que nace de lo profundo de las clases, se convierte en investigación e intenta impactar el medio, conformamos el semillero de investigación infancias contemporáneas. Continuamos con el tema que buscamos posicionar Los derechos de la infancia. Conformamos un semillero de investigación con 13 estudiantes de pedagogía infantil y una de educación especial. Solicitamos permisos a Decanatura con el visto bueno del Departamento de investigaciones para poder integrar el espacio de práctica pedagógica de noveno y décimo semestre con mi asignatura de investigación. De tal suerte que la pregunta del proyecto para este momento del proceso, es decir, como construyen niños y niñas de escuelas públicas especialmente, niños desertores del sistema educativo las nociones sociales de derechos, se convirtió en la pregunta de todas las estudiantes del semillero; trabajábamos acompañando prácticas pedagógicas que fueron avaladas por el Departamento de Poblaciones Especiales de la Secretaría de Educación de Bogotá que coordina todas las aulas del distrito con niños desertores; acompañamos también la práctica pedagógica en la Fundación Juan Pardo Ospina que atiende niños ciegos y de baja visión; accedimos a esta última población no solo porque una integrante del semillero era estudiante de educación especial como indicamos anteriormente sino porque un niño o niña ciego o con baja visión, con déficit cognitivo por ejemplo y en situación de abandono representa tristemente una forma contemporánea y diversa de ser niño en la Bogotá de inicios del siglo XXI y apuntala en forma nítida los retos de las maestras formadas en la Facultad de Ciencias de la Educación a las que muchas veces se suele observar de manera simplista como "cuidadoras de niños". Se ha asumido entonces desde la práctica docente un compromiso de responsabilidad social universitaria con poblaciones vulnerables, específicamente niños y niñas desplazados y niños y niñas de aulas de aceleración, es decir, espacios educativos que convocan a la infancia que ha desertado del sistema educativo por razones económicas, de violencia, abusos, trabajo infantil entre otras problemáticas sociales así como también con infancias en situación de discapacidad. Se procura entonces una intervención pedagógica y creativa que aporte soluciones a los problemas encontrados.

Así nuestra clase de investigación y nuestra clase de práctica se hace y resuelve directamente en el terreno,

en el campo de trabajo; Destinamos voluntariamente un horario en jornada contraria los lunes de 2: 00 a 5:00 p.m en los que teníamos seminario teórico-metodológico con las estudiantes. (Aquí es necesario agradecer la entrega y bondad de las estudiantes para sacrificar sus propios tiempos y asistir en jornada contraria)

Debo decir que los recursos de este proyecto se gastaron en buena medida en salidas pedagógicas de las estudiantes donde se auxilió su transporte, los materiales que pedimos fueron insumos educativos que nos sirvieron para hacer talleres con los niños de las escuelas. Asimismo en el desarrollo de este proyecto asesoré 5 tesis de grado que asumieron la pregunta de investigación de nuestro proyecto de investigación en las clases de práctica pedagógica y en los seminarios de investigación; estas tesis obtuvieron calificación meritoria por los jurados, seis en total. Dos de estos trabajos adquirieron el rango de pasantías pues publicaron artículos en Observatorio Pedagógico de la infancia; aquí cabe aclarar que participe como coautor en estas publicaciones pues escribimos ya no como profesores y estudiantes sino como equipo de investigación; Las estudiantes del semillero también socializaron dos ponencias en el encuentro pedagógico de prácticas pedagógicas significativas organizado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Pedagógico Nacional en donde se certificó la participación de las estudiantes y también la de la Fundación y se asistió en calidad de ponentes al encuentro de la Red Colombiana de Semilleros de investigación. Por último una estudiante que participó en este semillero y en la pasantía acaba de obtener aprobación para ser joven investigadora.

En cuanto a mí y al profesor Alejandro Martínez y a la asistente de investigación, Laura Parra, compañeros y colegas de trabajo en este proyecto, publicamos en la Revista Perfiles Libertadores y en la Revista indexada de la Universidad Militar Nueva Granada cumpliendo para el 2010 y en el desarrollo del proyecto con productos de investigación publicados en medio indexados, de divulgación y con un producto formativo como exige Colciencias para escalafonar los grupos de investigación, tal y como bien lo hemos aprendido ya en esta institución.

Ahí vamos, muchas gracias por leer estas líneas. 

Atentamente,

Raúl Infante Acevedo
Maestro de escuela

Anexos presentados para esta convocatoria

Anexo 1.

4 Artículos publicados en el observatorio pedagógico de la infancia N° 5 y 6 en donde se sistematizan las experiencias de las prácticas pedagógicas entendidas como proyección social universitaria.

Anexo 2

Publicación línea de investigación y libro infancias contemporáneas.

Anexo 3

Artículo de la publicación de artículo en revista indexada.

Título de artículo: Deserción escolar y desarrollo social: Una mirada sobre el programa Volver a la Escuela en Bogotá. (Coautoría)

Revista: Educación y Desarrollo Social. ISSN: 2011-5318. 2010.

Artículo publicado:

El derecho a la educación en poblaciones excluidas.
El caso del programa volver a la escuela.

Revista Perfiles libertadores. N° 6. Junio de 2010. ISSN 0124.3748.

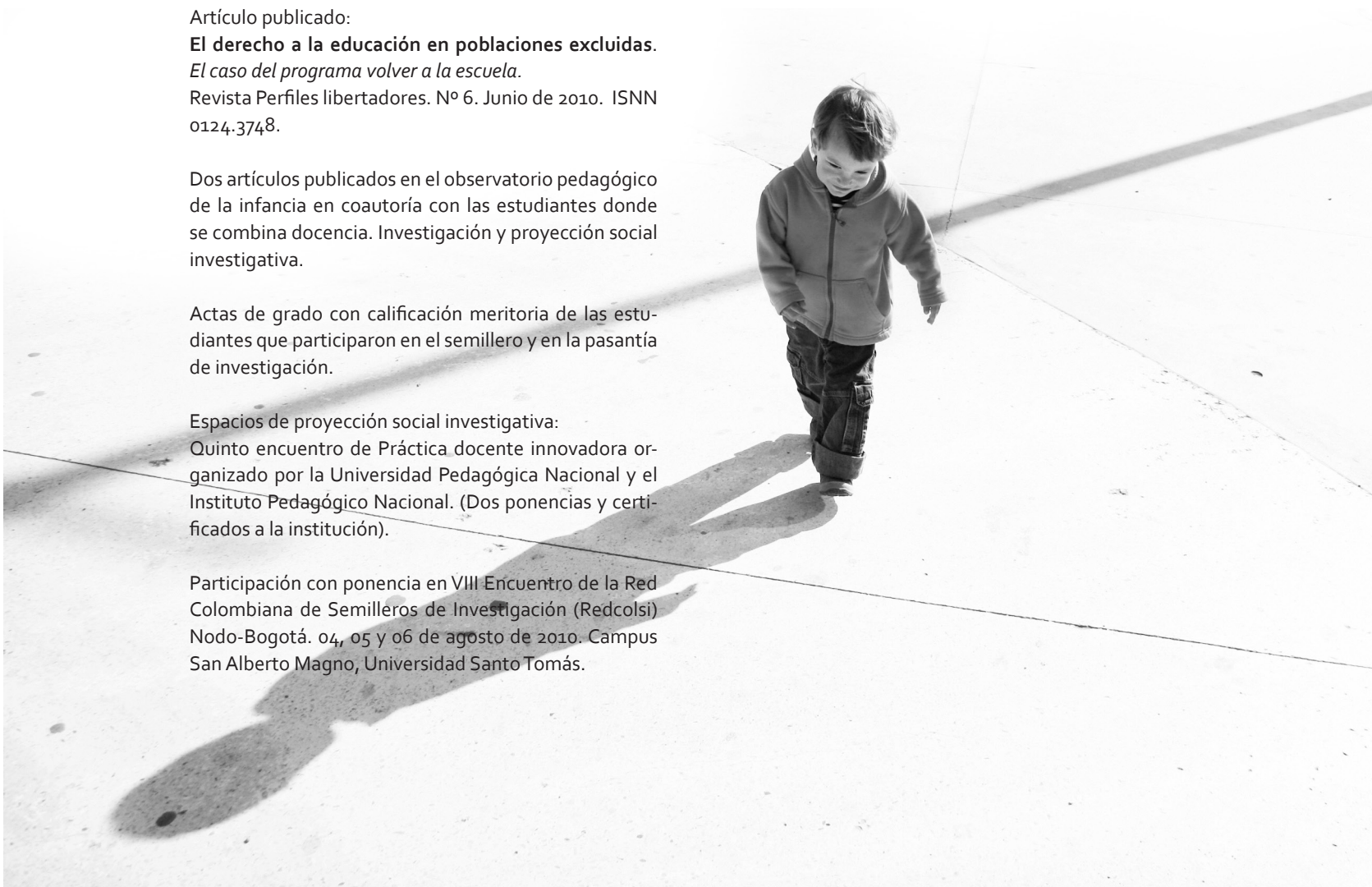
Dos artículos publicados en el observatorio pedagógico de la infancia en coautoría con las estudiantes donde se combina docencia. Investigación y proyección social investigativa.

Actas de grado con calificación meritoria de las estudiantes que participaron en el semillero y en la pasantía de investigación.

Espacios de proyección social investigativa:

Quinto encuentro de Práctica docente innovadora organizado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Pedagógico Nacional. (Dos ponencias y certificados a la institución).

Participación con ponencia en VIII Encuentro de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (Redcolsi) Nodo-Bogotá. 04, 05 y 06 de agosto de 2010. Campus San Alberto Magno, Universidad Santo Tomás.





Edición Especial Boletines No. 10 / 2011
Facultad de Ciencias de la Educación

