

COLECCIÓN  
INVESTIGACIÓN

# Escuelas Normales Superiores.

## Investigación y docencia

Ruth Nayibe Cárdenas Soler  
Lola María Morales Mora

Coordinadoras

### Ruth Nayibe Cárdenas-Soler

Profesora Titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, en su Escuela Licenciatura en Música. Ha tenido a su cargo cursos de educación musical y metodología de la investigación en programas de pregrado y posgrado. Investigadora del Grupo CACAENTA y coordinadora de la línea de investigación “Educación musical y multidisciplinariedad”.  
<https://orcid.org/0000-0003-4997-4116>  
ruth.cardenas@uptc.edu.co

### Lola María Morales-Mora

Profesora de la Institución Educativa Técnica Nacionalizada de Samacá y catedrática en la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. Investigadora del Grupo Filosofía, Sociedad y Educación, línea de investigación “Filosofía e Infancia”.  
<https://orcid.org/0000-0002-1268-8303>  
lola.morales@uptc.edu.co

### Ángela Patricia Aponte Hernández

Magíster en Educación. Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón- ENSLAP Tunja, en el área de Pedagogía, Ética y Filosofía. Ha tenido a su cargo la formación de Normalistas Superiores del Programa de Formación Complementaria - PFC, en los campos de Práctica Investigativa e Investigativa y Desarrollo Cognitivo. Directora de trabajos de investigación en el PFC.  
<https://orcid.org/0000-0001-5151-1087>  
filopaty1@gmail.com.co

### Nancy Cecilia Torres Rico

Docente del área de Humanidades de la Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá. Ha tenido a su cargo la orientación de las asignaturas de Lengua castellana y Lectura crítica a nivel de la Secundaria. En el Programa de Formación Complementaria - PFC es responsable de Didáctica de la lengua y Competencias comunicativas. Ha dirigido cursos de investigación, didáctica y práctica de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Investigadora en la línea de comunicación, juventud y ruralidad.  
<https://orcid.org/0000-0002-2834-2796>  
nancytorresrico2018@gmail.com

### Brayan Felipe Hurtado Rojas

Docente titular de la asignatura inglés con el proyecto “English for San Miguel de Sema” con dirección del proceso en tres instituciones educativas. Docente formador en la asignatura Inglés en el instituto PROEDU de la ciudad de Manizales con sede en Saboyá (Boyacá). Docente auxiliar desarrollador de los proyectos TIC y Colombia Bilingüe en la Institución Educativa Técnico Comercial “Sagrado Corazón de Jesús” de la ciudad de Chiquinquirá.  
<https://orcid.org/0000-0002-6730-6595>  
brayanhurtado1991@gmail.com

# Escuelas Normales Superiores. Investigación y docencia

Ruth Nayibe Cárdenas-Soler  
Lola María Morales-Mora  
Coordinadoras



EDITORIAL  
U P T C

2023

Escuelas Normales Superiores. Investigación y docencia / Superior Normal Schools. Research and teaching / Cárdenas-Soler, Ruth Nayibe; Morales-Mora, Lola María (Coordinadoras). Tunja: Editorial UPTC, 2023, 178 p.

ISBN Impreso: 978-958-660-754-4  
ISBN Digital: 978-958-660-749-0

Incluye referencias bibliográficas

1. Educación. 2. Formación de maestros. 3. Investigación. 4. Pedagogía.  
5. Práctica docente. 6. Legislación

(Dewey 300 / 21) (JNF - Estrategias y políticas educativas)



Primera Edición, 2023

50 ejemplares impresos

Escuelas Normales Superiores. Investigación y docencia

Superior Normal Schools. research and teaching.

ISBN Impreso: 978-958-660-754-4

ISBN Digital 978-958-660-749-0

Libro resultado de Investigación UPTC N°. 272

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: marzo de 2022

Aprobación: agosto de 2022

© Ruth Nayibe Cárdenas-Soler, 2023

© Lola María Morales-Mora, 2023

© Ángela Patricia Aponte Hernández, 2023

© Nancy Cecilia Torres Rico, 2023

© Brayan Felipe Hurtado Rojas, 2023

© Miguel Francisco Salas Useche, 2023

© Dioné López Aguilar, 2023

© María Cristina Corrales Mejía, 2023

© Fanny Forero Soler, 2023

© Martín Emilio Camargo Palencia, 2023

© Nubia Cecilia Agudelo Cely, 2023

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2023

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

La Colina, Bloque 7, Casa 5

Avenida Central del Norte No. 39–115,

Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

**Rector, UPTC**

Enrique Vera López

**Comité Editorial**

Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez

Dr. Jorge Andrés Sarmiento Rojas

Dra. Yolima Bolívar Suárez

Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar

Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez

Dra. Ruth Maribel Forero Castro

Dr. Óscar Pulido Cortés

Mg. Edgar Nelson López López

**Editor en Jefe**

Ph. D. Witton Becerra Mayorga

**Coordinadora Editorial**

Mg. Andrea María Numpaque Acosta

**Corrección de estilo**

Adriana Marien Gutiérrez Torres

**Diagramación e Impresión**

Búhos Editores Ltda.

Calle 57 No. 9 - 36

Tunja - Boyacá - Colombia

Libro financiado por la Facultad de Ciencias de la Educación - la Vicerrectoría de Investigación y Extensión y la Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado de Investigación bajo el proyecto Realidad y Trayectoria de la Facultad de Educación frente a las Realidades Discursivas. 1999-2019 con SGI 2888

Citar este libro / Cite this book:

Cárdenas-Soler, R. & Morales-Mora, L. (Coordinadoras) (2023). *Escuelas Normales Superiores. Investigación y docencia*. Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586607544>



## **Resumen**

La investigación en educación se constituye en una posibilidad para dinamizar los mecanismos e interacciones de aula, desde la enseñanza hasta el aprendizaje. Tanto en el proceso formativo, como en el ejercicio profesional del maestro, la investigación busca fortalecer y enriquecer el quehacer docente. En este sentido, esta obra pretende poner en evidencia los ejercicios y prácticas investigativas relacionadas con las Escuelas Normales Superiores, como una oportunidad para visibilizar el trabajo de construcción de saber que hacen los maestros formadores de maestros. Los lectores encontrarán siete capítulos, que se refieren a las interacciones entre iguales, la práctica pedagógica, las estrategias de trabajo educativo en la ruralidad, la enseñanza del inglés, el impacto de la Pandemia por Covid-19 y la política educativa. A través de la escritura, los docentes-investigadores desean que se conozca su labor, que se establezcan redes de colaboración y construcción de conocimiento, y motivar a otros maestros a que compartan el saber que han consolidado.

**Palabras clave:** Educación; Formación de maestros; Investigación; Pedagogía; Práctica docente; Legislación.

## **Abstract**

Research in education constitutes a possibility to realize the mechanisms and interactions in the classroom, from teaching to learning. Both in the training process and in the professional practice of the teacher, research seeks to strengthen and enrich the teaching task. In this sense, this work aims to highlight the research exercises and educative practices related to the Higher Normal Schools, as an opportunity to make visible the construction work of knowledge that teacher trainers do. Readers will find seven chapters, which refer to interactions between equals, pedagogical practice, educational work strategies in rural areas, the teaching of English, the impact of the Covid-19 Pandemic, and educational policy. Through writing, teacher-researchers want their work to be known, to establish networks of collaboration and construction of knowledge, and to motivate other teachers to share the knowledge they have consolidated.

**Keywords:** Education; Teacher training; Research; Pedagogy; Teaching practice; Legislation.

# Contenido

▶ **Presentación ..... 7**

Ruth Nayibe Cárdenas-Soler  
Lola María Morales-Mora

▶ **Concepciones sobre democracia de estudiantes de la ENS Leonor Álvarez Pinzón ..... 17**

Ángela Patricia Aponte Hernández

▶ **Vivir en la ruralidad y estudiar en casa: tensiones y desafíos ..... 37**

Nancy Cecilia Torres Rico

▶ **English Music as a Strategy to Learn English as a Foreign Language ..... 59**

Brayan Felipe Hurtado Rojas

- ▶ **Perspectivas de la educación en tiempos de pandemia. Caso ENS de Monterrey ..... 81**

Miguel Francisco Salas Useche

- ▶ **Ser asesor de Práctica Pedagógica. Una experiencia con sentido ..... 105**

Dioné López Aguilar

- ▶ **La política pública de primera infancia: desafíos y oportunidades para el educador infantil ..... 125**

María Cristina Corrales Mejía

Dioné López Aguilar

- ▶ **Políticas y reformas educativas: una mirada genealógica a la formación inicial de maestros en Colombia (1990-2016) ..... 147**

Fanny Forero Soler

Martín Emilio Camargo Palencia

Nubia Cecilia Agudelo Cely

# Presentación

*«No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro»  
(Freire, 2004, p. 14).*

**L**a investigación es una práctica académica que fomenta el desarrollo de la ciencia y el avance en todas las áreas del conocimiento. En el campo pedagógico, investigaciones como las de Piaget, Vigotsky, o más contemporáneas, las de Freire, Ausubel, Novak y Gardner han fundamentado las prácticas de aula, a partir de la concepción del sujeto que se educa, el contexto y los propósitos formativos, y estructurado una epistemología de la educación que, según expone Huaranga (2022), origina el constructivismo socio-cognitivo y el constructivismo socio-crítico cultural.

En Colombia, Recio (1986) presentó un inventario de estudios sobre investigación educativa desde 1969 hasta 1986 y afirmó que, en su momento, no existía en el país un saber pedagógico consolidado en las Escuelas Normales o las Facultades de Educación que se hubiera originado en los procesos investigativos. Sin embargo, este panorama ha cambiado gradualmente desde las últimas décadas del siglo XX y lo corrido del XXI con el incremento de trabajos de investigación en el campo educativo, lo cual, posiblemente se relacione con la inclusión de una política de investigación en las Escuelas Normales Superiores [ENS] y las Facultades de Educación, tanto en los pregrados (licenciaturas) como en los posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados). Respecto a las tendencias temáticas en investigación educativa, Mosquera-Ayala (2019) determinó, a partir de una revisión documental (2015-2019), que estas se orientan principalmente a educación superior, escuela primaria y secundaria, aprendizaje del inglés, pedagogía social, pedagogía y didáctica, historia de la educación y experiencias en formación.

La Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y el Decreto 1278 (2002), por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, hacen

referencia a la práctica investigativa asociada a los asuntos pedagógicos, la evaluación y la formación, entre otros aspectos, como deber de los docentes. El Decreto 4790 (2008) resalta la investigación como una condición básica de calidad de la oferta para la formación inicial de maestros. En el caso de las ENS, el documento *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* (MEN, 2015) menciona la investigación educativa como uno de los cuatro ejes que potencian la formación inicial docente para «promover la actitud reflexiva, la capacidad de asombro, indagación, creación, interés y deseo por conocer y explicar la realidad» (p. 7). En el mismo sentido, el Decreto 1236 (2020) que reglamenta la organización y el funcionamiento de las ENS, destaca la importancia de considerar la investigación formativa en pedagogía y didáctica en la formación de los normalistas superiores, a partir del establecimiento de redes académicas de cooperación y convenios con instituciones de educación superior.

Por su parte, Cabra-Torres y otros (2013) exponen que, en el ámbito educativo, el término investigación ha estado asociado a los procesos de calidad, reforma y concepción de la profesión docente, a partir de lo cual se espera una transformación en las prácticas de aula, acorde a las condiciones particulares de estudiantes, docentes, instituciones y contextos. En el contexto de las ENS, Lache y otros (2019) manifiestan que la investigación es fundamental en la formación de maestros del Programa de Formación Complementaria, lo cual está acorde con los cuatro ejes determinados por el MEN (2015), y las temáticas investigativas tienen directa relación con los problemas contextuales, sin embargo, reconocen las fallas en la visibilidad de estos trabajos académicos. En los currículos, la investigación suele articularse con los proyectos de práctica pedagógica, cuyos ejercicios sugieren inquietudes por el deber ser de la formación inicial de maestros y la formación complementaria y continuada (Marín, 2003).

Presentar esta obra, *Escuelas Normales Superiores. Investigación y Docencia*, como una construcción colectiva que se ha configurado en libro, es evocar una reunión de experiencias, sentires, aprendizajes y ejercicios creativos de maestras y maestros que asumen y viven la investigación como parte fundamental de su quehacer pedagógico en instituciones educativas formadoras de futuros maestros. Las maestras

y maestros involucrados en la consolidación de este texto investigan cotidianamente en sus aulas de clase, instituciones y comunidades con el propósito de enriquecer y transformar sus prácticas y discursos, aportando nuevas miradas y comprensiones sobre los contextos educativos y las maneras en que se pueden dinamizar y gestar procesos de formación.

Uno de los interrogantes que inicialmente convoca a cualquier maestro que se enfrenta a un proceso investigativo es ¿qué significa investigar en un campo tan complejo como el educativo? Los intentos por construir una posible respuesta podrán ser tan diversos como los mismos maestros, pero, es notorio que investigar se posiciona como un elemento clave para quienes se dedican a trabajar en el campo pedagógico. La investigación ha pasado de ser una tarea aislada, solo encomendada a algunos, para convertirse en un componente fundamental del ejercicio cotidiano del maestro, además de ser un complemento indispensable a la hora de darle sentido al acto de enseñar y aprender.

Investigar exige apertura a la diversidad de contextos, condiciones y sujetos con los que se relacionan los maestros. Colectivamente hay interés común por ampliar las formas en las que la investigación puede ser pensada e incluida en las clases, pues los sentidos que sobre ella se reconstruyen traen consigo otras formas de ser y estar en la escuela, lo cual aporta a constituir objetos de estudio para seguir pensando el mundo.

La investigación surge a propósito de la capacidad del ser humano de indagar, de comprender todo aquello que experimenta, es decir, de construir significados que le den valor a su existencia. La investigación es pregunta, «las preguntas son una infancia para el pensamiento, una especie de invitación a que nazca el pensamiento» (Kohan, 2021, p. 137); avivar la disposición a la indagación y al cuestionamiento hace que los acontecimientos que los maestros vivencian junto con sus estudiantes favorezcan procesos de extrañeza que desencadenan pausas en el aparente tiempo lineal de las escuelas. El detenerse, encontrar rupturas en aquello que parece cotidiano o aparentemente naturalizado, es lo que finalmente logra captar la atención de quién investiga para luego emprender el viaje por la búsqueda de su comprensión y posible modificación.

Investigar requiere estar en continuo movimiento, tanto en los procesos de pensamiento como en las prácticas pedagógicas diarias, dar apertura a los ángulos a partir de los cuales se puede lograr construir y percibir un objeto de estudio; es como un trabajo de artesanía que requiere un amplio conocimiento sobre las materias primas y las técnicas que permiten darle forma a un material. La investigación permite recrear nuevos horizontes de análisis sobre eso que se creía conocer, se convierte en una invitación a problematizar, ejercicio que no se queda en el orden de detectar que algo no funciona.

La problematización se plantea como un proceso constante de examinación hacia sí mismo y hacia todos los factores que influyen y componen la situación que se ha decidido investigar, ya que «el mismo acto de investigar se asume como experiencia, con su artilugio de verdades, relaciones de poder y formas de asumirse como sujeto» (Espinell y Pulido-Cortés, 2017, p. 137). Por ello, cobra sentido revisar lo que se hace, las formas en que se habita la escuela y las posibilidades para inventar otras, cómo transformarse a sí mismo y cómo generar condiciones de transformación para los otros. El problematizar se conecta con las inquietudes del investigador y según el lugar en el que sitúen (conceptos, métodos, prácticas, discursos, etc.) abrirán caminos y reflexiones diferentes.

Así como no hay una única forma de constituirse como maestros, tampoco hay una única forma de investigar, porque es el sujeto en su experiencia y relación con la investigación que, de acuerdo con los aportes de referentes teóricos, hace una apuesta creativa por trazar sus propios senderos; no se trata de seguir una secuencia o un paso a paso preestablecido, es más bien una convergencia donde la capacidad inventiva del maestro es puesta en juego para responder a las características propias del contexto y del objeto de estudio.

No hay un camino seguro que conduzca a la resolución de los cuestionamientos planteados, lo que existe es un proceso de construcción conjunta que cobija a los sujetos en momentos de aproximación, comprensión, interacción, intervención y valoración, este da cabida a la construcción de saberes y asume el ensayar como una opción metodológica que ofrece pistas sobre el cómo investigar. A este respecto,



Pulido-Cortés y Espinel (2020) proponen que la investigación que vale la pena es «aquella que se hace ensayo incesante. Un tantear y exponerse sin caminos fijos, libres de la rigidez paralizante de las certezas, pero no por ello menos rigurosa y meticulosa. Un ensayo sobre sí mismo, un hacerse mientras se construye la senda» (pp. 55-56). Así, las formas de investigar hacen parte de la postura con la que cada maestro construye escuela.

Estar en permanente aprendizaje es una de las premisas que implica que el maestro se mantenga vigilante, expectante y dispuesto a consolidar a través de la investigación nuevas formas de descubrir, explorar, leer e intervenir sobre la realidad y de relacionarse con los conocimientos y su puesta en práctica. El acto de investigar se convierte en parte de la vida de los maestros y por eso implica una autoformación que se va a ver reflejada en el tipo de relación pedagógica que entabla con los estudiantes, en las prácticas escolares que moviliza, en las formas propias de enseñar y de dinamizar el deseo por aprender. Por esto, la investigación en varios escenarios se concibe como un sinónimo de cambio y modificación sobre los sujetos que investigan.

La investigación no es solo una cuestión del maestro, los estudiantes también ejercen un papel indispensable. Asumir la investigación como un mecanismo por el cual los estudiantes se relacionan y construyen conocimientos, hace que cultivar en ellos un espíritu investigador sea determinante, para esto se requiere pensar y propiciar condiciones escolares como la formación de los maestros que lideran tales procesos y los tiempos, espacios, materiales y financiación. En suma, la investigación es una forma de aprender juntos que suscita un diálogo de saberes.

Los procesos investigativos se ven completados cuando, luego de un proceso riguroso de sistematización, son materializados a través de la escritura y encuentran, como en el caso de este libro, formas de ser puestos al servicio de otros escenarios para constituirse en inspiración de nuevas investigaciones; es decir, cuando pueden convertirse en redes de pensamiento que encuentran en los lectores unos interlocutores atentos que se conectan con los aportes aquí consignados, cuando las apuestas hechas por estas maestras y maestros resuenan en otros contextos educativos y continúan su camino de creación.

Hacen parte de este libro siete capítulos. El primero, *Redes de Conversación en Estudiantes de la ENS Leonor Álvarez Pinzón*, se refiere a los resultados de un estudio que buscó entender, en los planos descriptivo, comprensivo y explicativo, las prácticas democráticas e interacciones a partir de las redes de conversación de un grupo de estudiantes. Los resultados mostraron que cada grupo o colectivo se asume como un sistema social que se construye a partir de sus interacciones y conductas, las cuales inciden en el trabajo en equipo y las concepciones de poder y democracia. En seguida, se presenta *Vivir en la ruralidad y estudiar en casa: tensiones y desafíos*, un estudio realizado a propósito de los ajustes curriculares que se debieron asumir en época de pandemia, con la educación desde casa, situación que se vivió de manera particular en las zonas rurales. En el marco de la investigación narrativa, se buscó visibilizar las voces de los estudiantes rurales, lo cual reafirmó las desigualdades sociales existentes en Colombia en términos de conectividad y necesidad de articulación con sedes educativas urbanas, para generar ajustes curriculares pertinentes y coherentes en función del contexto.

*English Music as a Strategy to Learn English as a Foreign Language* es el tercer capítulo. Expone los resultados de una investigación de aula para fortalecer las habilidades de escucha y pronunciación de lengua inglesa. A partir de los resultados, el autor afirma que la música, junto con el aprendizaje colaborativo y la herramienta *Pictionary*, se convierte en un elemento motivador. El cuarto capítulo, *Impacto de la Pandemia en los Estudiantes de la ENS de Monterrey*, fue una investigación que buscó conocer los efectos del confinamiento en los estudiantes para determinar los aspectos que se debían considerar en el proceso de resignificación del Proyecto Educativo Institucional [PEI] que se desarrolla en la ENS de Monterrey.

*Ser asesor de Práctica Pedagógica. Una experiencia con sentido* es el quinto capítulo. La autora presenta un texto reflexivo, basado en la experiencia docente y la revisión de literatura; concluye que la labor del asesor de Práctica Pedagógica posibilita la construcción y deconstrucción de sentido del quehacer docente, a partir del ejercicio pedagógico en las realidades de la escuela. El capítulo sexto, *La política pública de primera infancia: desafíos y oportunidades para el educador infantil*, presenta

un estudio que inició con una revisión documental respecto a cómo se piensa en Colombia al niño y los procesos de educación infantil, además, sumó la indagación y debate sobre las concepciones de infancia, la política pública que se aplica y las prácticas pedagógicas. Como conclusión se denotan desigualdades en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos.; el entendimiento de la educación infantil se entremezcla entre las dimensiones de desarrollo, procesos académicos y niveles escolares (prejardín, jardín y transición). Lo anterior supone un desafío para los programas de formación inicial de maestros.

El último capítulo es *Políticas y reformas educativas: una mirada genealógica a la formación inicial de maestros en Colombia (1990-2016)*. En él los autores presentan el análisis histórico de la normativa gubernamental para la formación docente, bajo el enfoque de la genealogía, establecido por Foucault, en términos de prácticas discursivas, construcción de saber, formas de poder y subjetividad. Sus conclusiones destacan dos momentos coyunturales de una política educativa que encarna el poder: 1) la concreción del Estatuto Docente en 2002 (Decreto 1278); y 2) el establecimiento de la Ley 1753, el Decreto 2450, ambos de 2015, y la Resolución 02041 de 2016, que establecieron criterios de registro calificado y condiciones de calidad para los programas de licenciatura. Por otra parte, las reformas educativas encarnan el saber transformador y son más cercanas a las necesidades y potencialidades de la escuela.

Esta es la tercera obra de una colección que inició en 2021, con *Trayectorias y Aprendizajes. Veinte años del Programa Escuelas Normales*, en el cual se incluyeron diferentes experiencias pedagógicas e investigativas relacionadas con la historia de las Escuelas Normales Superiores, la formación docente y la inclusión educativa. Posteriormente, en marzo de 2022, se publicó *Escuelas Normales Superiores «Experiencias pedagógicas en tiempos de pandemia»*, que incluye diez experiencias pedagógicas sucedidas en épocas de pandemia, estructuradas en virtualidad y currículo, virtualidad y artes, virtualidad y posibilidades pedagógicas e Investigación. El propósito de la colección es visibilizar la labor académica adelantada por los maestros formadores de maestros y por los asesores de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, vinculados al Programa Escuelas Normales Superiores en convenio.

Esperamos que los lectores encuentren en estas producciones una motivación para compartir sus experiencias en las siguientes entregas.

*Ruth Nayibe Cárdenas-Soler*<sup>1</sup>

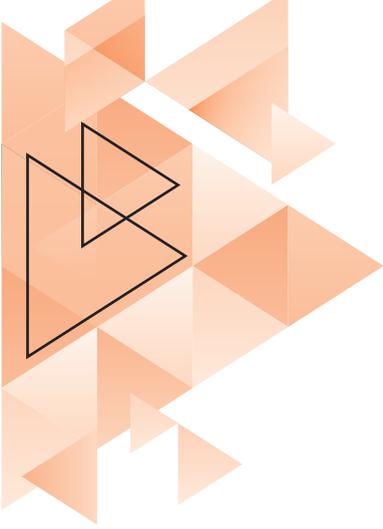
*Lola María Morales-Mora*<sup>1</sup>

## Referencias

- Cabra-Torres, F., Herrera González, J. D., Gaitán Riveros, C., Castañeda-Peña, H., Garzón Rodríguez, J. C., Marín-Díaz, D. L., García-Cepero, M. C., Barrios-Martínez, D. M., y Jiménez Muñoz, J. A. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. <https://bit.ly/3237N87>
- Espinel, Ó., y Pulido-Cortés, Ó. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), 121--142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.
- Huaranga, O. (2022). El debate epistemológico en tiempos de pandemia: Piaget, Vygotsky y Freire. *Revista Educación y Cultura*, 144(1), 52-60. [https://www.fecode.edu.co/images/PDF2020/REVISTA\\_144\\_PDF.pdf](https://www.fecode.edu.co/images/PDF2020/REVISTA_144_PDF.pdf)
- Kohan, W. (2021). *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. NEFI Edições.
- Lache, L., Cedeño, M., y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199--210. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7992>
- Marín Díaz, D. L. (2003). Investigación y formación de docentes en la Escuelas Normal Superior. Análisis y perspectivas. *Pedagogías y Saberes*, 19(1), 43-52. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys43.52>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf)
- Mosquera-Ayala A. M. (2019). Tendencias investigativas en educación en Colombia: revisión documental. *Sophia* 15(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.908>

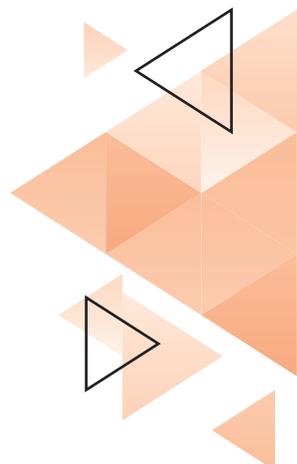
<sup>1</sup> Programa Escuelas Normales Superiores en convenio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

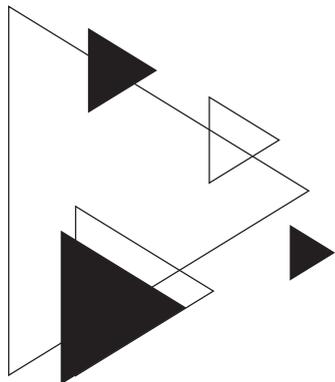
- Presidencia de la República. (2002, 19 de junio). Decreto 1278. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial 44840.
- Presidencia de la República. (2008, 19 de diciembre). Decreto 4790. *Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones*. Diario oficial 47.212.
- Presidencia de la República. (2020, 14 de septiembre). Decreto 1236. *Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>
- Pulido-Cortés, Ó., y Espinel, Ó (2020) Las máscaras de la experiencia. En Ó, Pulido-Cortés (Coord.) *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault* (pp. 31-58). Editorial UPTC.
- Recio, A. (1986). La investigación en educación en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 6(13), 93-113. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol6/iss13/12/>



# Concepciones sobre democracia de estudiantes de la ENS Leonor Álvarez Pinzón

*Ángela Patricia Aponte Hernández<sup>2</sup>*





## Introducción

**E**ste trabajo de investigación se propuso comprender y explicar cómo se configuran las redes de conversación en la vida cotidiana de las estudiantes de grado 11-03 de la ENS Leonor Álvarez Pinzón e identificar las prácticas democráticas, pautas de interacción y emociones que asignan sentido a sus conductas y acciones. Las interacciones entre individuos se configuran a partir de sus conversaciones, que pueden ser verbales o no verbales, en este sentido, en la cultura escolar se visualizan estas conversaciones, formales e informales, que terminan evidenciando emociones y acciones que sostienen los actores en el lenguaje.

La investigación que aquí se informa, se vinculó a la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, donde se entiende la pedagogía como una práctica social enmarcada en la producción de singularidades desde la experiencia social y cultural. El enfoque del estudio fue cualitativo de tipo etnometodológico y etnográfico. La muestra correspondió a las estudiantes del grado 11-03. Se realizó el análisis de los resultados en los niveles descriptivo, comprensivo y explicativo. Se concluyó que las conversaciones que definen la cultura escolar se centran en la dificultad para hacer acuerdos a causa de la idea de compartir pensamientos, gustos e intereses homogéneos al interior de los grupos. Los participantes coexisten y entrecruzan conversaciones democráticas y no democráticas, las cuales configuran prácticas de concentración del poder de una estudiante sobre otras. Solo se reconoce la democracia en relación con el ejercicio electoral.

## Fundamentación teórica

### La cultura como red de emociones y acciones

En la cultura occidental, la razón ocupa una posición central, lo cual dificulta reconocer la importancia de las emociones y su dominio en las acciones de las personas. Una visión de la naturaleza humana que pase por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope; la misma denominación de *Homo Sapiens*, la especie pensante, resulta engañosa a la luz de la nueva valoración y perspectiva que ofrece la ciencia (Goleman, 1997). Maturana y Verden-Zöllner (1993) afirman que cuando las personas se encuentran en una conversación, supuestamente racional, se pueden producir discrepancias en sus planteamientos e ideas, que se diferencian entre sí por la clase de emociones que provocan, pero, usualmente, no se distinguen porque parecen distintos modos de reaccionar ante un error lógico.

Según Maturana (1992), el vivir humano consiste en un continuo entrelazamiento del “lenguajear” con el “emocionar” evidenciados en la conversación. Así, todo quehacer humano se da, por un lado, en el lenguaje, lo que no se da en él no es quehacer humano, y por otro lado, en la emoción. Nada humano ocurre fuera del tejido entre el “lenguajear” y el “emocionar” (Echeverría, 1996). Respecto al lenguaje, Maturana y Varela (1996) aseguran que en el sistema social humano existe como unidad en el dominio del lenguaje y su historia evolutiva, donde han operado dichos dominios, conservando la plasticidad conductual del observar y actuar en el lenguaje como un fundamento biológico. El lenguaje implica un tipo particular de comunicación. Para Pérez (2000), muchas especies se comunican. Cuando los miembros de una especie coordinan acciones comunes, nos referimos a la comunicación. Al respecto, Echeverría (1996) llama el lenguaje, en cuanto fenómeno, como aquello que un observador ve cuando hay una coordinación consensual de la correspondencia de acciones; es decir, cuando los participantes de una acción coordinan la forma para sincronizarla juntos.

Al contextualizar la relación entre emociones y lenguaje, se asume que la comunicación social es producida por la «identidad» individual, la



organización social y la «realidad» o que las conversaciones —el lenguaje— constituyen a los seres humanos, por lo cual se hace necesario que en estas últimas deba comprenderse a las personas.

La estructura de la vida cotidiana es la vida del hombre, es decir que él participa con todos los aspectos de su individualidad y de su personalidad. Allí se ponen en evidencia todos los sentidos, las capacidades intelectuales, las habilidades manipulativas, los sentimientos, las pasiones, ideas e ideologías. En el diario vivir se expresa el modo por el cual se aprendieron ciertas reglas de vida fundamentales y la forma en que estas se transmiten a los otros (Heller, 1977). La cotidianidad es una realidad interpretada por los humanos con un significado subjetivo de un mundo coherente; según Berger y Luckman (1995), se da por establecido como realidad a aquel comportamiento subjetivamente significativo en la vida individual. En el diario vivir se crean y recrean, de manera continua y sistemática, las redes de conversación que constituyen a la cultura, por ello, los seres humanos participan de forma activa en la reproducción cultural.

## La democracia

Al hablar de democracia es posible preguntarse de qué se está hablando ¿de la democracia para votos o de la democracia que se relaciona con lo que hacemos todos los días? En el contexto escolar se relaciona con aquello que los profesores enseñan y de cómo lo enseñan, y de lo que los estudiantes aprenden y de cómo lo aprenden, de la forma de dinamizar e influenciar el pensamiento, las acciones y reflexiones (Hermet, 1995).

Asumir la democracia como forma de vida corresponde a nuevas miradas sobre la realidad. Maturana (1996) plantea que la democracia es resultado de las conversaciones de los ciudadanos sobre asuntos comunitarios. Así, la democracia habría nacido como una red de diálogos en la que los asuntos del Estado eran accesibles al análisis, opinión y acción.

La democracia en la educación, como deseo de convivencia armónica, es un proyecto que se debe configurar en la vida cotidiana momento a momento. Ella surge entre iguales, entre seres que se respetan, con

derecho a opinar y participar en las decisiones que los afectan. La democracia en el ambiente de una institución educativa se establece en áreas de enseñanza que, se espera, sean complementarias. Además, el Manual de Convivencia establece normas, derechos, deberes, sanciones y funciones que apoyan la convivencia en ambientes democráticos.

Para Ayestaran (1996) un grupo, como hecho social, se estructuran sociolingüísticamente y en sus interacciones reconstruyen significados y redes de relaciones socio-culturales. Es, además, un sistema social abierto a otros y al contexto, el cual condiciona los significados y sus relaciones internas. Esta comprensión del grupo adoptó elementos generales de la teoría de sistemas y las actualizaciones que ella ha tenido; tal teoría concibe a los fenómenos y los seres que se distinguen en el mundo como entidades complejas que están interconectadas y son interdependientes.

Ayestaran (1996), al analizar los procesos que intervienen en la formación de un grupo, identificó la interacción simbólica, es decir, la construcción de significados compartidos que dan sentido y definen su identidad y la de los grupos que configuran el entorno social. La interacción simbólica entre los miembros del grupo es una actividad constructiva.

En medio del mundo del adulto —el de papá y mamá—, la comunicación entre adolescentes desarrolla otro mundo para hacer efectivo su proceso de individualización: el mundo de las amistades. En este sentido, la interpretación del espacio escolar establece como hallazgo la comprensión de la distancia sustancial entre las concepciones que adulto y joven tienen del último y, específicamente, del sentido del conocimiento.

Tomé como referente el *Proyecto Atlántida: aproximación al adolescente escolar colombiano* (Cajiao, 1996) por ser una investigación sobresaliente en Colombia sobre el conocimiento del adolescente escolar. En el estudio, se parte de la comprensión del grupo como eje en la constitución de la vida social del ser humano, ya que todo individuo debe hacer parte de un grupo determinado, una comunidad, que le permita ser o construirse en su interior.



Las definiciones conceptuales que orientaron esta investigación fueron: prácticas democráticas; prácticas; prácticas sociales; ambiente educativo; emociones; pautas de interacción; cooperación; aceptación; confianza; confiabilidad, respeto; acción; lenguaje; contexto; redes de conversaciones; meta-relatos; cultura; y educación.

## **Metodología**

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, el cual aborda el estudio sobre las experiencias, interacciones, creencias y pensamientos de las personas en una situación específica y la manera como son expresadas por el lenguaje o por los actores involucrados. Al respecto, Maturana (1997) manifiesta:

aquí se comprende el objeto de estudio de forma imaginativa y crítica desde las relaciones que hace el observador, pues no se investiga sobre una realidad sino sobre cómo nos respondemos a unas preguntas que tenemos nosotros, para lo cual existe una base cultural desde donde actuamos (p. 44).

Como complemento, De Tezanos (1998) expresa que las metodologías cualitativas pretenden describir e interpretar ciertos contextos y situaciones reales de las comunidades, para comprender sus lógicas en cuanto a las interacciones.

La etnografía, asumida en este estudio, se asocia con la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas; se apoya en la convicción de que las tradiciones, los roles, valores y normas del ambiente se internalizan poco a poco, lo cual teje regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal. El objeto de estudio de una investigación etnográfica es la «nueva realidad» que emerge de la interacción de las partes constituyentes, es la búsqueda de estructura con función y significado, es decir, es el estudio del sistema de relaciones de un fenómeno social y no de sus partes (Martínez, 1997). La etnografía nace en el ámbito de los estudios antropológicos culturales, significa «teoría de la descripción; desde la etimología del término, para distinguirla de la etnología significada como teoría de la comparación» (Tezanos, 1998, p. 20).

Por otra parte, la etnometodología estudia el proceso de construcción del conocimiento de una comunidad; los métodos mediante los cuales sus miembros dan sentido a las circunstancias en que se encuentran, buscan el camino a seguir en esas circunstancias y actúan consecuentemente; presta importancia a las explicaciones que dan las personas, en particular, a la forma en la cual se dan, de ahí la importancia del análisis de las conversaciones.

Según Alain (1998), la etnometodología es:

la búsqueda empírica de los métodos empleados para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días en sus procesos cotidianos de interacción, no para describir la realidad social tal como aparece, sino para hacer unas aproximaciones interpretativas en situaciones diarias. ... trata de los informes que hacen los miembros sobre el mundo social como realizaciones en situación, no como índices de lo que realmente ocurre. El deseo de la etnometodología, en general, es elucidar cómo se producen los informes o las descripciones de un suceso, de una relación o de una cosa dentro de una interacción” (p. 49).

La etnometodología y la etnografía, como tipos de investigación cualitativa, estudian grupos pequeños en los cuales la información directa se obtiene por medio de la observación, las entrevistas, los grupos de discusión, los testimonios, historias de vida y crónicas de los actores involucrados, además, garantizan la obtención de la información, la reconstrucción del sentido cultural y los significados compartidos por una comunidad.

La población considerada en el presente trabajo correspondió a las 2.550 estudiantes de la ENS Leonor Álvarez Pinzón de Tunja, matriculadas en el año 2021. La muestra vinculó a 32 estudiantes del grado 11-03, quienes dieron su consentimiento para participar voluntariamente. El estudio se estructuró en cuatro fases.

- Fase I. *Presentación y estudio exploratorio*. Conversación con alumnas y profesores sobre el diseño general del proyecto. Esta fase permitió identificar informantes clave, que es aquella persona relevante por cuanto manifiesta voluntad para participar en el estudio, es elo-



cuenta, accesible, a quien se puede contactar y preguntar sobre la temática. Se hicieron acuerdos para lugares, tiempo de entrevistas y grabación.

- Fase II. *Delimitación del diseño metodológico y trabajo de campo*, el cual incluyó plan de trabajo; definición y diseño de técnicas; recolección de información; y transcripción de las entrevistas. El trabajo de campo se desarrolló a partir de las técnicas de entrevistas semi-estructurada y grupo de discusión, lo cual se realimentó con un diario de campo para consignar las perspectivas de la investigadora. La entrevista permitió conocer las formas de pensar y de interpretar el mundo de los sujetos investigados, en este caso las estudiantes. A través de ella, la investigadora escuchó la construcción narrativa que las alumnas hicieron sobre sus prácticas cotidianas en la vida escolar.

El grupo de discusión, como técnica de investigación social cualitativa que trabaja con el habla, tuvo en cuenta lo que se dice como punto crítico. Esta técnica posibilitó el curso del habla, en él circularon discursos individuales presentes en el sentido social y en el intercambio de ideas, los cuales tratan de acoplarse entre sí en torno a los ejes de la conversación sobre las prácticas democráticas y los ambientes educativos propicios. Para el análisis documental se tuvieron en cuenta la literatura científica de referencia y los documentos de la Institución Educativa, como el Proyecto Educativo Institucional [PEI], el Proyecto de Democracia y el Proyecto de Dirección de Grupo.

- Fase III. *Organización y clasificación de la información en torno a la transcripción de las entrevistas y el grupo de discusión*. Para el análisis de la información y la comprensión de lo dicho por cada una de las participantes, se codificaron las transcripciones con la letra E y un número consecutivo. Lo reflexionado por la investigadora en los diarios de campo tuvo la notación D.
- Fase IV. *Elaboración de resultados*. Se diseñó un mapa de relaciones del que surgieron las primeras categorías de trabajo, a partir de ellas se clasificaron los datos de las entrevistas y el grupo de discusión para elaborar una tabla de relaciones que sirvió de base para hacer la presentación de la reconstrucción descriptiva del objeto de estudio. Ello facilitó la reelaboración del mapa de relaciones, la identificación

de subcategorías para proceder a la reconstrucción interpretativa, conclusiones y recomendaciones.

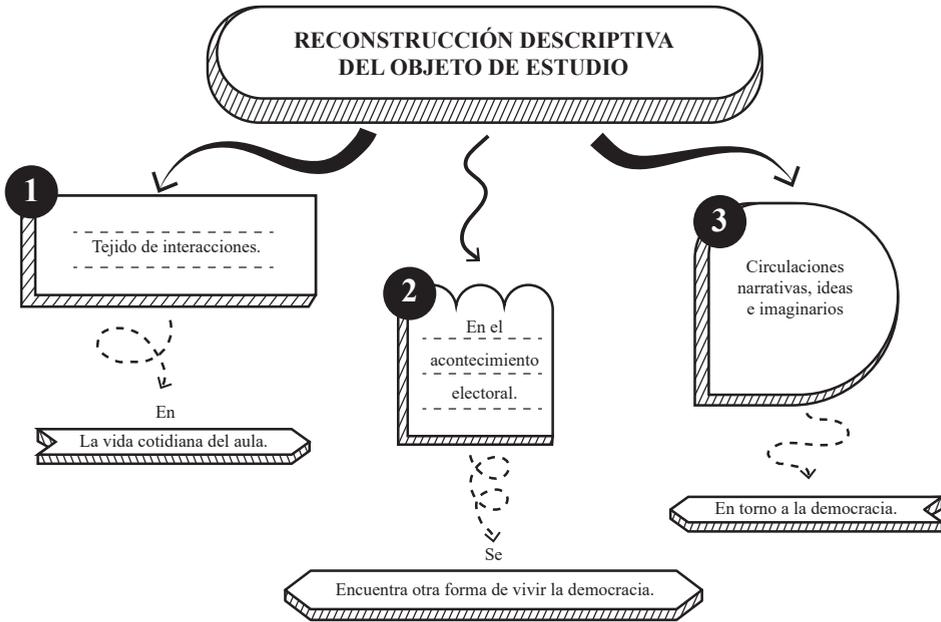
En la reconstrucción de la información recolectada, la escucha investigativa se utiliza con el fin de comprender y describir los universos a partir de los cuales las participantes asignan sentido y construyen significados sobre sus prácticas cotidianas de convivencia; y la concepción que tiene la investigadora del mundo, la cual es la base para asignar sentido y re-significar las interacciones analizadas.

La elaboración de categorías y subcategorías surge al buscar el eje que articula la descripción de los sujetos investigados con la realidad estudiada, además, es producto de la lectura y análisis. Con base en esta información se diseñó un mapa de relaciones que, luego de la clasificación, permitió agrupar las subcategorías bajo cuatro ejes: dinámica al interior del grado 11-03; dinámica de las conversaciones en el grupo; la posición de líder; y narrativas sobre democracia. La tabla de relaciones permitió focalizar las temáticas que subyacían en las entrevistas y grupo de discusión.

## Resultados

Luego de realizar el trabajo de campo, clasificar y agrupar la información recolectada, los ejes se decantaron en tres categorías: 1) el tejido de interacciones en la vida cotidiana del aula; 2) en el acontecimiento electoral se encuentra otra forma de vivir la democracia; y 3) circulan narrativas, ideas e imaginarios en torno a la democracia (Figura 1). De estas subyacen otras subcategorías y en cada una de ellas otras categorías emergentes que corresponden a elementos particulares, los cuales permiten visualizar condiciones diferenciales y se apoyan en los relatos hechos por las estudiantes.

► **Figura 1**  
Reconstrucción descriptiva del objeto de estudio



Fuente: Neidy Parra (estudiante, participante del proyecto)

## El tejido de interacciones en la vida cotidiana del aula

Vincula tres subcategorías: 1) la vivencia de grupo en el aula; 2) el grado de superposición de las dinámicas de los grupos «porque a veces uno tiene su grupo y resulta, por ejemplo, en otro»; y 3) los espacios relacionales, medio para mostrarse como son. A continuación, se presenta el desarrollo de cada una de estas subcategorías y sus conclusiones.

### *La vivencia de grupo en el aula*

Se evidenció que la demanda de homogeneidad que hace el grupo, explícita o implícitamente, genera relaciones en las que predomina más una vivencia de aguantar al otro que de aceptarlo o acogerlo. Además, el grupo también demanda y acepta la condición de homogeneidad en las formas de emocionarse, como requisito para pertenecer a él.

En la reflexión sobre sus vivencias, ocasionalmente se reconoce que es el miedo a la soledad lo que las mantiene en grupo por un tiempo

determinado. Aunque en pocos casos, hay estudiantes que acostumbran a cambiar de grupo, entran y salen de ellos cada vez que no se sienten cómodas con lo que les ofrece un grupo. También, algunas estudiantes mantienen relaciones de reconocimiento y complicidad con compañeras que no pertenecen al grupo.

Respecto a las constituciones, permanencias y relaciones en el grupo, dos participantes señalan:

Si la niña, digamos en el grupo, no se identifica por ser alegre como las otras no la van a aceptar porque dicen: tan aburrida; o lo contrario, la niña dice: huy no, pero ella es una pereza andante que no hace trabajos, no hace nada, yo para qué ando con ella, a mí no me sirve tampoco, entonces como que la van aislando. Y ella tiene que ir buscando donde de verdad puede ir la personalidad de ella con las demás. Así es todo. El colegio para mí es así. Todas las niñas son así. Tienen que tener sus cositas en orden [E1].

Si fulanita dice no, a mí no me gusta tal cosa ¡no! A mí también me gusta, entonces a mí también. Y ¿por qué le gusta? porque a tal le gusta, no porque a uno verdad le guste. A mí me han pasado bastantes cosas o que dicen salgamos a tal parte y a mí no me gusta; entonces cómo hace uno para salir y tocaba salir porque ellas querían [E6].

***El grado once, una superposición de las dinámicas de los grupos «porque a veces uno tiene su grupo y resulta, por ejemplo, en otro»***

Se concluye que, con frecuencia, las relaciones de amistad están acompañadas de emociones de posesión sobre las demás, ello es leído por terceros como relaciones de dominación. Además, existe dificultad para trabajar en equipo en situaciones en las que es deseable retomar varios de los aportes individuales. Por ello, la no aceptación de pensamiento divergente es una posible explicación a las rivalidades frecuentes entre compañeras. Se reconoció una marcada dificultad para cambiar los puntos de vista cuando el otro ha mostrado una mejor argumentación. A esto parece que le subyace una historia de emociones que han dispuesto a la no aceptación.

Las relaciones están cruzadas por la nostalgia de lo que fue y las añoranzas por lo que se desea en el futuro. Se extraña la solidaridad, la



desprevención y la unión, la facilidad con que se podía intervenir en los asuntos de otras para ayudar a resolverlos y la preocupación por lo que les pasará a las demás. Se añora el cuidado por la otra y la facilidad para llegar a acuerdos que permita hacer cosas juntas.

Aunque muy pocas, algunas participantes asumieron prácticas para decirle a la otra qué le gusta y qué no le gusta de ella. Ocasionalmente, se hace por acuerdos explícitos. En medio ello, ocupa un lugar privilegiado la escucha que reconoce la diferencia, da espacio a otras posibilidades y se acompaña de respeto. Debido a todo lo descrito, algunas estudiantes piensan que en su curso hay solidaridad y deseo de compartir con otras con quienes no se ha compartido. Para ellas, esto se explica por la condición de estar en grado 11 y estar próximas a graduarse.

### ***Los espacios relacionales, medio para mostrarse como son***

Se encontró que la posibilidad de conversar sobre temas de interés común, por momentos, crea condiciones para la aceptación de otros con quienes no hay empatía. Además, las propuestas pedagógicas son importantes y deseadas por las alumnas, pues ven en ellas espacios para la conversación sobre temas de interés y las valoran como momentos en los que es posible mostrarse a las demás, hacerles saber cómo es cada una y cómo se sienten.

### **En el acontecimiento electoral se encuentra otra forma de vivir la democracia**

El acontecimiento electoral se relaciona con una forma y proceso de democracia escolar, por ello, la elección de la personera se convierte en el principal aspecto observado y distinguido por las alumnas de 11-03. Los criterios de las estudiantes para elegir su personera agrupan principalmente tres dimensiones. La primera tiene que ver con el deseo de que el cargo lo ocupe más de una estudiante. Esto es importante, sobre todo, si se trata de evitar que las rivalidades entre líderes se profundicen. Una segunda dimensión se relaciona con la confianza que se tiene en algunas estudiantes, bien sea por la experiencia previa o por la historia de amistad compartida. La tercera hace relación al criterio que la

posible elegida reúna cualidades de credibilidad, gusto y facilidad para actuar en público.

### ***Miradas a la práctica y al ejercicio de la personera***

Al respecto, algunas participantes le asignan la responsabilidad de hacer gestión, bien sea para realizar actividades de integración o recreación, por ejemplo, o para ayudar a resolver problemas concretos de sus compañeras. La credibilidad y la confianza son consideradas como emociones clave que posibilitan la buena gestión como personera.

A partir de las reflexiones escritas en el diario de campo, la elección de la personera se ve así:

Surge entonces un proceso preelectoral que comienza con la inscripción de candidaturas ante las profesoras orientadoras del Proyecto de Democracia. En el proceso es común ver cómo se fortalecen los grupos de amigas para coordinar acciones en torno a las postulaciones, el manejo de la publicidad y la redacción de los planes de gobierno. En estos sucesos las directoras de grupo suelen colaborar. También se ven las rivalidades entre unos grupos y otros, llegando el caso como reportó en alguna ocasión alguna candidata «Colocaron afiches para tapar mi publicidad» [D].

Una de las participantes aporta su perspectiva sobre cómo se dan los procesos de postulación a las elecciones:

Cuando a mí me dicen, haga tal cosa, ¡no! dejemos que haga otra. Cuando decían el año pasado: que ice bandera Rocío, muchas veces fui yo, que ice bandera tal niña. Es como tratar de darle oportunidad a las otras para que no digan ¡ay, siempre ella! No me quise lanzar para consejera, ni personera; porque yo sabía que no me iban a apoyar todas.

El egoísmo, no querer que ella sea otra vez, el decir, démosle oportunidad a otra [E3].



## **Circulan narrativas, ideas e imaginarios en torno a la democracia**

A partir de las concepciones sobre democracia se evidenció que la personera es una imagen representativa que reafirma la existencia de democracia escolar. Se valora su existencia para que coadyuve en la gestión de la convivencia, que parece ser responsabilidad primordial de los profesores. La democracia ocasionalmente se asocia con la vivencia del respeto entre compañeras.

Sobre los liderazgos, la concepción de democracia y las relaciones, una participante afirma:

Entre esas roscas lo que vemos es que no hay una democracia. En conjunto hay una democracia en cada rosca; cada rosca encuentra su democracia y en cada circulito se ve que, esta es la que nos va a dirigir y todas... Ella verá lo que hace con sus problemas, vamos allá le damos todo y ella lo hace, pero en su rosca no a nivel en conjunto. No se hace esto. Entonces, eso no me parece muy bueno.

## **Conclusiones**

### **Reconstrucción interpretativa del objeto de estudio**

El análisis es el resultado de la triangulación de los referentes conceptuales, las preguntas y objetivos que orientaron la investigación y la información recolectada en el trabajo de campo. Un primer nivel de análisis fue la reconstrucción descriptiva del objeto de estudio.

El grado 11-03 es un sistema social, pues las interacciones que las alumnas establecen entre sí operan como el medio en que ellas conviven cotidianamente y se caracterizan por asumir un tipo particular de conductas. Está compuesto por subsistemas, el grupo de pares es nodal y en él se concretan muchas de las vivencias democráticas o no democráticas en el aula. Ello coincide con los hallazgos del estudio *Atlántida* (Cajiao, 1996) que determinó la importancia vital del grupo de pares para el adolescente.

Dado que un sistema actúa como entorno para otro sistema, en este caso, el grupo actúa como entorno para el sistema personal; el sistema sociocultural —escuela, familia, sociedad— actúa de entorno para el sistema grupal; y el sistema personal actúa de entorno para el sistema grupal. El análisis central es la relación entre los actores, las estudiantes y el sistema grupo —las estudiantes y el grado 11-03. Esta relación paradójica y de reciprocidad aplica para los niveles grupal y personal, porque en los variados conjuntos de estudiantes se observa ejemplos de autonomía, libertad y creatividad, así no sean generalizados, y de esta forma, en las interacciones se ponen en evidencia, configurando sistemas culturales sociales, unas veces o reproduciendo los que han heredado (Ayestaran, 1996).

En términos de la perspectiva teórica expuesta, el grupo opera como un sistema en el que sus integrantes interactúan con otros en una red de conversaciones en las que comparten maneras de vivir y que Humberto Maturana denomina cultura. El grado 11-03 y los grupos más pequeños forman una red en la que las alumnas participan en las conversaciones que las definen como integrantes de un subsistema grupal particular. El conversar comprende cómo se configuran conversaciones democráticas o no democráticas entre ellas y significa analizar las diferentes configuraciones de dicho entrelazamiento.

### **La exigencia de homogeneidad: otra forma de ejercicio de poder como negación**

Se encontró que la condición central para el mantenimiento o cambio de los grupos a su interior tiene que ver con la homogeneidad. El grupo pide implícita o explícitamente que se tengan los mismos pensamientos. Esto coincide con los hallazgos de investigaciones sobre los jóvenes y sus conductas grupales. Para Cajiao (1996), la individualidad se pierde y se busca la uniformidad, el mandato grupal prima sobre el deseo personal, se pueden hacer pequeños cambios que no afectan el contexto general, sino que se vinculan, entonces, se actúa de tal forma que no se rompa la homogeneidad del grupo, porque lo diferente es rechazado y envidiado por el grupo.

La exigencia de la homogeneidad en el pensamiento, en quienes entran a formar parte de un grupo, es para compartir gustos e interés afines, en una gama que abarca aficiones culturales, deportivas e incluso preferencias académicas. Cajiao (1996) interpreta esta situación como la necesidad de los grupos de acceder a un proceso de identificación masiva y con cada uno de los miembros del grupo, en el que, a veces, las características particulares parecen diluirse en los elementos propios del grupo. La presión grupal es interpretada como un obstáculo para definir los procesos de identidad individual; se es lo que el otro quiere que sea. Ello muestra la vulnerabilidad de los individuos ante el grupo.

### **Conversaciones de imposición**

En el sistema social de grado 11-03 son frecuentes las conversaciones en las que es difícil asumir formas relacionales para crear condiciones de trabajo en equipo. Las expresiones de los gustos e intereses personales son leídas por los miembros del sistema como deseos de imposición, «pero cuando digamos la una dice: a mí me gustaría hacer una cartelera en tal forma y en tal cosa; y la otra dice ¿pero por qué tenemos que hacerla como usted dice?» [E6]. A ello se reacciona tratando de imponer otros deseos. La decisión se impone por vía de quién tiene más poder. Se forma una pauta de interacción en la que se valora la lucha por no dejarse someter a otras opciones. Según Maturana (1994),

estas conversaciones destruyen cualquier espacio para las conversaciones de conspiración, limitando la posibilidad de cualquier acuerdo que pueda conducir a la comprensión y a la acción democrática. Son conversaciones que implican desconfianza dan surgimiento a la desconfianza, y destruyen la democracia.

### **Los ambientes educativos espacios para construir convivencia democrática**

Las posibilidades de conversar de forma abierta, franca y confrontar puntos movilizan espacios para legitimar la diferencia. El intercambio sobre temas de interés juvenil pone en evidencia que la otra, quién ha sido rival, vive experiencias parecidas a las propias, lo cual crea disposición para la aceptación. Estos espacios son distinguidos por las

estudiantes porque pueden mostrarse como son. Si en los ambientes educativos se promueve tocar el ámbito emocional de las personas, ello puede motivar en las estudiantes quiebres en su vida cotidiana que se estabiliza en conversaciones no democráticas. Lo anterior se evidencia en los relatos,

A nosotras nos gustaba poder hablar de los temas juveniles porque uno se encuentra con uno mismo y con los demás. Eso es muy bueno poder hablar y escuchar de lo que somos, sentimos y hacemos. El taller que hizo de amor y amistad mi compañera, cuando le correspondía participar en la dirección de grupo, yo creo que rompió las barreras del salón [E4].

### **La vivencia de la democracia centrada en la representatividad**

Se indagó sobre el universo de sentido a partir del cual las estudiantes viven las intencionalidades formativas de la institución respecto a la democracia y las acciones concretas alrededor de ella. Se encontró una forma de concebir la democracia ligada a la representante de las estudiantes: la personera.

Quien ha sido representante o ha asumido liderazgo en otros procesos de la vida estudiantil opta por retirar su postulación para no entrar en rivalidades con quienes se postulan. Así lo relata una participante, «cuando lo eligen a uno, entonces ellas como que siempre lo toman a uno, ¡Ay siempre ella! Eso lo opaca a uno mucho en el colegio» [E2]. A su vez, la población electoral expresa una especie de sensación de cansancio con la idea de que sea la misma estudiante que ya ha ejercido esos cargos quien las represente. Este criterio muestra poca congruencia entre las intencionalidades formativas de la institución, los esfuerzos de los primeros meses del año escolar y la debilidad política de las participantes.

Otro aspecto son las cualidades que las electoras piden para una representante. Ellas se refieren a la capacidad de actuar en público, habilidad comunicativa y ser democrática, pues la personera es símbolo de democracia. Así lo describe una de las estudiantes «Es mejor que a ella le guste estar así en público, hablar, representar; pero si se va a quedar ahí: me lancé y gané fama y todo mundo me conoce porque soy la perso-



nera, ¡no!»[E2]. Ello coincide con el estudio sobre el gobierno escolar de Cubides y otros (2000), quienes encontraron que los requisitos para el ejercicio de la representación se relacionan con el deber ser de un estudiante en los ámbitos académico, disciplinario y social, es decir, ser un modelo, un ejemplo, eso es lo que se espera del representante.

Respecto al papel que la personera debe cumplir, por un lado, hay una comprensión de su rol ligada al énfasis en la representatividad que hace referencia al papel de intermediaria que se le asigna, ser vocera de las compañeras en la institución ayuda a que las estudiantes sean escuchadas. Así lo comenta una participante «La personera tiene un mandato, a ella la van a escuchar más que si alguna de nosotras habla porque ella tiene un cargo, a ella la van a escuchar más porque pues ella es la vocera de nosotras» [E1]. Por otro lado, hay una distinción que concibe a la personera como defensora de los derechos y deberes de las estudiantes.

En el grado 11-03 predominan conversaciones que relacionan el ejercicio de la democracia con la representante. Ella simboliza la democracia y se le pide que, de acuerdo con unas cualidades, sea vocera de quienes no tienen la posibilidad de ser escuchadas. La institución incentiva el ejercicio de una democracia competitiva y de liderazgo que no es necesariamente participativa.

Se presentan tres hallazgos significativos. El primero es que el grado 11-03 no es un todo homogéneo, porque las conversaciones que lo definen se presentan en una dinámica compleja en la que coexisten y se entrecruzan conversaciones democráticas y no democráticas. El segundo, en medio de la complejidad del grupo, predominan las conversaciones no democráticas en la vivencia cotidiana de las estudiantes. Y el tercero es que el grupo de pares es un nodo importante alrededor del cual se configuran las anteriores dinámicas.

Se reconocen las características de los ambientes educativos y las narrativas que hacen las estudiantes sobre democracia, a partir de las cuales se desarrolla un tipo particular de prácticas. Las conversaciones no democráticas se expresan en prácticas de concentración del poder en una estudiante más que en el sistema grado 11-03. Estas prácticas se concretan en el deseo de imposición de decisiones y acciones sobre las

otras. Otra vía de concentración del poder está en el deseo de posesión sobre las otras; se demanda exclusividad en el establecimiento de las relaciones y se espera una especie de lealtad.

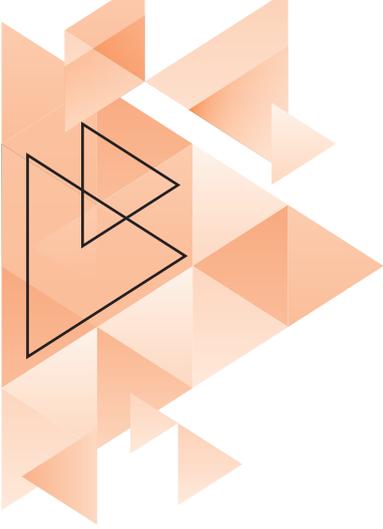
La consolidación de las redes de conversaciones democráticas o no democráticas en el grado 11-03 acontecen, principalmente, en el entrecruzamiento y la superposición de las dinámicas de los grupos de pares al interior del grado. Al rededor de la conformación, estabilidad o cambio de los grupos se observaron estas prácticas. En las Escuelas Normales se deben propiciar espacios de conversación sobre la vida cotidiana, entre los maestros en formación y sus formadores, direccionados a narrar el empujón de sus prácticas para fortalecer nuevas miradas de la realidad.

## Referencias

- Alain, C. (1998). *La Etnometodología*. Cátedra ediciones
- Ayesteran, S. (1996). *El grupo como construcción social*. Antrophos/Plural.
- Berger, P., y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cajiao, F. (1996). Atlántida aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, 4, 1-12. [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_4/04\\_6C\\_Atlantidaunaaprosimacionaladoloscente.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_4/04_6C_Atlantidaunaaprosimacionaladoloscente.pdf)
- Cubides, H., Guerrero, P., Moreno, M., y Ortiz, L. (2000). El gobierno escolar y la educación ciudadana. *Nómadas*, 13, 249-253. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115264021.pdf>
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Antropos.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Editorial Vergara.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Hermet, G. (1995). *Cultura y democracia*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233560>
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Editorial Trillas.



- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Pedagógicas Chilenas, S.A.
- Maturana, H. (1996). *Desde la biología a la psicología*. Universitaria.
- Maturana, H. (1997). Fundamentos biológicos de la democracia. En C. Pizarro y E. Palma (Eds.) *Niñez y democracia* (pp. 43-64). Ariel; UNICEF.
- Maturana, H., y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H., y Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Pérez, T. (2000). *Lenguaje y mundos posibles*. Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas.



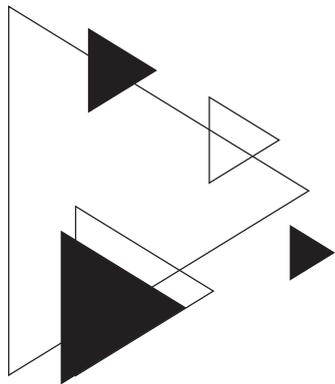
# Vivir en la ruralidad y estudiar en casa: tensiones y desafíos

*Nancy Cecilia Torres Rico*<sup>3</sup>

---

3 Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá





## Introducción

**E**l confinamiento, que se vivió a nivel mundial, implicó cambios en escenarios sociales, económicos y educativos. Una realidad que tomó por sorpresa a la comunidad y, en especial, al sistema educativo colombiano que un viernes se despidió del modelo tradicional y la siguiente semana asumió el acompañamiento a la educación en casa. Todo un reto para directivos, docentes, padres y estudiantes, quienes haciendo uso de la creatividad y el interés por el aprendizaje, idearon estrategias para establecer canales de comunicación entre sí y desarrollar ejercicios que garantizaran el conocimiento a través de las Tecnologías de la Información y la comunicación [TIC].

La Escuela Normal Sor Josefa del Castillo y Guevara, ubicada en el municipio de Chiquinquirá, departamento de Boyacá, emprendió el proceso de formación de acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación [MEN] y la Secretaría de Educación de Boyacá [SEB], para ello, se diseñaron planes de aula ajustados y guías para ser entregadas a los estudiantes de manera remota. El confinamiento se asumió de una forma más compleja en las zonas rurales, donde, con menos dispositivos electrónicos, los estudiantes tuvieron que acceder a la educación desde la casa y continuar su formación con el acompañamiento de sus familias.

Al conocer las realidades socioeconómicas de los estudiantes, se entregaron guías en físico, que eran retiradas por los padres de familia de un establecimiento comercial del municipio de Chiquinquirá, las cuales eran desarrolladas por los estudiantes y devueltas a la Institución Educativa para su respectiva valoración. Esta situación la tuvieron que asumir la mayor parte de los jóvenes rurales durante algunos meses, mientras se articularon esfuerzos para la entrega y préstamo de *sim card*

con datos, computadores y tabletas a algunos estudiantes, con el objetivo de facilitarles la educación.

Este capítulo presenta el análisis de las dinámicas que emergieron en la ruralidad durante la educación en confinamiento y las reflexiones frente al uso tecnológico; se vincularon padres de familia y estudiantes de básica, media y Programa de Formación Complementaria, quienes en ese momento habitaban zonas rurales asociadas a la ENS Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá, Colombia.

El análisis de la información mostró las dificultades para acceder a las clases, las dinámicas familiares modificadas por la integración de las actividades escolares, el aumento en el uso tecnológico y el sentimiento de extrañar todo lo que pasaba en la educación presencial. Se destaca cómo el joven rural se adapta a las adversidades que presenta el mundo pese a que la ruralidad colombiana está lejos de poder asumir un proceso educativo virtual.

## Fundamentación teórica

### Las ruralidades

Las ENS del departamento de Boyacá cuentan en sus sedes principales con numerosos estudiantes que provienen de zonas rurales y que se adaptan a las circunstancias que ofrecen las instituciones. Se entiende la ruralidad «como categoría que emerge de un contexto socio-histórico-geográfico-cultural» (Souza, 2014, p. 798), lo que implica pensar lo rural no solo en términos de producción agropecuaria, sino como escenario que contribuye a la generación de actores sociales.

Diferentes autores hablan de la nueva ruralidad en relación con las transformaciones que experimenta el sector frente a la globalización e implementación de políticas neoliberales (López-López, 2009). Estas normativas han provocado la ampliación de la actividad económica agropecuaria, sin embargo, aunque existen varias connotaciones para entender las ruralidades, se considera relevante superar



el concepto básico de campo, ignorancia y lejanía que aún ronda el ámbito educativo.

Nueva ruralidad, el término más aceptado, se utiliza para describir genéricamente las maneras de organización y el cambio en las funciones de los espacios tradicionalmente “no urbanos”: aumento en la movilidad de personas, bienes y mensajes, deslocalización de actividades económicas, nuevos usos especializados, surgimiento de nuevas redes sociales, así como diversificación de usos, que los espacios rurales ejercen de manera creciente (Ruiz y Delgado, 2008, p. 78).

En Colombia, según el censo presentado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), la concentración de la población en el sector urbano es del 77.1% y en el rural 22.9% lo cual muestra que el sector rural se está despoblando. Esto puede relacionarse a la necesidad de educación de calidad para tener mayores herramientas que permitan quedarse en el campo y así mejorar las condiciones de vida de los jóvenes rurales.

Las cifras de Boyacá plantean un escenario similar al del país, ya que, pese a que este es un departamento considerado en un 50% rural, es notorio el descenso en su población, así lo presenta la Gobernación de Boyacá (2018)

Con una proyección de 1.287.032 millones de habitantes según cifras del DANE para el año 2020, distribuidos en 123 municipios, las tendencias por grupos de edad y sexo muestran notorias disminuciones de la población en las áreas rurales que tienen parte de explicación en la migración de la población joven a las cabeceras municipales y a las ciudades del departamento; aspecto relevante por su relación directa con oportunidades laborales y expectativas de mejora en la calidad de vida y educación (p. 8).

Lo anterior muestra un panorama que tendrá que revisarse en futuras investigaciones y analizar por qué es tan complejo para un joven encontrar oportunidades laborales en su mismo contexto de origen, lo cual renovará la mirada de las ruralidades como un espacio al que se le dé el reconocimiento cultural y social que merecen.

## Juventud rural

Pareciera fácil clasificar la juventud como un grupo etario, situándolo en simples caracterizaciones o clasificaciones. Esto impide ver el panorama general de lo que es juventud. «No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples» (Margulis y Urresti, 1998, p. 4).

En la cotidianidad es común encontrarse a jóvenes alejados de su comunidad, su grupo social, jóvenes solitarios que no se identifican con el proceso educativo y que tienden a perder interés por el crecimiento económico y social del país. Por ello se afirma que «los jóvenes viven una crisis de identidad y una crisis de pertinencia» (Perez, 2008, p. 22), crisis que en situación de pandemia invitó a los jóvenes a repensar su papel en la sociedad y suscitó movilizaciones en Colombia y la necesidad de visibilizar sus derechos.

Esta investigación aborda el concepto de joven rural, más allá de su rol como estudiantes, como jóvenes que se desenvuelven en las ruralidades, espacios de los que son protagonistas de sus propias historias. Pese a que pocas investigaciones han profundizado en este aspecto, Kessler (2006) señala:

Juventud rural a quienes por diferentes razones familiares o laborales se encuentran directamente vinculados al mundo agrícola, incluyendo tanto a aquellos que no se dedican a actividades rurales —ni ellos ni sus padres— pero residen en el campo, como a quienes, ocupados en tareas agrícolas, moran en pequeños poblados, cuyo número de habitantes varía según las convenciones censales de cada país (p. 19).

Este estudio presenta las narraciones de los jóvenes que hacen parte de la ENS Sor Josefa del Castillo, sede central, que, pese a que no asisten a una sede rural, asumen el reto de acudir al casco urbano de Chiquinquirá para formarse, con todas las responsabilidades que ello implica.

## Estudiar en casa en el sector rural

Edgar Morín presenta la relevancia que tiene la familia y sus posturas en la conjunción educación y juventud. Morín (2008) afirma que, actualmente, en el movimiento de masas se hace invisible el tema de la familia, es decir se presentan héroes sin hacer evidentes a sus padres, aparecen las mujeres pero no las madres, por lo que afirma, citando a Vadim, «los chicos y las chicas... ya no debaten contra la moral de sus padres o la de la sociedad, sino que simplemente las desconocen» (p. 171), además, señala que el tema de juventud no sólo interesa a los jóvenes, sino también a los que envejecen.

La pandemia mostró la importancia de la familia en el proceso de estudiar en casa durante el confinamiento. En ese momento, la SEB expresó que se debía apoyar al estudiante con un «aprendizaje autónomo, capaz de superar las dificultades de la situación pandémica en la que nos encontramos y que se reconozca como un ser creativo con posibilidades de analizar, construir y coparticipar en la construcción de un mundo cambiante» (SEB, 2020, p. 6).

Para el trabajo en casa, la entidad territorial aclaró el papel fundamental del estudiante y lo presentó como protagonista del proceso pedagógico y «el principal actor de su construcción personal, haciéndose necesario que la intención de los contenidos y su didáctica, así como la metodología de su aprendizaje, estén orientados a las necesidades del educando y las características de la población» (SEB, 2020, p. 9). También, se menciona a los docentes como «agentes directos para coadyuvar con el contexto educativo en la detección del estado emocional, afectivo y social de sus estudiantes y buscar ayuda y/o fortalecer el estado psicológico de los educandos, a través de la relación directa con familiares» (SEB, 2020, p. 7).

El confinamiento permitió remarcar el papel de los padres de familia en la educación; la SEB insistió en que el hogar es el refugio más seguro para todos e indicó que no se pretendía cambiar la casa por el colegio, más bien se requería la disposición de espacios y tiempos para conducir a los jóvenes en sus procesos académicos y sociales. En este contexto, la ENS Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá realizó la

resignificación de planes de área y aula para contribuir al aprendizaje de los estudiantes, teniendo presente que, en momentos de pandemia, la familia atesoró mayor protagonismo en el acto educativo.

La educación en casa trajo consigo diferentes retos para el sistema educativo en cuestiones de conectividad; preparar un diseño curricular que se acomodara a las nuevas condiciones de enseñanza; y de que no todos los jóvenes contaron con familias que pudieran ser soporte para sus procesos académicos.

Los recursos que los Estados y las escuelas han sido capaces de proporcionar, junto a los recursos con los que los estudiantes y sus familias cuentan en sus hogares, han dado forma a las diferentes iniciativas de educación a distancia y de aprendizaje remoto. Mientras que algunos docentes y alumnos han migrado con éxito a plataformas virtuales de aprendizaje, donde han continuado enseñando y aprendiendo a través del uso de aplicaciones de videollamadas y diversos recursos virtuales, otros están luchando con problemas básicos como mantenerse en contacto debido a la falta de conexión a internet o la inexistencia de un teléfono móvil (Narodowski y Campetella, 2020, p. 4).

En el ámbito de la ruralidad, si bien la familia tiene un papel sobresaliente para la formación de sus hijos, vive bajo condiciones socioeconómicas complejas para asumir la situación generada con la pandemia. En Chiquinquirá, en la actividad económica de los sectores rurales, la mujer es quien tiene un papel preponderante en la familia, ya que «muchos hombres abandonan sus fincas para ir a buscar trabajo en las ciudades; entretanto, las mujeres se han quedado al cargo de las labores agrícolas. Esto ha llevado a una jefatura femenina en los hogares» (Alcaldía de Chiquinquirá, 2020, p. 182). Este panorama abre una nueva línea investigativa que podría estudiar el papel de la mujer rural chiquinquireña en la consolidación de los procesos productivos del municipio y, por ende, en el aporte a la formación de la juventud rural.

### **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación[TIC] en el proceso educativo**

La pandemia visibilizó las brechas tecnológicas existentes en Colombia y retó a los docentes que se mantenían al margen de su uso a involucrar-



las específica y directamente en el proceso académico. Con la educación en casa se transformó la mirada tecnológica y mostró al sistema educativo la necesidad de mejorar sus propuestas pedagógicas e involucrar lenguajes orales, audiovisuales y ambientes informáticos en favor del conocimiento. Ello implicó reconocer que «en el mundo globalizado la tecnología es la base de la conectividad, creando lenguajes, escrituras, sensibilidades, ritmos de vida y hasta nuevas formas de percibir el espacio (reticulado, virtualizado) que implican otro tipo de relación con el entorno» (Muñoz, 2006, p. 146).

La educación en casa implicó el aumento del uso de dispositivos, pues la comunicación se dio a través de WhatsApp, correo electrónico y llamadas telefónicas. Para la organización de actividades de clase, los docentes usaron Classroom, Edmodo, Chamilo y Moodle, entre otras plataformas; para realizar clases en vivo emplearon Zoom y Meet, espacios virtuales a través de los cuales resolvían inquietudes de los estudiantes. Sin embargo, con los jóvenes rurales, la comunicación y el trabajo en casa se llevó únicamente por WhatsApp y llamadas telefónicas, lo que los dejaba en desventaja con el resto de los estudiantes.

Cabe aclarar que, a nivel nacional la cobertura del servicio de internet es, en promedio, del 43,4%, en Boyacá es del 24,6%, muy por debajo del promedio nacional. El 56% de los municipios de Boyacá tienen conexión a internet. El 24% de los hogares poseen computador portátil, el 12,5% computador de escritorio y el 5% tableta (DANE, 2018).

En Boyacá hay 11.462 hogares que residen en viviendas de interés prioritario (estratos 1 y 2) cuentan con conexión a internet en 122 municipios del departamento y 69 municipios poseen cobertura TDT. Se estimó que en promedio existía 1 terminal por cada 5 estudiantes (2017) y según estimaciones de la Secretaría de Educación, Secretaría de TIC y Gobierno Abierto de Boyacá, para 2019 hubo 1 terminal por cada 4 estudiantes (Gobernación de Boyacá, 2020, p. 6).

El panorama de Chiquinquirá es aún más complejo, ya que se plantean las siguientes cifras de cobertura de internet en el municipio,

Para el año 2018 se tenía una cobertura urbana del 32,4% y en el área rural del 3,5%, para una cobertura total del 29,2%. Es decir, de cada 100 viviendas tan solo 29 tienen acceso al servicio de internet, una cifra bastante baja, teniendo en cuenta los avances tecnológicos en el mundo. (Alcaldía de Chiquinquirá, 2020, p. 140)

Las anteriores estadísticas ilustran el panorama de lo que vivieron los jóvenes rurales para establecer comunicación con sus docentes y responder de manera efectiva con las actividades de aprendizaje.

## Metodología

Se implementó la investigación narrativa, considerada en el ámbito educativo como una posibilidad de participación de individuos «desde sus propias voces, para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones, y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo constituido por el entramado en espiral de los distintos elementos de la narrativa» (Arias y Alvarado, 2015, p. 172). La investigación tiene en cuenta las voces de los jóvenes rurales quienes, a partir la descripción de sus vivencias, darán a conocer cómo se asumió en el ámbito académico lo vivido durante la pandemia y la nueva forma de participar en las clases.

Las narrativas «convoca[n] sin duda, las voces de otros y otras, lo que implica en últimas, no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad» (Arias y Alvarado, 2015, p. 172), por ello, los testimonios de los jóvenes y padres de familia evidencian tendencias, tensiones y desafíos que más que certezas se convierten en escenarios de reflexión y análisis al que están llamados los docentes. Tal y como lo proponen Arias y Alvarado (2015) «es a partir de conversaciones que la realidad se convierte en texto» (p. 175).

En la recolección de información se emplearon tres técnicas que se ejecutaron vía telefónica: 1) entrevistas estructuradas a jóvenes de básica y media de la institución; 2) grupo focal para estudiantes del Programa de Formación Complementaria; y 3) entrevistas semiestructuradas con padres de familia.



Los sujetos de investigación fueron 20 jóvenes: seis estudiantes de los grados séptimo, octavo y noveno; ocho estudiantes de décimo y once; y seis jóvenes del Programa de Formación Complementaria. Ellos fueron escogidos aleatoriamente y sus intervenciones se denominaron y numeraron consecutivamente como *Participante*. Además, se sumaron cinco padres de familia quienes señalaron el panorama de lo que es vivir en la ruralidad y estudiar en casa. Estas intervenciones se codificaron con numeración consecutiva y la palabra *Mamá*.

El proceso de investigación se desarrolló en las siguientes fases: inicialmente, se efectuó la revisión bibliográfica, que implicó la construcción teórica que orientó la investigación; luego, se avanzó en la definición de los participantes; como tercera fase se realizó la recolección de la información, basada en que «los datos no están configurados por fuera de la relación entre investigador y participante» (Arias y Alvarado, 2015, p. 175); en cuarto lugar, se determinó la unidad de análisis —organizar datos, transcripción y codificación— para llegar a la categorización y construcción de resultados. La Tabla 1 resume las categorías y subcategorías identificadas en el análisis y a partir de las cuales se presentaron los resultados.

► **Tabla 1**  
Categorías y subcategorías investigativas

	<b>Incidencia de la educación en casa en la cotidianidad rural</b>	<b>Implicaciones del uso tecnológico durante la pandemia</b>	<b>Desafíos para continuar aprendiendo desde las ruralidades</b>
<b>Subcategorías</b>	Aumento de apoyo en las labores de la casa.	Más uso, más distracción.	Empoderamiento juvenil y autorregulación.
	Involucramiento de la familia en actividades de la escuela.	Las dificultades del acceso.	La práctica pedagógica en el Programa de Formación Complementaria y sus transformaciones.

## Resultados

### Incidencia de la educación en casa en la cotidianidad de las ruralidades

La estrategia de educación en casa desarrollada por todas las instituciones educativas colombianas tuvo especial afectación en las formas

cotidianas de relacionarse, cómo se dio esta situación en las ruralidades es una pregunta que esta investigación abordó. Se identificaron dos elementos: que los jóvenes rurales aumentaron el apoyo a las labores de la casa y que las familias volvieron a involucrarse de manera directa en las actividades de la escuela.

### ***Aumento de apoyo en las labores de la casa***

«Como tenemos vacas y cerdos, ahora estamos más pendientes porque estamos en la casa y podemos darles comida y cuidarlos» [Participante 1]. Así narran los jóvenes lo que implica estudiar en casa, además, aprender sobre otras actividades cotidianas a las que se dedican sus familias. Si bien, en las ruralidades de las que se ha hablado hubo varias formas de asumir la educación en casa, se encuentran otros jóvenes para los que el confinamiento significó salir a buscar recursos para respaldar a sus familias golpeadas por la pandemia.

En mi caso normalmente madrugo bastante porque le ayudo a mi papá y mamá en las labores o salgo a trabajar por cuenta propia y cuando me queda más tiempo en las tardes me pongo a hacer las tareas, ya que por cuestiones de la pandemia quedamos con graves problemas de dinero y me tocó salir a trabajar en construcción para ayudar con la familia [Participante 2].

Estas realidades permiten reflexionar sobre el papel que cumplen los jóvenes rurales quienes, en ocasiones, deben desarrollar cargas laborales a temprana edad en comparación con sus pares urbanos, «una característica tradicional del espacio rural es el contacto más próximo y temprano de los jóvenes con el mundo del trabajo, en la mayoría de los casos vinculados con la agricultura familiar» (Kessler, 2006, p. 19).

Aquí en la casa era madrugar a hacer las labores del campo: ir a ordeñar, darle de comer a los animales, arreglar la casa y también había que tener el espacio para las clases, estar pendiente de las clases, de los ejercicios a realizar, sin dejar de lado que tenemos que hacer oficio, el almuerzo, entonces había que organizar bien los horarios para alcanzar a hacer todo [Participante 7].

Lo que implica que, posiblemente, al culminar la educación en casa muchas zonas rurales tienen más jóvenes dedicados a la labor del campo que, por circunstancias económicas, no regresarán a las instituciones educativas. No obstante, también hay jóvenes con amplios conocimientos en labores agropecuarias que habrán de vincularse en la escuela en el intercambio de aprendizajes.

### ***Involucramiento de la familia en las labores de la escuela***

La familia tomó un papel relevante durante la educación en casa; en las ruralidades hizo todo tipo de esfuerzos para respaldar la educación de sus hijos, porque es de resaltar que todos los padres de familia entrevistados quieren que sus hijos estudien. «Uno antes era concentrado en las tareas del hogar, pero ahora él me dice, mamá que necesito esto, que uno saque tiempito de lo que está haciendo para atenderlo a él» [Mamá 1]. Algunas madres de familia tuvieron que modificar sus horarios y trabajos para atender a sus hijos, sobre todo en las familias de menores de edad. La educación en casa retó a los padres de familia, quienes en ocasiones podían acompañar las actividades académicas de sus hijos y en otras circunstancias, debían buscar ayuda.

En mi caso, se vio afectado el tiempo de uno, porque ahora debo estar más pendiente de los hijos. Ellos no le entienden a uno y uno no tiene la misma paciencia y la capacidad para explicarles y enseñarles; logré que donde yo trabajo una señora le explicara a mi hija lo que yo no entendía [Mamá 2].

Sobre el apoyo familiar un joven expresa «yo aquí cuento con el apoyo de mis hermanos y ellos ya saben más de los temas y me los pueden explicar para lograr adquirir más conocimiento» [Participante 3]. Todo lo anterior evidencia que la familia fue de gran importancia y apoyo para los jóvenes en los procesos que realizaban a diario. La pandemia modificó la cotidianidad, pero, posiblemente, acercó los lenguajes juveniles con los adultos de las ruralidades.

## Implicaciones del uso tecnológico durante la pandemia

El aumento del uso de medios y mediaciones tecnológicas a nivel mundial fue evidente durante la pandemia y el confinamiento. Este proyecto analizó cómo se dio el proceso de inserción de las TIC en las dinámicas rurales y las experiencias vividas para acceder a la educación desde casa.

### *Más uso, más distracción*

Se denomina de esta forma la subcategoría debido a la coincidencia en los testimonios que expresan los pro y contra del uso de dispositivos como el celular y el computador para el desarrollo de las clases. Algunos jóvenes narran la experiencia y resaltan cómo el internet ofrece variadas opciones que terminan envolviéndoles en sus redes. «Como antes yo practicaba danzas, me entretenía más en eso, en cambio ahora lo utilizo seguido en la casa, el uso del celular me distrae demasiado y a veces dejo las tareas para lo último» [Participante 1].

El aumento del uso de dispositivos también permitió que muchos jóvenes rurales se acercaran a ellos, los usaran y aumentaran su conocimiento al respecto. «Yo antes de la pandemia no usaba nada de celulares ni eso, ahora es que mi hermano mayor me explicó todo lo de las tecnologías, porque yo escasamente sabía lo que me explicaba en las clases de informática» [Participante 10]. Esto también lo reseña otra de las jóvenes entrevistadas, quien además reflexiona sobre la creencia que los jóvenes son los que mejor manejan tecnología:

Anteriormente no contaba con ninguna herramienta tecnológica. Solamente hasta después de que empezó la pandemia tuvimos que hacer un esfuerzo para poder comprar un teléfono y cumplir con cada una de las responsabilidades del colegio. Para mí fue un poquito complicado porque uno no tenía conocimientos amplios sobre la tecnología y se supone o dicen que la juventud de hoy en día sabe mucho sobre la tecnología, pero no, de pronto los que tienen los suficientes aparatos electrónicos, pero en mi caso fue complicado adaptarme después de estar acostumbrada a las clases presenciales [Participante 3].

Es notoria la incidencia que la tecnología tiene en la cotidianidad de los jóvenes y cómo modifica su forma de interactuar con el mundo;



crea relaciones que los acercan a otras realidades antes desconocidas en el ámbito rural. Tanto así que aparecen contradicciones «en la valoración de lo cercano culturalmente construida en la ruralidad y la contraposición con los procesos que incorporan la idea de fugacidad, fragmentación, desterritorialización, propia de los fenómenos globales actualmente presentes a partir de las TIC» (Fornasari, 2014, p. 166).

Muchos de los jóvenes reseñaron que la educación se transformó y suprimió la acostumbrada explicación del docente. El proceso de aprendizaje pasó a estar en manos del estudiante, que aún no estaba preparado para realizar de forma autónoma sus responsabilidades académicas. Al respecto afirma un joven

Yo creo que ha hecho mucha falta la explicación del docente, porque en el medio tecnológico uno encuentra mucha distracción, cualquier cosa distrae. Además, eso no garantiza que uno aprenda de verdad porque muchas veces solo busca en internet, pero no está aprendiendo [Participante 5].

La pandemia trajo consigo cambios para todos los sectores sociales, pero aún más para las ruralidades, cuyos jóvenes estarán acercándose más a realidades que antes parecieran estar dirigidas únicamente para las ciudades. «La identidad de los jóvenes y las jóvenes de territorios rurales interactúa con la cultura tradicional, de modo que vive la tensión de la globalización, por un lado, y las costumbres campesinas de los padres, madres y mayores, por otro» (Jurado y Tobasura, 2012, p. 67).

### ***Las dificultades del acceso***

Según lo comentado antes, si bien se dieron esfuerzos para la adquisición de dispositivos tecnológicos, la realidad de las ruralidades del municipio de Chiquinquirá evidenció el esfuerzo de las familias para que sus hijos accedieran a la educación, pero hay grandes dificultades de cobertura, recursos económicos y habilidades tecnológicas. Así contaron su experiencia dos jóvenes entrevistadas:

En mi casa nunca logré tener internet porque es muy lejos y nunca las antenas lograron tener conexión, entonces me tocó ir a casas de los vecinos que sí tenían conexión. No se podía siempre porque era incómodo llegar

a las casas y decir: bueno vengo a su casa a estar en clase y hacer tareas, porque no se podía. Era complicado [Participante 7].

A mí para el internet me toca salir a un lugar lejos de mi casa. A veces estoy allá, pero no entiendo nada porque la señal me falla, se traba mucho [Participante 3].

La SEB y la ENS Sor Josefa del Castillo y Guevara hicieron esfuerzos para la adquisición de *sim card* con datos y el préstamo de computadores y tabletas, lo que atenuó un poco las dificultades de acceso. Sin embargo, la realidad rural vivida abrió una vez más la brecha entre quienes podían acceder a todo lo que planearon sus docentes y aquellos que debieron conformarse con lo dispuesto en fotocopias o en el WhatsApp.

Al respecto, una madre de familia señaló que « A veces se daña el internet y le toca [al estudiante] correr para Chiquinquirá, luego estarse allá y regresar o recargar rápidamente para poder responder con los profesores. No es lo mismo estar en la ciudad que en el campo” [Mamá 2]. Fueron, y aún son, múltiples las situaciones que se presentaron en el sector rural y que pusieron en evidencia «los requerimientos de una mayor articulación entre las comunidades rurales y las instituciones escolares ...Se trata de una demanda tradicional al sistema educativo, acusado —con mayor o menor razón según los países— por su tendencia homogeneizadora y urbanocéntrica» (Kessler, 2006, p. 33).

## **Desafíos para continuar aprendiendo desde las ruralidades**

### ***Empoderamiento juvenil y autorregulación***

La pandemia situó al joven rural frente a una disyuntiva: o se quedaba esperando ayuda o buscaba alternativas para avanzar en un camino muy complejo, pero no imposible de transitar. Se titula así la subcategoría porque en el sentir de los jóvenes y de sus familias se nota el empoderamiento juvenil, no en sus palabras sino en el ímpetu con el que las narran. «Resalto el trabajo de una compañera, porque ella hizo muchos esfuerzos. Hay personas que se ahogan al no tener internet o computador, pero ella, así no tuviera luz o viviera lejos, logró hacer todas las actividades» [Participante 15].



Son jóvenes reflexivos de su misma realidad que la asumen para, a partir de ella, recrear su futuro:

Yo creo que el aprendizaje que me queda es que estamos muy atrasados en tecnología, que las instituciones no estaban preparadas para asumir esto, aunque de todas maneras se asumió de la mejor manera. De pronto uno tiene que aprender a ser más autónomo cuando aprende, que no todo es fácil. Para todos ha sido una enseñanza que en cualquier momento la vida da un giro que uno no se espera y que toca asumirlo. Siempre hay que asumir las cosas con la energía que se merezca, positivo y optimista [Participante 16].

Una docente en formación expresa «En nuestro semestre del PFC [Programa de Formación Complementaria], así sea en la ruralidad, con guías, como fuera buscábamos internet y pudimos sacar adelante el semestre. Nos queda la necesidad de ser responsables, tener la autonomía para cumplir con sus proyectos y metas» [Participante 6]. Cuando un joven logra transformar lo que le sucede y sacar enseñanzas para su futuro, se avanza en la reconstrucción de una historia de vida. Ello es evidente en el siguiente fragmento: «aquí uno ha tenido que adaptarse a ser parte de una clase desde la distancia. Utilizar el celular, cualquier método posible para tener acceso a la clase, organizar sus tiempos y estar disponible con las actividades escolares» [Participante 9].

En las ruralidades «se vive en tensión entre el arraigo por la vida rural y la atracción por la vida urbana...donde la familia sigue siendo un eje socializador importante a pesar de las tensiones propias entre el mundo urbano y el rural» (Jurado y Tobasura, 2012, p. 68). Sin embargo, en situaciones de crisis el arraigo y valor de lo rural cobra otro sentido. Al respecto, una madre joven habla de cómo la mujer se ha involucrado en todas las actividades de la ruralidad y exalta lo que implica nacer y vivir en las ruralidades boyacenses.

Yo crecí en lo rural y aprendí muchas cosas. Es mejor. Por ejemplo, en una situación como estas, cuando no hay trabajo, pues por lo menos las labores del campo le ayudan a uno muchísimo. Usted tiene trabajo en el campo en cualquier cosa, siembra, ordeña. En el campo todo es mucho mejor, pienso yo [Mamá 4].

Los jóvenes anhelan cumplir sus sueños, pese a las circunstancias económicas y sociales de sus familias, lo que demuestra el ímpetu del joven boyacense. «Anhele estudiar psicología, es mi gran sueño, pero por ahora realizaré un técnico porque los recursos no alcanzan. La idea es no quedarse quieto. De alguna manera perseverar para salir adelante» [Participante 9]. Es indispensable avivar la resistencia y empoderamiento de los jóvenes rurales a través de políticas públicas, incentivos e inversión para que así, sus sueños puedan cumplirse.

Existe una fuerte necesidad desde los decisores de política pública, direccionar la inversión para atender y garantizar los derechos de los ciudadanos del campo, fortalecer capacidades de las mujeres y de las familias, posibilidades de acceso a una educación pertinente no urbanocéntrica acompañada de políticas públicas que protejan y reactiven la producción agropecuaria, pero sobre todo llevar a la realidad la obligación del estado de garantizar la distribución y el acceso a la tierra a los campesinos, el uso del suelo, asunto vital para la sobrevivencia de la primera infancia y de las culturas rurales (Ávila, 2019, p. 382).

### ***La práctica pedagógica en el PFC y sus transformaciones***

El confinamiento, la pandemia y las prácticas que ello implicó, tuvo repercusiones positivas sobre la concepción del ser y hacer maestro. Al respecto una docente en formación manifestó:

Se aprende a valorar la escuela, el maestro y la labor tan ardua que realizan cada día para lograr que los niños aprendan y les queden muchas cosas para su vida; se aprende a reinventarse, buscar nuevas maneras. Es un reto grande tanto para los maestros en formación como para los docentes. Es retarse y lograr resolver las situaciones que tienen los estudiantes [Participante 16].

También, como estudiantes, añoraban sus prácticas presenciales y el relacionarse con los otros en el aula de clase. «Extraño mis prácticas, hablar con los niños, llevarles juegos. En mi práctica no pude sino elaborar guías, videos y no encontrarme con los niños en Zoom o Meet» [Participante 15]. Sin embargo, otras perspectivas destacan las posibilidades de la ruralidad y las dinámicas de la pandemia: «me pareció muy gratificante cuando realicé práctica con estudiantes de transición,



nunca había trabajado con ellos. Fue chévere hacer videos para ellos y más en el campo, porque allí uno puede hacer las cosas más libremente» [Participante 12].

Gracias a los conocimientos que han adquirido a nivel pedagógico y su experiencia como docentes, los jóvenes rurales que hacen parte del Programa de Formación Complementaria reflexionaron sobre cómo mejorar el papel del docente para asumir la educación en casa. Ellos plantearon que es necesario mantener una constante comunicación «que permita tenerlos [a los estudiantes] siempre presentes. Acercándolos de tal manera que el maestro se enfoque y acerque a las necesidades de sus estudiantes. Mostrarle lo que está aprendiendo con su entorno súper relacionado y también apoyarlo» [Participante 15]. También, destacan la necesidad de una relación cercana con los profesores para favorecer el aprendizaje, ya que «se aprende muchísimo más. Por la virtualidad muchos docentes se alejan y solo desarrollábamos guías por cumplir, mientras que estando en clase se requiere dialogar, tener explicaciones profundas. Esa charla permite reflexionar e interiorizar los aprendizajes» [Participante 12]. Otra docente en formación expresó la importancia de «usar la creatividad, porque algunos docentes solo envían guías y no realizan como tal un encuentro virtual» [Participante 4].

Como último punto, los maestros en formación afirman que, tanto ellos como los docentes, requieren capacitarse en el uso de nuevas tecnologías para ser «estratégicos, sacar provecho para que las clases se conviertan en algo bonito y agradable y no en algo aburrido que genere estrés porque no se puede acceder a los materiales. Lo mejor es generar estrategias para cada caso» [Participante 3]. En definitiva, es conocer un poco más del mundo de los estudiantes, acompañarlos en la necesidad de aprender y reconocer, al estilo de Ranciére, que se requieren estudiantes y maestros emancipados.

## Conclusiones

El año 2020 se recordará como histórico por modificar las formas de relacionamiento de los seres humanos e implicar especiales consecuencias para el sistema educativo. La escuela, a partir de la pandemia,

tendrá que asumir el ingreso de la tecnología a sus aulas de clase y deberá mirar con especial atención a los jóvenes que proceden de diferentes contextos para impulsar, en los ámbitos social y académico, proyectos que los vinculen de manera efectiva. En este sentido, las ENS están invitadas a dialogar con los jóvenes rurales para aumentar el impacto en los procesos educativos que se les ofrecen a nivel urbano; y a promover la ampliación de esta investigación para dar cuenta de un panorama más claro a nivel del departamento.

Esta investigación muestra que es necesario y urgente que el Estado garantice el acceso a Internet para diferentes sectores de la comunidad, toda vez que quedó demostrado que ni en Chiquinquirá, Boyacá y, mucho menos, en el país están preparados para asumir procesos educativos en la virtualidad.

Es importante fortalecer el acceso real de las poblaciones menos favorecidas, ya que muchas veces el acceso a Internet móvil se produce a través de planes de prepago que proporcionan muy pocos minutos disponibles para poder navegar o utilizar las plataformas de aprendizaje y otros canales que se están empleando para la continuidad de los estudios (CEPAL, 2020, p. 8).

La falta de conectividad implica desventajas educativas para los jóvenes rurales. No obstante, las familias rurales tuvieron un papel preponderante en el desarrollo de la educación en casa, ya que modificaron sus actividades laborales para estar cerca de sus hijos y acompañarlos, en la medida de las posibilidades y conocimientos, en su formación académica. Este es un hecho que la escuela deberá aprovechar de manera significativa, debido a que es la familia el principal aliado de todo proceso académico. Queda en manos del sector educativo y de los maestros analizar cómo mantener este vínculo en la presencialidad.

Según lo identificado en esta investigación, Al sistema educativo le queda la tarea, en la postpandemia, de repensarse en términos curriculares para generar contenidos cercanos y significativos para los estudiantes. «no cabe duda de que estamos ante una nueva articulación entre la enseñanza presencial y virtual, una distinta actitud de los

docentes ante la tecnología, que los acerca a los alumnos que la habitan con mucha anterioridad» (Narodowski y Campetella, 2020, p. 40).

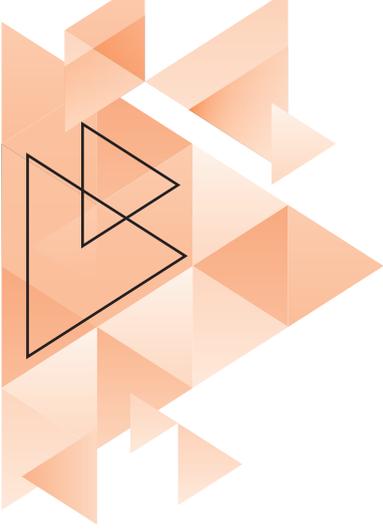
Finalmente, este escrito abre la reflexión para que los maestros en formación y en ejercicio tengan presente que los jóvenes rurales son actores sociales que cada día se esfuerzan por asumir, en ocasiones con mayores dificultades, los retos que el mundo les presenta; también, en las diferentes facetas que emprenden, es evidente el amor por las ruralidades, el legado de sus familias y luchar por sus sueños, pese a que la juventud rural está casi invisibilizada en las políticas públicas.

## Referencias

- Alcaldía de Chiquinquirá. (2020). *Plan de Desarrollo territorial 2020-2023*. [https://concejochiquinquirá.micolombiadigital.gov.co/sites/concejochiquinquirá/content/files/000333/16627\\_pdt-chiquinquirá.pdf](https://concejochiquinquirá.micolombiadigital.gov.co/sites/concejochiquinquirá/content/files/000333/16627_pdt-chiquinquirá.pdf)
- Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>
- Ávila, L. (2019). *Configuración social de la primera infancia en la vereda Huerta Grande del municipio de Boyacá, Boyacá: un análisis desde las experiencias de crianza* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales].
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *Informe covid-19. La educación en tiempos de la pandemia del covid-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE] (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda, Colombia*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Fornasari, M. (2014). Representaciones sobre lo rural y las TIC. Reflexiones a partir de un estudio de caso en la Provincia de San Luis, Argentina. *Cadernos de Comunicação* 18(2), 159-70. <https://doi.org/10.5902/2316882X14681>
- Gobernación de Boyacá. (2018). *Dinámicas de ocupación del suelo con relación a los asentamientos humanos* [Ordenamiento Territorial]. <https://www.dapboya.ca.gov.co/wp-content/uploads/2018/09/DIN%C3%81MICAS-DE-OCUPACI%C3%93N-DE-SUELO-CON-RELACI%C3%93N-A-LOS-ASENTAMIENTOS-HUMANOS.pdf>
- Gobernación de Boyacá. (2020). *Plan de desarrollo de Boyacá. 2020-2023 Pacto Social por Boyacá*. <https://www.boyaca.gov.co/wp-content/uploads/2020/06/pdd2020-2023boy.pdf>
- Jurado, C., y Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 63-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3929849>
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, 51,16-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245002>
- López-López, A. (2009). *Construcción Social de "Juventud Rural" y Políticas de Juventud Rural en la Zona Andina Colombiana* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D99.dir/tesis-lopez.pdf>



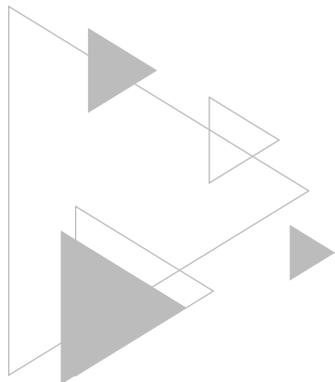
- Margulis, M., y Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud*. Don Bosco. [https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos\\_archivos\\_1082\\_1112.pdf](https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_1082_1112.pdf)
- Morín, E. (2008). Los jóvenes en la sociedad de masas. En J. Pérez, M. Valdez, M. Suárez (Coord.) *Teorías sobre la juventud* (pp. 169-173). Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz, G. (2006). *La Comunicación en los Mundos de Vida Juveniles: Hacia una Ciudadanía Comunicativa* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/553>
- Narodowski, M., y Competella, M. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-53). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Pérez, J. (2008). Juventud: Un concepto en disputa. En J. Pérez, M. Valdez, M. Suárez (Coord.) *Teorías sobre la juventud* (pp. 9-33). Miguel Ángel Porrúa.
- Ruiz, N., y Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista Eure*, 34(102), 77-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612008000200005>
- Secretaría de Educación de Boyacá [SEB] (2020). *Guía documental para el trabajo curricular en casa*. <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2020/05/guia-documental-para-trabajo-curricular-en-casa.pdf>
- Souza, E. (2014). Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 787 - 808. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300007)



# English Music as a Strategy to Learn English as a Foreign Language

*Brayan Felipe Hurtado Rojas<sup>4</sup>*





## Introducción

La música es un arte complejo que, vincula la percepción del ser humano y la transforma en conocimiento; existe desde hace cientos de años y desde su aparición ha alimentado el cerebro con las vibraciones que genera y que, al estimular los sentidos, lo activa. Entender la música como un agente que estimula el cerebro genera incógnitas respecto al aprendizaje del individuo y las formas para fortalecer sus conocimientos.

Se han realizado varias investigaciones sobre las diferentes formas de enseñar, para este caso, una lengua extranjera. Por ello, han surgido diferentes herramientas y estrategias pedagógicas que fundamentan el quehacer docente y la enseñanza de una lengua foránea. La música tiene un importante potencial para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, porque ayuda a desarrollar y fortalecer habilidades como la escucha —*listening*, la lectura —*Reading*— y el habla —*speaking*, propias del lenguaje. Además, la música proporciona a los estudiantes elementos que estimulan su gusto y los motivan en su aprendizaje. *English Music as a Strategy to Learn English as a Foreign Language* es una puesta investigativa que busca usar la música como una estrategia para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de habla y escucha del inglés, a través de acciones didácticas que le permitan al estudiante «enamorarse del idioma» y fijar conocimientos previos y nuevos. El proceso parte de lo encontrado en los ejercicios diagnósticos de aula, en los que se nota la necesidad de estrategias para fortalecer los procesos de aprehensión del inglés y el aprendizaje de una lengua extranjera.

En el estudio, el docente-investigador pretende el desarrollo y fortalecimiento de la escucha y la pronunciación del inglés para conseguir el

nivel que el Ministerio de Educación Nacional [MEN] indica necesario en los estudiantes de Básica Primaria. Este estándar de habilidades mínimas se basa en el Marco Común Europeo [MCE], con el cual se mide la adquisición de una lengua extranjera en la educación formal e informal en Colombia. Para ello, inicialmente, se realizó un rastreo de investigaciones desarrolladas previamente, que den cuenta de los aportes para el quehacer docente en la enseñanza del inglés y se determinaron las diferentes teorías que fundamentaron la construcción del documento. Se determinaron palabras clave como música, habilidades comunicativas y *input*.

Además, se hizo una búsqueda normativa a partir de la Constitución Política de Colombia, que consagra el derecho a la educación, hasta los últimos procesos que el MEN ha dispuesto, entre ellos, los Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA], los cuales son un indicador de diseño curricular para el desarrollo de las actividades docentes que permiten establecer un horizonte hacia donde enfocar las metodologías, métodos, técnicas, actividades y ejercicios para conseguir los objetivos educacionales.

Después de identificar la fundamentación teórica, estado del arte y aspecto legal, se plantearon acciones. Una de ellas denominada: *I listen, speak, sing and learn English*, que buscaba, a partir de análisis pedagógicos y didácticos, cumplir los objetivos relacionados con las habilidades comunicativas. La propuesta es rica en material didáctico; está sustentada en procesos de aprendizaje de la pronunciación; y se basa en desarrollar habilidades a partir de lo que el estudiante escucha. Para ayudar a la ampliación del vocabulario, la población participante elaboró el libro *Pictionary*, que es una ayuda para determinar la relación semiótica y semántica de determinada palabra con las imágenes acústicas que se le asignan al significante.

En los ejercicios de aplicación, los estudiantes grabaron un video en el que aparecen cantando la última canción de la estrategia y demostrando las fortalezas adquiridas durante el proceso. El proyecto termina con resultados óptimos frente a las acciones que se implementaron en la ejecución de la propuesta. Se evidenció el gusto que los estudiantes empiezan a adquirir frente al aprendizaje del inglés y el fortalecimiento

en las habilidades comunicativas. Es recomendable usar estrategias apoyadas en alternativas motivadoras que hagan parte de la realidad inmediata de los estudiantes como, por ejemplo, la música que escuchan y los ritmos o géneros particulares, ello le permite al estudiante entender y acceder a una segunda lengua, a partir de estímulos de su entorno inmediato, para conseguir la aceptación y comprensión e otro idioma de forma más sencilla.

## Fundamentación teórica

La fundamentación teórica de este trabajo considera como principal autor a Luzuriaga (1981) que hace referencia a varios términos que enmarcan este proyecto de investigación como pedagogía, didáctica, currículo, educación y psicología, que se describirán a continuación. En segundo lugar, se tienen en cuenta teorías de aprendizaje de las lenguas como: las habilidades comunicativas, inglés a través de la música, la memoria de trabajo y el *input*, que son importantes en el desarrollo y aprendizaje de adquisición de una lengua.

La *pedagogía* es la ciencia de la educación, es un arte, una teoría o una técnica; tiene una estructura interna referida a los diversos aspectos de la vida del ser humano — psicológicos, actitudinales, de contexto— y de su educación. La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía y de la psicología, ya que ambas enfatizan en los procesos cognitivos y, en la praxis, trabajan componentes axiológicos; tiene su objeto y métodos, por ello, se constituye en una unidad autónoma, un sistema que acciona los procesos en los que se interviene en el campo de acción, la educación.

Por su parte, la *didáctica* se refiere a los métodos y reglas para la enseñanza; se direcciona en dos énfasis: 1) la teoría de la enseñanza o la instrucción, que trata sobre el procedimiento de las teorías y el sentido pedagógico; 2) la teoría de los medios o métodos para la educación, también llamado la didáctica especial. Esta última se desarrolla según el contexto y su esencia es servir como fundamento a las técnicas de la educación. En este proyecto la didáctica hace énfasis en la necesidad de establecer procesos y herramientas novedosas que le permitan al

estudiante enamorarse de lo que está aprendiendo, de tal manera que facilite su aprehensión.

El *currículo* comprende toda la actividad educativa; incluye los fines y los métodos para lograr determinadas metas; abarca las experiencias de los alumnos, dentro y fuera del centro educativo, como componentes de lo que se quiere orientar con el fin de proporcionarle al estudiante identidad cognitiva, cultural, religiosa, académica y humana, criterios que aportan al desarrollo psicosocial.

*Educación* es la formación que recibe el ser humano durante toda la vida. En el caso de los niños, es la construcción de conocimientos, actitudes, aptitudes y desarrollo de condiciones de vida intelectual, moral y afectiva que los prepara para enfrentarse a los retos del día a día.

La *psicología* en la educación es el estudio del cómo aprenden los estudiantes en los centros educativos, enfatiza en las formas de la generación y producción del aprendizaje de cada persona. En la investigación, a través de un ejercicio de observación se puede llegar a inferir las posibles maneras de la producción cognitiva mediante estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La psicología de la educación va ligada al contexto familiar, que permite un desarrollo cognitivo y afectivo temprano. En la escuela, es importante la observación para reconocer los comportamientos de los educandos y así lograr los resultados educativos esperados.

Las *habilidades comunicativas básicas* son cuatro: hablar, leer, escuchar y escribir. Estas se forman de manera natural en el trabajo colaborativo y la construcción significativa, a partir de la apropiación de saberes, también contribuyen a su asimilación progresiva las interacciones sociales. La formación en segunda lengua pretende desarrollar las habilidades comunicativas de manera dinámica, pues poseer suficiencia en un determinado idioma permite interactuar fácilmente en escenarios comunicativos.

*English Through Music* [ETM], inglés a través de la música, es una forma de enseñar inglés de manera lúdica y con estrategias que motiven

a los estudiantes. Jane Willis (2013), docente y autora del método, se refiere a cómo se deben desarrollar las actividades y los momentos en los que opera cada estrategia para aprovechar la música. La música y el lenguaje trabajan juntos, de manera que se puede hacer uso de ella como vehículo para que los estudiantes aprendan y memoricen textos, familiarizándose con su pronunciación y con la estructura del lenguaje que están aprendiendo.

La música se usa como estrategia para fortalecer las habilidades comunicativas de habla y escucha en el aprendizaje del inglés, ya que provee al estudiante una correcta pronunciación y asimilación auditiva de las palabras, lo cual forma un patrón memorístico que, gracias a los ritmos y las letras de las canciones, permite recordar con mayor facilidad.

La memoria de trabajo, como lo menciona Osle (2012), hace referencia a la fijación de información en zonas específicas del cerebro, para que esta sea asequible. El proceso de generación de una huella permanente en la memoria se produce por la repetición, ya sea conceptual o gráfica. Ello lo demuestra *Spelling* en su experimento de describir un libro con imágenes o gráficos, la propuesta se denomina *Pictionary*, un juego educativo comercializado por la empresa Mattel. La producción de la huella se fija en la memoria a largo plazo, la cual contiene información ilimitada, perdurable y codifica por significados, en consecuencia, recupera fácilmente la información que almacena.

El *input*, según Krashen (1977), es un modelo que busca enriquecer al cerebro para que responda a una estimulación variada sin secuencia lógica, ante esto se produce un aprendizaje, el cual se propicia con el material que se le da al alumno y apoyado en el contexto, para que el proceso ocurra naturalmente. Es importante el papel del docente para posibilitarle al estudiante un ambiente rico en recursos que le motiven a aprender. De acuerdo a lo anterior, este estudio pretende proveer ejercicios que vinculen la música y el inglés para que los estudiantes ejerciten los procesos cognitivos y desarrollen la huella de memoria a largo plazo, con el fin de favorecer las habilidades comunicativas en idioma extranjero.

## Metodología

La ENS Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá trabaja bajo un interés investigativo institucional: *el currículo, la pedagogía, la didáctica y la proyección social*, como ejes de indagación para alcanzar resultados significativos en los contextos educativos. Este proyecto se orientó en las líneas de: estrategias didácticas y pedagógicas y ambientes escolares.

La investigación fue cualitativa, ya que se basa en una descripción y análisis del contexto, recolección y sistematización de datos obtenidos mediante observación, entrevistas y actividades diagnósticas para identificar las diferentes formas, comportamientos y procesos que permiten analizar e interpretar la propuesta pedagógica planteada. Respecto al paradigma cualitativo, Rodríguez y otros (1996) afirman que:

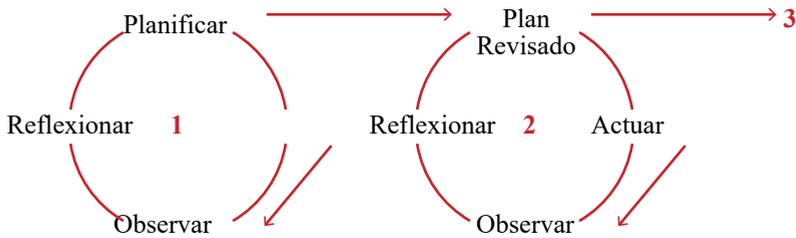
Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos— que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 32).

Se trabajó bajo el enfoque crítico-social, en el que impera la búsqueda sugestiva del aprendizaje no solo para los educandos, sino para todas las personas que se involucran en el contexto educativo. La crítica se realiza introspectivamente para posibilitar procesos de construcción y reflexión con estudiantes, padres, docentes y demás agentes que intervengan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto quiere decir que se interrelacionan los actores educativos, su contexto social, político y el interés de trabajar por un cambio y transformación social (Alvarado y García, 2008).

El tipo de investigación fue la investigación-acción, entendida como el proceso que sigue un investigador mediante rutas metodológicas definidas que se enriquecen a través de la crítica. Según Elliot (1990), es fundamental, para este tipo de trabajos, considerar el aspecto crí-

tico como transversal a la investigación para determinar el cambio que se produce en el contexto. También refiere los pasos o etapas que deben tenerse en cuenta para lograr un proceso productivo en cada etapa (Figura 1).

► **Figura 1**  
Espiral de ciclos en la investigación-acción



Fuente: Tomado de Elliot (1990).

La figura 1 muestra el camino que sigue la investigación-acción, el cual se sintetiza en tres grandes pasos. Se inicia con la realización de un diagnóstico, el *observar*; se continua con *planificar* que va de la mano con el *actuar*, en esta fase se realizan las actividades propuestas de la intervención; se sigue con el *reflexionar* como un eje importante en cada etapa. Finalmente, se realiza una *evaluación*, que sería el tercer momento, a partir del observar, reflexionar, planear y actuar, de forma crítica y analítica, ejercicio que le permite al investigador extraer información para comprender el patrón que devela el contexto y las nuevas decisiones que debe tomar en función de la respuesta a lo planificado. De manera que se trata de un proceso continuo.

## Técnicas e instrumentos

Como instrumentos de recolección de información se acudió a la observación, encuesta y entrevista, porque facilitan la obtención de información variada. Inicialmente, se realizó la observación durante siete semanas continuas, en las que el docente investigador se encargó de analizar los aspectos del contexto; la encuesta y la entrevista se le realizaron a estudiantes y docentes con la finalidad de entender las maneras más factibles de enseñar una lengua extranjera y para determinar cómo las preferencias de los estudiantes para la enseñanza del inglés.

### ***La observación***

Es una herramienta que posibilita recolectar información de tipo cualitativa y ofrece al investigador un acercamiento humano y crítico. Bonilla y otros, citados por Villamil (2003), afirman que «observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí» (p. 4).

La observación es un instrumento cotidiano en el quehacer docente; en este caso aporta información de los estudiantes en su contexto, la relación entre los docentes y alumnado, los factores intrínsecos y extrínsecos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el cotidiano vivir de la población de estudio. Esta herramienta involucra a la mayoría de los actores en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

### ***El diagnóstico***

Es una fase importante en el proceso de investigación acción; conduce a una recopilación y ordenamiento de datos para sintetizarlos y producir postulados, preguntas o conclusiones que le permitan al investigador conocer mejor la realidad del contexto e identificar fortalezas y debilidades a trabajar. El proceso diagnóstico parte de la hipótesis generada en la observación durante la práctica docente. Así pues, se eligieron los aspectos más significativos para construir el árbol del problema y luego el árbol de la solución, a partir de la delimitación de los componentes a abordar.

### ***La encuesta***

Tiene como objetivo indagar y recolectar información precisa del contexto. Según Barraza (2006), dependiendo de la profundidad de las preguntas y las respuestas, en la encuesta se puede generar el espectro de conocimiento del saber a investigar. El nivel de información que arroja la encuesta se relaciona con la complejidad de las preguntas que se plantean.



La encuesta permite alcanzar la profundidad que la sola observación no genera, debido a la cercanía que se puede llegar a establecer con los participantes. Esta herramienta debe configurarse de acuerdo a las necesidades de la investigación. En esta investigación se realizaron dos encuestas, una dirigida a los estudiantes, población de estudio, y la otra a los docentes. El objetivo de la aplicación fue conocer las preferencias de los niños para aprender inglés y las perspectivas de los educadores sobre cuál es la mejor manera de enseñarlo.

### ***La entrevista***

Esta técnica ayuda a indagar de manera profunda a una población específica, por ello, se pueden conocer aspectos de índole personal. Para desarrollar una entrevista se debe realizar una preparación, para determinar el enfoque de acuerdo a los objetivos, además se debe concretar la población participante (López y Deslauriers, 2011).

Para Orejudo y otros (2014), en la entrevista debe existir una secuencia bien definida para que sea un ejercicio exitoso. En este sentido, es importante determinar los objetivos; identificar a quién va dirigida la entrevista; formular las preguntas con una secuencia; generar un clima agradable y de confianza durante la entrevista; facilitar la comunicación entre los participantes; y realizar registros que permitan sistematizar la información.

## **Resultados**

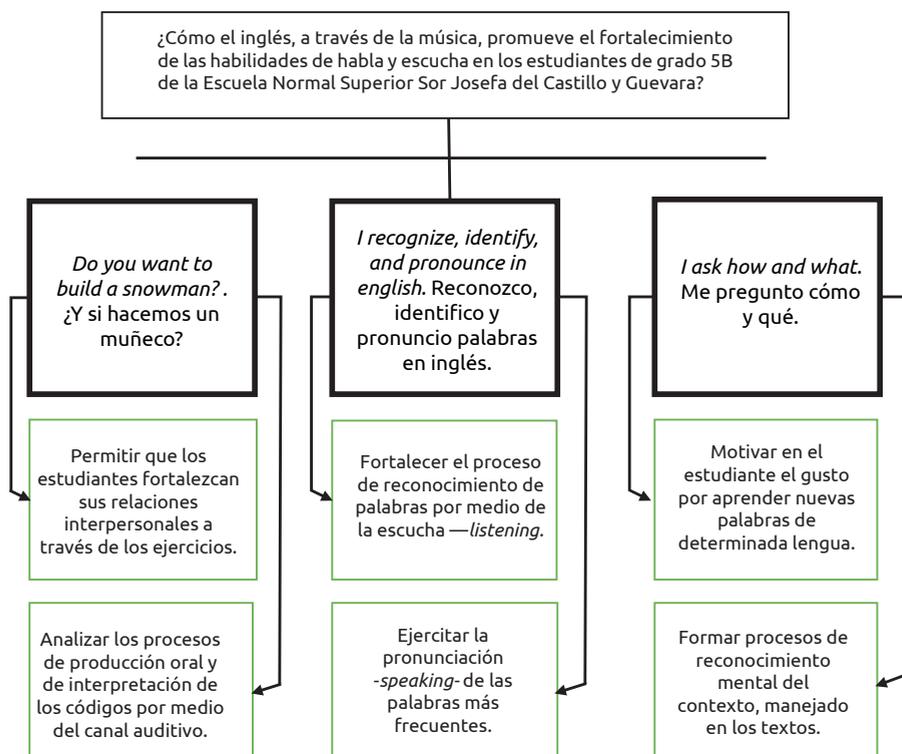
### **Categorías de la información**

Las categorías de la información fueron elaboradas a partir de los ejercicios con los estudiantes; se resalta el impacto que tuvieron las actividades y las estrategias utilizadas por el investigador. Se trabajaron tres categorías, las cuales se remiten a cada taller trabajado durante la fase de implementación de la propuesta pedagógica.

Las categorías de información parten de la pregunta de investigación, con base en el problema encontrado en la población objeto de estudio

(Figura 2). Para el desarrollo de la propuesta se escogieron canciones conocidas, que los estudiantes identificaran. Estas canciones se pueden visualizar en el Anexo 1.

► **Figura 2**  
Categorías de información



Fuente: elaboración propia

La primera categoría está fundamentada en la unión de grupo como pares. Ello ayuda a la productividad y aprendizaje en la adquisición de vocabulario y su correcta pronunciación, al vincular las experiencias de los compañeros. Para estos ejercicios se planteó la creación de un *Pictionary* (Anexo 2) en el que los estudiantes relacionaban el vocabulario nuevo con una imagen. El *Pictionary* contiene el cancionero de todas las sesiones. La segunda categoría buscaba desarrollar estrategias para fortalecer la escucha —*listening*— y el habla, pronunciación —*speaking*. La tercera categoría buscaba que los estudiantes fueran responsables de su propio aprendizaje y exploraran el inglés.

## Categoría 1

La categoría es propuesta por la relevancia que tienen las relaciones interpersonales para el desarrollo de actividades grupales y el aprendizaje de un idioma. *Do you want to build a snowman*, ¿Y si hacemos un muñeco? Trabajo con colaboración de mis compañeros. Se usó la canción de la película *Frozen* de Disney para mejorar la fraternidad a partir de lo comportamental. Los estudiantes construyeron un muñeco de nieve (Anexo 3) y se extrajo el vocabulario de la canción, el cual fue representado en el *Pictionary*.

Desde el comienzo de las actividades, el grupo mostró individualismo, por ello el trabajo realizado no fue el esperado. Según el MEN (2006), los estudiantes deberían estar trabajando el nivel de inglés A2, sin embargo, ello no se ha logrado por diferentes factores. No obstante, se deben fortalecer las habilidades del inglés, más aún, en los grados iniciales. El trabajo parte del ámbito emocional del grupo para comprender las fallas en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la Tabla 1 hace referencia a la desagregación de acciones de trabajo en el aula.

► **Tabla 1**  
Acciones de la categoría 1

Permitir que los estudiantes fortalezcan sus relaciones interpersonales	Se trabajó con canciones conocidas para mover la emocionalidad de los estudiantes de manera colectiva. Esta acción ayuda a despertar la sensibilidad y la unidad en el grupo. Ello permite abordar las actividades planeadas con mayor eficiencia y armonía.
Analizar los procesos de producción oral e interpretación de los códigos de lenguaje trabajados, por medio del canal auditivo.	Se posibilita la autoevaluación y la coevaluación de forma lúdica con los estudiantes sobre los procesos de habla y escucha de cada uno. Esto deja entrever que los estudiantes hacen las actividades de manera consciente y constructiva. El ejercicio muestra que los procesos formativos en inglés no son los que deben poseer los estudiantes según lo que establece el MEN.

Fuente: elaboración propia

## Categoría 2

Para la adquisición de competencias comunicativas de una lengua extranjera es importante que el canal auditivo y la reproducción fonológica estén ligados a ejercicios de lectura y escritura, de tal forma que se adquiera la lengua de manera natural. *I recognize, identify and pronounce in English*. Reconozco, identifico y pronuncio palabras en inglés.

En esta la categoría es importante el reconocimiento y la identificación de palabras. Las actividades se basaron en el uso de música y audios de vocabulario para fortalecer, por medio de la escucha y la repetición, la creación de la huella de memoria, ello le permite al individuo desenvolverse en determinada tarea de la segunda lengua. También se acudió a estrategias anteriores, como el uso de canciones y el *Pictionary*, pues así los estudiantes extraen la pronunciación del vocabulario y se procura establecer la relación entre imágenes y vocabulario (Anexo 4). El aprovechamiento por parte del docente de insumos ya trabajados favorece que los estudiantes reconozcan el vocabulario, comprendan su significado gracias a las experiencias vividas y pronuncien de forma correcta. En la Tabla 2 se expone la desagregación de acciones de esta segunda categoría.

► **Tabla 2**  
Acciones de la categoría 2

Fortalecer el proceso de reconocimiento de palabras por medio de la escucha — <i>listening</i> .	Se ayudó a fortalecer la escucha de los estudiantes con elementos codificados como canciones, vocabularios, conversaciones. Esto les ayuda a formar la identificación de esos códigos y su interpretación, porque la persona conoce la palabra, la decodifica y la reconoce, es decir, le da una significación. Esa significación también se apoya en la construcción del <i>Pictionary</i> que deja huella en la memoria y así cada vez que se escucha la palabra se sabe qué significa debido a que se estableció una relación imagen-significado (Willis, 2013).
Ejercitar la pronunciación — <i>speaking</i> — de las palabras más frecuentes para el nivel.	El <i>speaking</i> es uno de los componentes más importantes en la comunicación, porque genera, a partir del aparato fonador, los códigos verbales que, articulados a factores como la pronunciación, ayudan a la comprensión de lo que quiere decir un hablante (Osle, 2012).

Fuente: elaboración propia

### Categoría 3

Es importante desarrollar con los estudiantes disciplina, autonomía y motivación para las actividades de aprendizaje del inglés. Para lograr ello, indispensable en el aprendizaje de una lengua extranjera, el docente debe recurrir a su creatividad y plantear estrategias que estén cercanas a la actualidad y realidad de los estudiantes. La tercera categoría, *I ask how and what*, me pregunto cómo y qué, emerge por la necesidad de fortalecer la disciplina para aprender inglés. Acude a las categorías



anteriores relacionadas con establecer el gusto por un idioma foráneo y proyectar diferentes estrategias didácticas y pedagógicas. Esta categoría pretende responder a la pregunta ¿cómo los estudiantes pueden llegar a disfrutar de temáticas planteadas? La actividad central de la categoría fue construir un castillo de palabras o un árbol de limones para potenciar cada aprendizaje y experiencia. La siguiente Tabla (3) se refiere a las acciones correspondientes.

► **Tabla 3**  
Acciones de la categoría 3

Motivar en el estudiante el gusto por aprender nuevas palabras de determinada lengua extranjera.	La música es una estrategia propicia para lograr en los estudiantes el gusto por aprender vocabularios de una lengua foránea; se puede ver en ellos entusiasmo por recibir nuevos conocimientos y participar. Lo anterior permite afirmar que «se está transitando por el camino correcto».
Formar procesos de reconocimiento mental del contexto manejado en los textos.	Al lograr la motivación en los estudiantes por querer aprender, se puede explorar la posibilidad de realizar ejercicios más complejos de carácter interpretativo. En este sentido, los estudiantes pudieron entender lo que contextualiza un texto, ya que las letras entregadas por el docente-investigador presentaban diferentes situaciones.

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

La intervención realizada arrojó resultados positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, ello permite afirmar que se cumplió con el objetivo propuesto. *English Through Music* es una estrategia que potencia las habilidades de escucha y habla —*listening and speaking*— y favorece avances significativos en los escenarios comunicativos de los aprendices, pues ellos demuestran nuevas formas de interactuar con un nivel de complejidad reducido.

Los ejercicios desarrollados tenían intencionalidad comunicativa, a partir del aprendizaje colaborativo, por ello se trabajaron actividades grupales en las que fuera posible practicar el idioma y mejorar las relaciones interpersonales. Se evidenció motivación en la intervención debido al gusto que los estudiantes expresaron por la música y las canciones, pues las conocían y les era familiares.

El desarrollo de la memoria a largo plazo, el cual fue uno de los propósitos del estudio, se evidenció en los conocimientos que los estudiantes adquirieron gracias a estrategias como *Pictionary*, los cuales fueron progresivos y mostraron relacionarse y activarse en momentos de escucha, habla o decodificación de datos.

Las técnicas de recolección de información usadas, como la observación, permitieron extraer datos sobre el nivel de inglés que poseían los estudiantes y la importancia de las relaciones interpersonales en el aprendizaje. Los primeros ejercicios ayudaron a fortalecer lazos entre compañeros para posibilitar un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

Transversalizar los contenidos con la música como estrategia de aprendizaje de inglés, favorece la motivación de los estudiantes para realizar las actividades propuestas. Así mismo, la estrategia didáctica *Pictionary* ayuda en los ejercicios de traducción de palabras o situaciones, sin la necesidad de que los estudiantes recurran a la traducción en la lengua materna, sino que se remitan al significado construido semióticamente. Las actividades y estrategias planteadas además de las ya citadas, como la construcción de un volcán, el castillo de inglés y *Wall of Animals* evidenciaron el gusto de los estudiantes por vivir nuevas experiencias de aprendizaje, más allá de los métodos tradicionales.

Los procesos comunicativos del inglés fueron progresivos y positivos, ya que cada estudiante buscó formas propias de aprender y ayudarle a sus compañeros, lo cual se tradujo en acciones colaborativas. Es necesario aumentar la intensidad y continuidad para la enseñanza de inglés de tal manera que se generen respuestas activas, positivas y proactivas respecto a lo que se aprende, para ello se insiste en vincular la constancia y la disciplina.

## Referencias

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones en educación ambiental y la enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado en educación del instituto pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Barraza, A. (2006). Apuntes sobre metodología de la investigación. La encuesta: Método o técnica. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(5), 5-17. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense5.pdf>
- Elliot, J. (1990). *La investigación en educación*. Morata.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitoring model. En H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.) *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (pp. 144-158). TESOL.
- López, R., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 1-19. <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Losada S.A.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés* [Serie de guías N. 22]. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)
- Orejudo, S., Royo, F., Soler, J., y Aparicio, L. (2014). *Inteligencia Emocional y Bienestar: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Universidad de Zaragoza.
- Osle, Á. (2012). La importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje de una segunda lengua: estudio empírico y planteamiento didáctico. *Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 9(24), 1-22. [https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012\\_redELE\\_24\\_13Osle.pdf?documentId=0901e72b813f66c1](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_13Osle.pdf?documentId=0901e72b813f66c1)
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Villamil, O. (2003). *Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de la investigación*. Umbral Científico.
- Willis, J. (2013). English Through Music: Design CLIL Materials for Young Learners. *Padres y Maestros*, (349), 29-32. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/download/29-32/808/>

Zambrano, A., Salazar, T., Candela, B., y Villa, L. (2013). Las líneas de investigación en educación en Colombia. *Revista EDUCyT*, 7, 78-109. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/218>

► **Anexo 1.** Cartilla y letras de canciones**Do You Want to Build a Snowman**

*Do you want to build a snowman?  
 Come on lets go and play  
 I never see you anymore  
 Come out the door  
 It's like you've gone away...  
 We used to be best buddies  
 And now we're not  
 I wish you would tell me why!  
 Do you want to build a snowman?  
 It doesn't have to be a snowman  
 Go away  
 Okay, bye...  
 Do you want to build a snowman?  
 Or ride our bikes around the halls  
 I think some company is overdue  
 I've started talking to  
 the pictures on the walls  
 (Hang in there, Joan!)  
 It gets a little lonely  
 All these empty rooms  
 Just watching the hours tick by  
 (Tic-Tock, Tic-Tock, Tic-Tock, Tic-  
 Tock, Tic-Tock)  
 Please, I know you're in there  
 People are asking where you've been  
 They say "have courage," and I'm trying to  
 I'm right out here for you, just let me in  
 We only have each other  
 It's just you and me  
 What are we gonna do?  
 Do you want to build a snowman?  
 Tomado de López (s.f.)*

**Old Macdonald**

*Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 And on his farm he had a cow, E-I-E-I-O  
 With a "moo-moo" here and a "moo-moo" there  
 Here a "moo" there a "moo"  
 Everywhere a "moo-moo"  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 And on his farm he had a pig, E-I-E-I-O  
 With a (snort) here and a (snort) there  
 Here a (snort) there a (snort)  
 Everywhere a (snort-snort)  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 And on his farm he had a horse, E-I-E-I-O  
 With a "neigh, neigh" here and a "neigh,  
 neigh" there  
 Here a "neigh" there a "neigh"  
 Everywhere a "neigh, neigh"  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 And on his farm he had a chicken, E-I-E-I-O  
 With a "cluck, cluck" here and a "cluck,  
 cluck" there  
 Here a "cluck" there a "cluck"  
 Everywhere a "cluck, cluck"  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 And on his farm he had a duck, E-I-E-I-O  
 With a "quack, quack" here and a "quack,  
 quack" there  
 Here a "quack" there a "quack"  
 Everywhere a "quack, quack"  
 Old Macdonald had a farm, E-I-E-I-O  
 Tomado de Colombia Aprende (s.f.)*

**Jungles of Brazil**

*In the jungles of Brazil  
 That's where we go to see the animals  
 We say hello to the snake In the  
 jungles of Brazil.  
 In the jungles of Brazil  
 That's where we go to see the animals  
 We say hello to the parrot  
 We say hello to the snake In the  
 jungles of Brazil.  
 In the jungles of Brazil  
 That's where we go to see the animals  
 We say hello to the monkey*

*We say hello to the parrot  
 We say hello to the snake In the  
 jungles of Brazil.  
 In the jungles of Brazil  
 That's where we go to see the animals  
 We say hello to the lion  
 We say hello to the monkey  
 We say hello to the parrot  
 We say hello to the snake  
 In the jungles of Brazil. In the jungles of Brazil.  
 Tomado de Colombia Aprende (s.f.)*

## In Summer

Bees'll buzz, kids'll blow dandelion fuzz  
And I'll be doin' whatever snow does in summerrrrrr  
A drink in my hand, my snow up against the  
burning sand  
Prob'ly getting gorgeously tanned in summerrrrrr  
I'll finally see a summer breeze, blow away a  
winter storm  
And find out what happens to solid water when  
it gets warm!  
And I can't wait to see, what my buddies  
all think of me  
Just imagine how much cooler I'll be in summerrrrrr  
Da da, da doo, ah bah bah bah bah boo  
The hot and the cold are both so intense

Put'em together - it just makes sense!  
Ratdadat dad dada doo  
Winter's a good time to stay in and cuddle  
But put me in summer and I'll be a -  
happy snowman!  
When life gets rough, I like to hold on to my dream  
Relaxing in the summer sun, just lettin' off steam  
Oh the sky would be blue, and you guys'll be there too  
When I finally do what frozen things do in  
summerrrrrr  
Kristoff: I'm gonna' tell him -  
Anna: Don't you dare!

Tomado de López (s.f.)

---

## Lava

A long long time ago  
There was a volcano  
Living all alone in the middle of the sea  
He sat high above his bay  
Watching all the couples play  
And wishing that he had someone too  
And from his lava came  
This song of hope that he sang out loud  
Every day  
For years and years  
I have a dream  
I hope it will come true  
That you're here with me  
And I am here with you  
I wish that the earth, sea, and the sky up above  
Will send me someone to lava  
Years of singing all alone  
Turned his lava into stone  
Until he was on the brink of extinction  
But little did he know  
That living in the sea below  
Another volcano  
Was listening to his song  
Everyday she heard his tune  
Her lava grew and grew  
Because she believed his song was meant for her  
Now she was so ready to meet him above the sea  
As he sang his song of hope for the last time  
I have a dream  
I hope it will come true  
That you're here with me  
And I am here with you

I wish that the earth, sea, and the sky up above  
Will send me someone to lava  
Rising from the sea below  
Stood a lovely volcano  
Looking all around  
But she could not see him  
He tried to sing to let her know  
That she was not there alone  
But with no lava, his song was all gone  
He filled the sea with his tears  
Watched his dreams disappear  
As she remembered what his song meant to her  
I have a dream  
I hope will come true  
That you're here with me  
And I am here with you  
I wish that the earth, sea, and the sky up above  
Will send me someone to lava  
Oh they were so happy  
To finally meet above the sea  
All together now their lava grew and grew  
No longer are they all alone  
With Aloha as their new home  
And when you go and visit them this is what they sing  
I have a dream I hope it will come true  
That you will grow old with me, and I will grow  
old with you  
We thank the earth, sea, and the sky we thank too  
I lava you  
I lava you  
I lava you  
Tomado de Murphy (s.f.)

**Let It Go**

*The snow glows white on the mountain tonight  
 Not a footprint to be seen.  
 A kingdom of isolation,  
 and it looks like I'm the Queen  
 The wind is howling like this swirling storm inside  
 Couldn't keep it in;  
 Heaven knows I've tried  
 Don't let them in,  
 don't let them see  
 Be the good girl you always have to be  
 Conceal, don't feel,  
 don't let them know  
 Well now they know  
 Let it go, let it go  
 Can't hold it back anymore  
 Let it go, let it go  
 Turn away and slam the door  
 I don't care  
 what they're going to say  
 Let the storm rage on.  
 The cold never bothered me anyway  
 It's funny how some distance  
 Makes everything seem small  
 And the fears that once controlled me  
 Can't get to me at all  
 It's time to see what I can do  
 To test the limits and break through  
 No right, no wrong, no rules for me,  
 I'm free!  
 Let it go, let it go  
 I am one with the wind and sky  
 Let it go, let it go  
 You'll never see me cry  
 Here I stand  
 And here I'll stay  
 Let the storm rage on  
 My power flurries through the air into the ground  
 My soul is spiraling in frozen fractals all around  
 And one thought crystallizes like an icy blast  
 I'm never going back, the past is in the past  
 Let it go, let it go  
 And I'll rise like the break of dawn  
 Let it go, let it go  
 That perfect girl is gone  
 Here I stand  
 In the light of day  
 Let the storm rage on  
 The cold never bothered me anyway!  
 Tomado de López (s.f.)*

**Lemon Tree**

*I'm sitting here in the boring room  
 It's just another rainy Sunday afternoon  
 I'm wasting my time  
 I got nothing to do  
 I'm hanging around  
 I'm waiting for you  
 But nothing ever happens and I wonder  
 I'm driving around in my car  
 I'm driving too fast  
 I'm driving too far  
 I'd like to change my point of view  
 I feel so lonely  
 I'm waiting for you  
 But nothing ever happens and I wonder  
 I wonder how  
 I wonder why  
 Yesterday you told me 'bout the blue blue sky  
 And all that I can see is just a yellow lemon-tree  
 I'm turning my head up and down  
 I'm turning turning turning turning turning around  
 And all that I can see is just another lemon-tree  
 I'm sitting here  
 I miss the power  
 I'd like to go out taking a shower  
  
 But there's a heavy cloud inside my head  
 I feel so tired  
 Put myself into bed  
 While nothing ever happens and I wonder  
 Isolation is not good for me  
 Isolation I don't want to sit on the lemon-tree  
 I'm steppin' around in the desert of joy  
 Baby anyhow I'll get another toy  
 And everything will happen and you wonder  
 I wonder how  
 I wonder why  
 Yesterday you told me 'bout the blue blue sky  
 And all that I can see is just another lemon-tree  
 I'm turning my head up and down  
 I'm turning turning turning turning turning around  
 And all that I can see is just a yellow lemon-tree  
 And I wonder, wonder  
 I wonder how  
 I wonder why  
 Yesterday you told me 'bout the blue blue sky  
 And all that I can see, and all that I can see, and all  
 that I can see  
 Is just a yellow lemon-tree  
 Tomado de Garden (s.f.)*

► **Anexo 2.** Pictionaries elaborados por los estudiantes



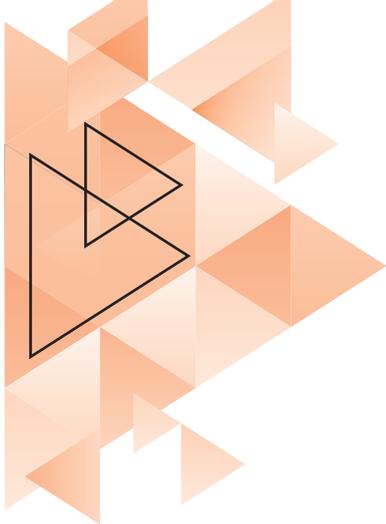
► **Anexo 3.** Working with my partners, trabajando con mis compañeros. Estudiantes construyendo en equipo un muñeco de nieve con material reciclable mientras escuchan la canción "Do you want to build a snowman?"





► **Anexo 4.** Ejemplo del uso del vocabulario extraído de las primeras canciones trabajadas. Wall of the animals

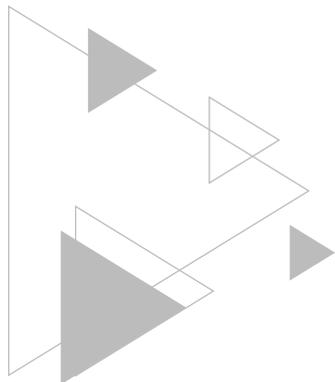




# **Perspectivas de la educación en tiempos de pandemia. Caso ENS de Monterrey**

*Miguel Francisco Salas Useche*





## Introducción

La pandemia trajo consigo cambios en los Estados y sociedades del mundo que también ocasionaron consecuencias en la educación, incluida la de los estudiantes de la ENS de Monterrey. Se pretende reconocer qué efectos se produjeron en los estudiantes de secundaria. La pregunta que orientó esta investigación fue ¿cuál es el impacto ocasionado por la pandemia en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes de bachillerato de la ENS de Monterrey?

Se requiere comprender lo que ocurrió durante la pandemia con el proceso educativo, pues se presentaron bajos niveles de rendimiento escolar de hasta 40% de reprobación en uno de los periodos académicos. Esta cifra es solamente de estudiantes que reprobaron de tres áreas en adelante. También, se quisieron entender las posibles afectaciones en el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, y de acuerdo con los resultados del presente trabajo, se buscó proponer a las directivas institucionales la realización de ajustes curriculares, principalmente en cuanto a contenidos, metodología, didáctica y evaluación, considerando lo relacionado con la comunicación entre los actores de la comunidad educativa, como factor inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de que estas sean pertinentes en la nueva presencialidad y coherentes con la realidad de los estudiantes y sus familias.

## Fundamentación teórica

La pandemia trajo complejidades para todos los actores de la comunidad educativa, pero permitió reflexionar sobre los contenidos, la metodología, la didáctica y la evaluación de los procesos presenciales anteriores al confinamiento. En la nueva presencialidad «debe ser claro para todos que no podríamos retornar a clases atiborradas de informaciones, normas y aprendizajes mecánicos» (Zubiría, 2020, p. 1).

Para Julián De Zubiría (2020) son tres los principales cambios pedagógicos que deben asumirse en la nueva presencialidad: 1) fortalecer las evaluaciones diagnósticas y formativas en detrimento de las sumativas; 2) prestar atención a dimensiones como la ética y el componente social, que incluyen la comprensión de sí mismo y de los otros; y 3) repensar el currículo, pues quedó en evidencia que no se están enseñando aspectos relevantes y pertinentes para la vida.

La pandemia, como afirma Araceli de Tezanos, dio un golpe de gracia, pues «abre la puerta para que la vida de todos los días aparezca en la escuela, el trabajo de los padres, la gente que circula por el espacio de los niños» (OEI, 2020, p. 10). Hubo alejamiento de los espacios físicos pero la escuela siguió viva, con sus múltiples complejidades y contradicciones. Además, la tecnología cobró un valor fundamental, por ser el medio que evitó que la catástrofe fuera peor.

Los maestros valoramos la experiencia de pandemia y por ello nos daremos a la tarea de buscar alternativas y soluciones para que el proceso de enseñanza y aprendizaje alcance mejores resultados. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) plantea que, desde la perspectiva del rol docente, la coyuntura de la pandemia permitió repensar las prácticas y desarrollar un trabajo que cobre sentido en la vida de los estudiantes, en lo individual y lo colectivo. Este fue un tiempo que invitó a documentar, ensayar hipótesis y probar otras posibilidades. El documento también destaca que es tarea de los equipos profesionales y personal de la escuela indagar sobre la situación de sus estudiantes y mantener esta información actualizada,



cruzándola con aspectos económicos, sociales y de salud para responder de manera pertinente, oportuna, humana e integral.

### **Un tema recurrente: la falta de conectividad**

De acuerdo con un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] (2020) «la opción por soluciones de continuidad que exigen conectividad se está topando en todo el mundo con la realidad de una baja conectividad en los hogares en los países de ingresos bajos y medios» (p. 19). De hecho, en América Latina y el Caribe «es tanto como decir que solo uno de cada dos hogares está conectado» (UNESCO, 2020, p. 15). Lo anterior es un promedio que puede significar que hay un mayor porcentaje de conectividad en las grandes ciudades; sin embargo, en provincias y áreas rurales, ese guarismo «se encuentra particularmente rezagado en el sector rural, pues según el Mintic, para 2019 menos del 10 % de los hogares rurales contaban con conexión a internet» (Gómez, 2021, p. 1).

Para el caso de la ENS de Monterrey, al comenzar la pandemia se realizó una encuesta, la cual mostró que el índice de conectividad estaba en el 41%, lo que ya vislumbrada que se presentarían dificultades para abordar procesos de enseñanza remota con buena cobertura. Un registro de seguimiento realizado por la coordinación de convivencia de la institución educativa reveló el esfuerzo de los padres de familia para mejorar el servicio de internet, con miras a que sus hijos no se retrasaran en el proceso de aprendizaje. No obstante, la opción para mantenerse conectado a internet que prevaleció fue la compra de datos móviles que, aunque es más costosa que contar con el servicio de internet por mensualidad, es más accesible en el día a día para las familia.

### **Si por allá llueve...**

En un estudio de *Human Rights Watch* (2021) se evidenció que los cierres de escuelas provocados por la coyuntura del coronavirus afectaron desproporcionadamente a la niñez, porque no todos tuvieron las oportunidades, herramientas o acceso para seguir aprendiendo durante la pandemia. La ENS de Monterrey no fue la excepción. Una encuesta

institucional reveló que, por razones económicas, el 86,2% de familias rurales no pudieron acceder a conectividad, a ello se sumó la pésima cobertura del sistema. Durante el aislamiento se visibilizaron muchas situaciones de casa, en realidad muchos problemas ya estaban allí: falta de recursos económicos, falta de acompañamiento por parte de los padres, problemas de convivencia en el hogar, falta de organización y asignación de tareas de casa, incertidumbre sobre un trabajo seguro, incertidumbre sobre la vivienda, etc. Esto se vivió a nivel mundial, un profesor del sector rural de California, Estados Unidos, afirmó: «no son problemas nuevos. Simplemente se hicieron muy, muy evidentes cuando, de repente, los profesores obtuvieron un asiento en primera fila para verlo en los hogares de estos niños a través de Zoom o del hecho de que no estaban en la escuela» (Human Rights Watch, 2021, p. 1).

En la ENS de Monterrey, para muchos niños y jóvenes con discapacidad, la pandemia trajo consigo un reto mayor, pues no solo era la escasa conectividad por falta de recursos o de cobertura en la zona rural, también la dificultad para comprender los contenidos o las actividades a realizar a causa de la falta de la presencialidad del maestro.

Sumado a lo anterior, otras dificultades fueron contar con un solo celular para la familia o en otros casos solo con un computador; algunos estudiantes debieron apoyar económicamente a sus padres —ir a trabajar a fincas, ayudar en el negocio, trabajar medio tiempo—; ayudar en el cuidado de adultos mayores o familiares enfermos mientras sus padres trabajan —esto sucedía principalmente en hogares con madres cabeza de familia—.

De otro lado, un sondeo realizado, a través de *U-Report*—plataforma digital que promueve la participación de adolescentes y jóvenes en temas que les afectan—, por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (s.f.) muestra que la crisis del covid-19 tuvo impacto en la salud mental de los adolescentes y jóvenes de Latinoamérica y el Caribe:

entre las y los participantes, 27% reportó sentir ansiedad y 15% depresión en los últimos siete días. Para el 30%, la principal razón que influye en sus emociones actuales es la situación económica. ... El 46% reporta tener menos motivación para realizar actividades que normalmente disfrutaba, 36% se siente menos motivada para realizar actividades habituales (p. 1).

La UNICEF (s.f.) revela que la percepción sobre el futuro también se vio afectada, particularmente en el caso de las mujeres jóvenes que han estado y están enfrentando dificultades particulares «43% de las mujeres se siente pesimista frente al futuro frente a 31% de los hombres participantes» (p. 1). A su vez, el documento hace un llamado de atención a las autoridades de salud nacionales, pues el 73% de jóvenes participantes reportaron haber sentido la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental, sin embargo, el 40% no pidió ayuda.

En cuanto al aspecto emocional, son muy pocas las evidencias con que cuenta la ENS, salvo algunos reportes de la orientadora escolar relacionados con estados de ansiedad en estudiantes que en presencialidad mostraban buenos resultados académicos. El registro llevado por la coordinación de convivencia da cuenta de algunos casos relacionados con rebeldía, desobediencia, desmotivación, ansiedad y estrés.

### **La comunicación con los docentes durante la pandemia**

La comunicación es fundamental para los seres, más aún en procesos como el educativo. Durante el confinamiento la comunicación, por factores ya expuestos, no fue constante ni de calidad. Al respecto Augusto Cabrera (2020) sostiene que

según las encuestas realizadas, los alumnos manifiestan tener dificultades en la adquisición de la parte cognitiva y conocimientos que se imparten a distancia. Además, el aislamiento pedagógico es notorio en el comportamiento familiar. ...el profesor se considera como el poseedor del saber, utilizando los diferentes lenguajes y procesos de la comunicación, pero, no hay el *feedback* o retroalimentación o comunicación de retorno para que entre el docente y alumno haya un intercambio de gestos, aptitudes, actitudes en el proceso de hacer del conocimiento un acto horizontal y no vertical (p. 1).

Por otra parte, al indagar los problemas de comunicación en educación secundaria, Pedro Sanjuán (2013) destaca que «una falta de comunicación no se hace notar tanto como un conflicto, pero puede ser el principio del mismo» (p. 1). Si Sanjuán evidenció vergüenza, timidez, falta de diálogo, desinterés, apatía o desmotivación en la presencialidad, durante la pandemia estos factores pudieron haberse profundizado y

se aumentaron otros como la tendencia a la depresión y la ansiedad (Human Rights Watch, 2021).

Sanjuán (2013) dio cuenta de que un 47,1% de los estudiantes que participaron en su estudio demandaba más atención de los profesores por los problemas estudiantiles; un porcentaje similar requiere que los docentes se preocupen más por las preguntas que surgen en el proceso de aprendizaje; también se resaltó la necesidad que los maestros mejoren su actitud. Sin embargo, al plantear preguntas similares a los docentes, los resultados varían notoriamente. En un 93%, los profesores afirmaron siempre o casi siempre preguntan por los problemas de sus estudiantes, en contraste, los estudiantes señalaron que solo ocurría el 53% de las veces; la totalidad dicen mostrarse cercanos a sus alumnos, pero según los jóvenes este porcentaje no supera el 35%; y, finalmente, los docentes, en su mayoría, aseguran que se preocupan porque la lección quede bien aprendida, lo que contrasta con la perspectiva del 57% de sus estudiantes. En consecuencia, Sanjuán concluye que «hay un error en la comunicación entre alumnos y profesorado» (p. 29) y esto se observa en los porcentajes distantes para preguntas similares.

### **La relación familia – escuela en la nueva presencialidad**

Acercar a las familias a la escuela, de manera particular a los docentes y directivos docentes, puede contribuir a superar las dificultades vividas en pandemia con el proceso educativo. Si partimos de la realidad vivida en la presencialidad antes de la pandemia, en la que las relaciones entre padres de familia y escuela no eran ideales, durante el confinamiento estas dificultades se profundizaron (Human Rights Watch, 2021). Por ello, otro de los desafíos para la nueva presencialidad será aunar esfuerzos como comunidad educativa para que esta ruptura no se profundice, sino que, a partir de las lecciones aprendidas, se fortalezcan los lazos de fraternidad pues se trabaja por un propósito común: la formación integral de hijos y estudiantes, respectivamente.

A pesar de las diferencias, familia y escuela son las dos caras de una misma moneda, unos hablan de hijo y otros de alumno, pero es la misma persona (Hernández y López, 2006). Existe una relación indisoluble entre la función educativa de la familia y la de la escuela que hace



necesario el entendimiento entre ambas partes, lo cual implica que cada una asuma la responsabilidad que le corresponde mediante una comunicación permanente, afectiva y asertiva que redunde en la formación de los seres humanos (Hernández y López, 2006).

La desconexión entre familia y escuela puede tener como consecuencia el desconocer el contexto cercano del alumno, lo que no permite entender sus conductas y sentimientos; poco o nulo refuerzo escolar en casa; hábitos de estudio no desarrollados; bajas aspiraciones a futuro; sentimientos de soledad; y poca autoestima. Todo lo anterior afecta el desarrollo integral de los estudiantes ya que sienten que uno de sus entornos más habituales no es importante para sus figuras significativas (Briceño, 2021).

En la nueva presencialidad debe dársele importancia a la comunicación entre familia y escuela, pues de trabajar aisladamente y de espaldas a la realidad social, se pone en riesgo la « educación inclusiva, equitativa y de calidad [que permita] promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO, 2015, p. 4).

Por último, prestar la debida atención a la relación familia y escuela es coherente con los principios y la filosofía institucional establecidos en el Proyecto Educativo Institucional [PEI] de la ENS de Monterrey (2021), en sus principios agustinianos —en especial fraternidad y búsqueda de la verdad—. Así, los principios antropológicos reconocen al estudiante situado en condiciones específicas constituidas por su propio entorno, con una historia concreta y contextos familiares y sociales que lo determinan. Los principios sociológicos consideran la educación como un proceso multidimensional y permanente para desarrollar las potencialidades humanas, el cual dinamiza la vida, inicia en la familia y continúa en la escuela, sitio donde se reafirman los principios para la convivencia en la sociedad. En cuanto al perfil del maestro, el docente normalista se desempeña como líder dinámico que proyecta valores y promueve procesos de desarrollo humano y transformación en su comunidad; es conocedor de las manifestaciones culturales de su pueblo, vincula la participación de la familia para lograr la optimización del proceso educativo.

## ¿Por qué se requiere hacer algo diferente?

La coyunturas, como lo fue el confinamiento y la pandemia, llevan a la humanidad a explorar diversas formas de adaptación y desarrollo. La filósofa e investigadora Martha Vidal (2006) plantea que el camino hacia la renovación y «el cambio, a la investigación misma de los fenómenos, es una consecuencia inevitable puesto que a través del tiempo los grupos humanos requieren resignificar su mundo, reconstruir y a su vez construir mundo a partir de las experiencias vividas» (p. 142).

La experiencia de la pandemia debe conducir a dejar atrás el individualismo y transitar por el avance comunitario y social. Individualismo que, según Lipovetsky (2001), vive su segunda revolución, la *era del vacío*, caracterizado por «la conmoción de la sociedad, de las costumbres, del individuo contemporáneo, de la era del consumo masificado» (p. 5). Pasar de esa era del vacío a un trabajo colectivo que permita nuevos constructos; «(la) obligación (de) adoptar otras costumbres, otros modos de relacionarnos, otros hábitos de trabajo, de vida y aun de amar a nuestros seres queridos» (Maeschalck, 2020, p. 125). Este cambio debe darse aclarando que «antes que económicos, éticos, o estrictamente sanitarios, los desafíos de la actual coyuntura son, sobre todo, políticos» (Maeschalck, 2020, p. 125).

Tal vez aún no se han dimensionado aún los efectos colaterales que ocasionó el confinamiento en los niños, jóvenes, adultos y en general en la comunidad educativa, pero, de acuerdo con María Luisa Santillán (2020), el encierro trajo «para muchas personas, insomnio, tristeza, depresión y una sensación de que hemos perdido algo muy importante con el confinamiento voluntario: nuestra libertad de andar por la calle, visitar nuestros seres queridos o realizar actividades de nuestra vida cotidiana» (p. 1).

El encierro obligatorio y todo lo que ello generó —en la economía del hogar, en las relaciones intrafamiliares, en la forma de relacionarse con la escuela, con los amigos, en el factor socioemocional, etc.— se vivió una situación de duelo, de acuerdo con los especialistas. Respecto a este duelo social, Guadalupe Medina (citada en Santillán, 2020) explica que



en tanatología —conjunto de conocimientos relacionados con la muerte, sus causas y sus fenómenos— se habla de distintos tipos de muertes, desde la biológica, la física y la social, y justo esta última hace alusión a lo que sienten quienes están en confinamiento en estos momentos en casa (p. 1).

Sumado al duelo social están los casos de las personas que sufrieron el covid-19, la muerte de sus seres queridos e incluso el temor generado por la saturación de información a través de las redes sociales. La pandemia, como fenómeno sociológico, deja como enseñanza la importancia de los comportamientos sociales y las representaciones que los determinan, los cuales, para el caso de Colombia y su marcada desigualdad social «ha condenado a importantes sectores a la exclusión y la marginalidad. ... una pandemia se salda en los modos en que una sociedad puede construir el sentido de aquello que está viviendo y, desde allí, plantearse acciones para enfrentarlo» (Feierstein, 2020, p. 1).

La pandemia no solo hizo evidente las fallas del sistema educativo y las de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ya es una razón de peso para asumir nuevas perspectivas, sino que las secuelas que dejó obliga a revisar cuáles son las prioridades que en materia de educación deben asumirse, tanto para mitigar las secuelas como para que el proceso educativo sea pertinente en los nuevos contextos.

Lo expuesto antes pone de manifiesto la urgencia de articular discursos y prácticas. Al respecto, el PEI de la ENS de Monterrey (2021) es pertinente para la región, pues propende por la formación de docentes que puedan desempeñar su actividad docente en variados sectores: urbano, rural e indígena; de manera que con este trabajo educativo procure el mejoramiento social de la región, desde su quehacer en el aula. Estas metas formativas implican que los maestros formadores posean similares características.

## Metodología

Este trabajo se inscribe dentro del paradigma de Investigación Social Crítica, ya que intenta un acercamiento a los problemas de la vida escolar, busca solucionarlos; promueve la auto reflexión, la concienciación de los individuos e incentiva la participación y la transformación social

(Carr y Kemmis, 1988). En el mismo sentido, se enmarco en lo que señala Freire como el «diálogo (que) se transforma así en el lugar de reconocimiento de los hombres que se han comprometido a transformar el mundo» (Olivera y Orellana, 2006, p. 42)

El enfoque metodológico fue mixto y la investigación fue de tipo proyectiva, ya que sirvió para direccionar la ruta a seguir durante el proceso de investigación y concluyó con una propuesta de solución, la cual estuvo basada en un diagnóstico del contexto de estudio que derivó en un plan aprobado por el Consejo Académico de la Escuela Normal Superior (no reseñando en este informe), el cual incluyó: fundamentos, objetivos, metas, indicadores y acciones.

### **Primer momento**

- Diseño y aplicación de encuesta escrita dirigida a estudiantes.
- Realización de entrevista en video, centrada en aspectos socioemocionales.

### **Segundo momento**

- Análisis, interpretación de resultados y conclusiones.

### **Tercer momento**

- Socialización de resultados y acuerdos.

Como instrumento de investigación se aplicaron dos cuestionarios diseñados y aplicados mediante Google. Uno de ellos constaba de siete preguntas de respuesta múltiple y fue contestado por 247 participantes entre padres de familia, estudiantes y profesores. El otro tenía dos preguntas relacionadas con los sentimientos y emociones de los estudiantes. En este último participaron 333 alumnos de sexto a undécimo grado. En ambos casos la participación fue voluntaria. Los instrumentos recogieron información para establecer el impacto de la pandemia en aspectos como la metodología, la evaluación, la comunicación, la pertinencia de los contenidos, las razones del bajo rendimiento académ-



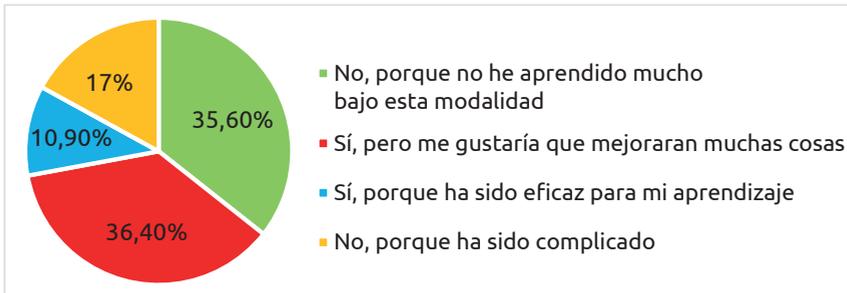
mico y la relación de ello con la emocionalidad de cada participante. Se incluyó también una pregunta sobre el apoyo y acompañamiento de los maestros, a través de clases virtuales.

## Resultados

### Encuesta de opinión sobre educación a distancia desde casa

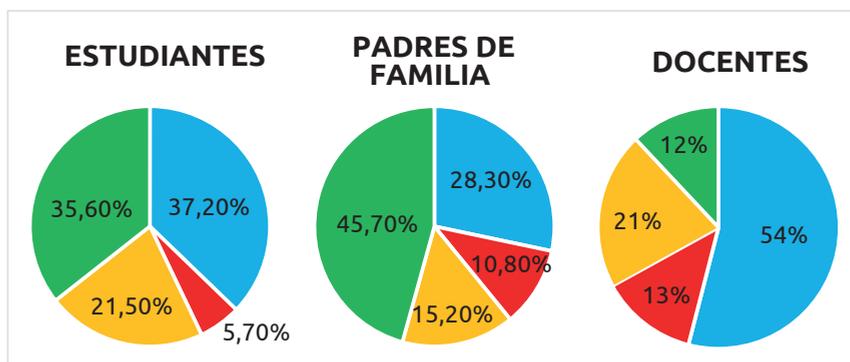
La Figura 1 muestra las respuestas a la pregunta «¿te ha gustado estudiar bajo el modelo de educación a distancia desde casa?» Al parecer, la motivación para el aprendizaje se vio altamente afectada. Los estudiantes aducen no haber aprendido mucho (35,6%), además de considerar que esta modalidad les ha traído complicaciones (17%). A pesar que los estudiantes encontraron gusto por la educación a distancia, manifiestan que es necesario realizar muchos cambios en su desarrollo. Se deduce que se requiere que la metodología cobre especial relevancia en la nueva presencialidad.

► **Figura 1**  
Gusto por estudiar en el modelo de educación a distancia desde casa



La figura 2 presenta las respuestas ante la pregunta «¿Qué tan efectivo considera que ha sido el aprendizaje a distancia para los estudiantes?» realizada a estudiantes, docentes y padres de familia. Los encuestados no conciben efectividad en el proceso de aprendizaje, lo que puede explicar los bajos resultados académicos. Por ello, es necesario revisar los contenidos, la metodología y la evaluación de los procesos de enseñanza de cara a la nueva presencialidad.

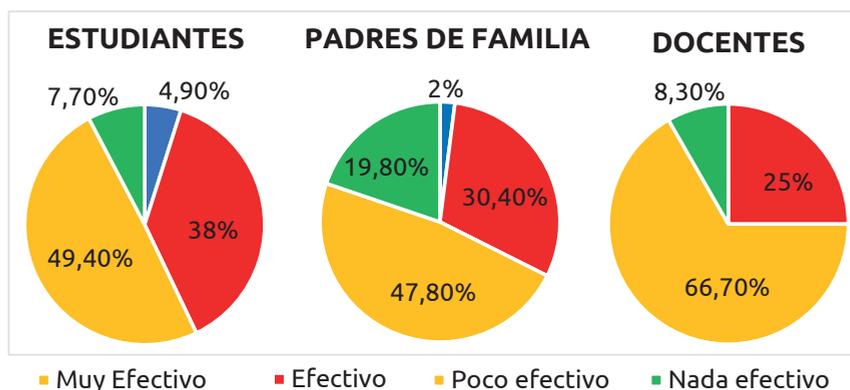
► **Figura 2**  
Efectividad del aprendizaje de los estudiantes



- Suficiente, lo que me permite cumplir académicamente, tener tiempo para mí y mi familia
- Insuficiente, me queda demasiado tiempo para otras actividades personales y familiares
- Excesivo, en casi la totalidad de áreas nos dejan demasiado trabajo
- Excesivo, en algunas áreas nos dejan demasiado trabajo

Por otra parte, la cantidad de actividades enviadas por los docentes a los estudiantes, se entienden como excesivas. Al parecer, los docentes no dimensionan la cantidad de trabajo enviado a sus estudiantes, pues se trabaja en forma atomizada, ello puede explicar que se consideren suficientes. Esta aparente *activitis* puede generar desazón, desmotivación y apatía frente al trabajo académico para el aprendizaje (Figura 3).

► **Figura 3**  
Cantidad de actividades enviadas por los docentes

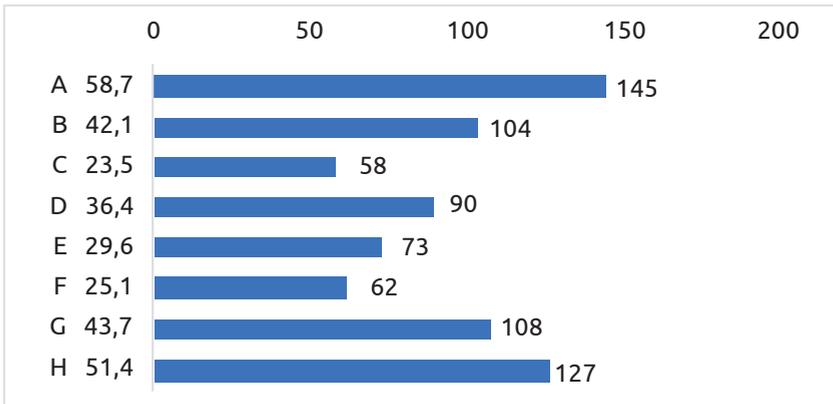


En la Figura 4, correspondiente al ítem «en tu opinión, el bajo rendimiento de muchos estudiantes en esta época de pandemia se debe a un

alto porcentaje de estudiantes estima que hace falta la presencialidad del maestro (58,7%), lo cual puede implicar mayor desinterés del habitual. Se observa también que hay una alta desmotivación a causa del encierro y que, en general, las explicaciones sobre las actividades son mínimas. Lo anterior permite reflexionar en la necesidad de ajustar la didáctica, la metodología y el currículo para que sea de interés para los estudiantes en su vida diaria y relacione el aspecto socioemocional, además es importante mejorar la comunicación entre el docente y el estudiante para lograr una mayor efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se destaca que más de la mitad de los encuestados aceptan que hay falta de interés por parte del estudiante.

La Figura 4 también muestra que se amerita aumentar los niveles de auto reflexión y autocrítica. Ello permitirá detectar con mayor facilidad los aciertos y errores personales para alcanzar coherencia y pertinencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además, aporta a una educación inclusiva y humanizadora.

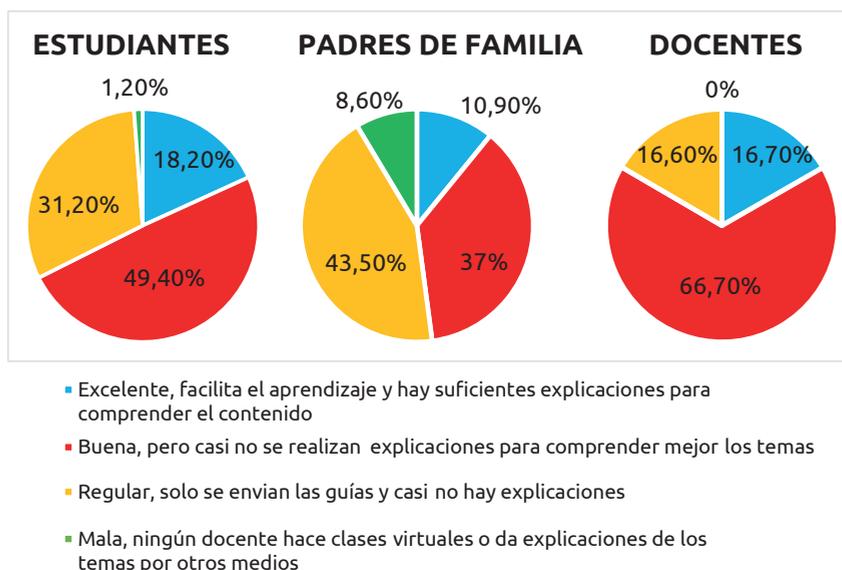
► **Figura 4**  
Causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes



- A.** Hace falta la explicación presencial del maestro.
- B.** En general, las explicaciones son suficientes y claras.
- C.** No tenemos aún una cultura de la autorreflexión, de autocrítica y de autonomía.
- D.** Hay crisisen las familias, debido a la falta de diálogo.
- E.** Por la situación económica, muchos deben dedicarse a ayudar a sus padres.
- F.** Se pueden estar presentando otras situaciones que están afectando nuestro bienestar.
- G.** Hay desmotivación a causa del encierro y por la falta de socializar con los amigos.
- H.** Falta interés por parte del estudiante para el desarrollo de las actividades.

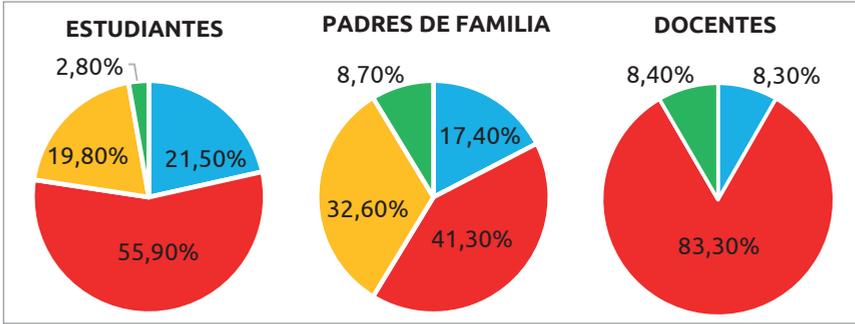
Respecto al ítem «usted considera que la metodología de los docentes, en general, ha sido» los encuestados mostraron reconocimiento de la metodología usada por los maestros. Sin embargo, en términos generales, solicitan un mayor acompañamiento que supere el solo envío de las guías pedagógicas (figura 5). Los padres de familia fueron más estrictos que los estudiantes a la hora de evaluar la metodología de los docentes.

► **Figura 5**  
Apreciación respecto a la metodología de los docentes



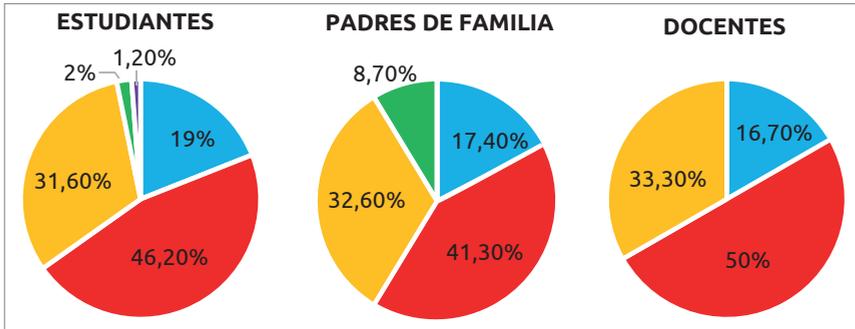
En la figura 6, referida al ítem «a su modo de ver, la evaluación desarrollada por los docentes en esta época de pandemia ha sido», aunque el mayor porcentaje de encuestados determinó que se estaba llevando una buena evaluación, los resultados, sumando también los porcentajes que la ubican como regular, indican que es necesario revisar el tipo de evaluación con miras a garantizar que sea «un mecanismo que permite identificar y verificar los conocimientos, habilidades y desempeños de un estudiante que avanza en un proceso de aprendizaje y formación, en el que se evidencian el desarrollo de las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales» (Sistema Institucional de Evaluación de la ENS de Monterrey). Si la evaluación fue tan acertada como consideran los maestros, ¿a qué se debió la alta «mortalidad» académica? ¿Fue acaso esta una evaluación descontextualizada para la realidad que se estaba viviendo?

► **Figura 6**  
Opinión respecto de la evaluación aplicada por los docentes



- Excelente, creo que se me ha evaluado de manera justa, acorde con lo que presento
- Buena, aunque en algunas ocasiones no es lo que yo espero
- Regular, recibo de algunos docentes valoraciones que considero injustas
- Mala, siempre soy mal evaluado, no se valora lo que hago

► **Figura 7**  
Consideraciones sobre la comunicación con los docentes



- Excelente, la comunicación es fluida entre maestros y estudiantes
- Buena, aunque algunas veces los maestros no nos responden nuestras dudas e inquietudes
- Regular, en muchas ocasiones algunos maestros no nos responden nuestras dudas e inquietudes
- Mala, los maestros no se comunican con nosotros para responder nuestras dudas e inquietudes

La figura 7 expone los resultados de la opinión sobre la comunicación con los docentes en época de confinamiento. Se puede inferir que la comunicación fue valorada en mayor medida como buena, aunque los estudiantes resaltan la poca respuesta de algunos maestros a sus inquietudes. Se requiere aunar mayores esfuerzos en forma institucional para

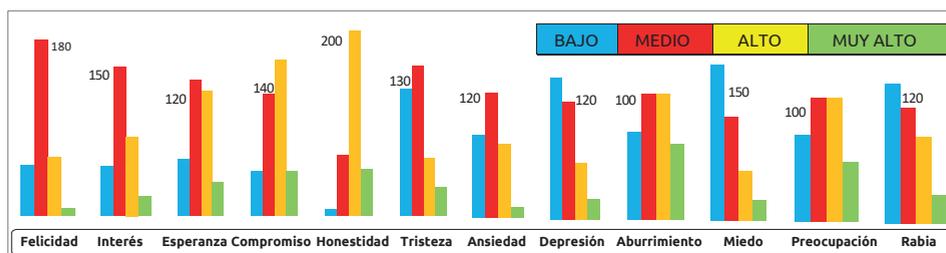
concebir la comunicación como un proceso dialógico, en el que prevalezcan las relaciones horizontales entre docentes y discentes y donde el alumno asuma un papel activo y protagónico ante su propio desarrollo (Amayuela, 2005).

## Encuesta sobre emociones y sentimientos en confinamiento por pandemia

En esta segunda encuesta se pretendió indagar a los estudiantes por la intensidad de emociones vividas durante el confinamiento por pandemia y el estudio remoto desde casa. Se encontró que, en general, los encuestados manifestaron identificar su intensidad emocional en nivel medio, lo cual genera inquietud, pues este nivel puede asociarse como un riesgo, por la posible tendencia a la baja. También se presentó alta prevalencia por la depresión, tristeza, miedo y rabia (figura 8). Sentimientos como la esperanza, el compromiso y la honestidad tuvieron índices altos, en contraste con los de preocupación y aburrimiento.

Los resultados invitan a pensar sobre la necesidad de vincular en el currículo estrategias para estimular la inteligencia emocional en el aula. La Inteligencia Emocional es definida como la capacidad para controlar y regular las emociones de sí mismo, de forma que incida en la resolución pacífica de los problemas en función del bienestar mutuo (Bisquerria y Pérez, 2007; Edurecrea, s.f.).

► **Figura 8**  
Intensidad de las emociones experimentadas en la pandemia



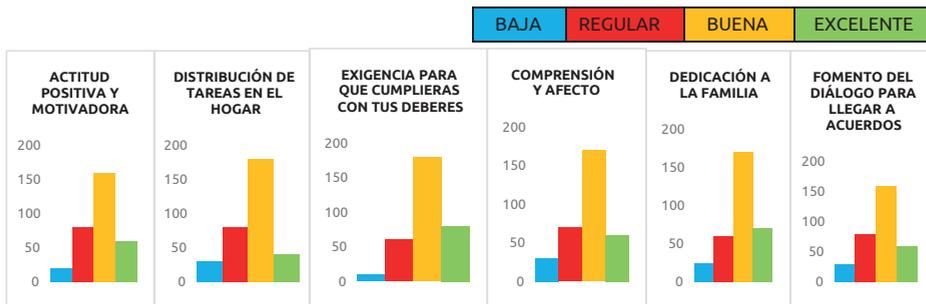
El excesivo trabajo para el maestro y el que se envía a los estudiantes, pone de manifiesto la necesidad de la integración de áreas, esto es, trabajar de forma interdisciplinar para que la educación tenga más sentido

y menor cantidad de contenidos aislados que impiden que el estudiante tenga tiempo para compartir en familia, así como de esparcimiento, pero también de desarrollar un verdadero disfrute en su proceso de aprendizaje.

La figura 9 se refiere a la opinión de los estudiantes respecto a la actitud que asumieron los padres de familia o acudientes frente al proceso educativo. Se observó reconocimiento de los encuestados a la disposición y comportamientos asumidos por los acudientes. Sin embargo, llama la atención que, al sumar los niveles regular y bajo los porcentajes se acercan al 30%, principalmente en los ítems actitud positiva y motivadora, distribución de tareas en el hogar y fomento del diálogo para llegar a acuerdos. Esta tendencia puede estar relacionada con el bajo rendimiento académico de algunos estudiantes, lo cual establecería un vínculo entre el estado socioemocional y el rendimiento académico.

► **Figura 9**

Opinión respecto de la actitud de los padres frente al proceso educativo en pandemia



En su orden, cada una de las seis Figuras anteriores (4, 5, 6, 7, 8 y 9), representa: A, Actitud positiva y motivadora; B, Distribución de tareas en el hogar; C, Exigencia para que cumplieras con tus deberes; D, Comprensión y afecto; E, Dedicación a la familia; F, Fomento del diálogo para llegar a acuerdos.

## Conclusiones

Las líneas orientadoras para la resignificación de un currículo deben abarcar aspectos como la metodología y la evaluación. En palabras de Cárdenas y Ramírez (2017),

Se requiere de una evaluación en donde se destaque el trabajo autónomo, colaborativo, basado en metodologías más activas, un tipo de evaluación que tenga en cuenta los conceptos previos, que realice seguimiento durante todo el proceso de apropiación de conocimientos, donde se lleve a cabo un ejercicio consciente de retroinformación, se asuma el error como parte de su formación; y que sea un modelo de enseñanza aprendizaje (p. 45).

Se determinó la necesidad de lograr coherencia entre el discurso planteado en el PEI de la ENS de Monterrey y las prácticas de aula con el fin de garantizar una mayor pertinencia educativa en el contexto de la nueva presencialidad. Esto es diseñar un currículo que favorezca la formación integral y, además, reconozca que «las nuevas generaciones van a exigir nuevos estilos de vida y formas de convivencia con el medioambiente» (CEPAL, 2021).

Se concluyó que el aprendizaje fuera de la escuela exigió mayor autonomía, funcionamiento ejecutivo, autoevaluación y capacidad para aprender en línea, lo cual está en la misma línea de los resultados presentados por la investigación *El impacto del COVID-19 en la educación —Información del Panorama de la Educación* (OCDE, 2020). Las anteriores son competencias esenciales para el presente y el futuro. Además, este estudio mostró que, en relación a la evaluación, el aprendizaje no fue tan efectivo y es posible que los estudiantes de la ENS de Monterrey, como pudo ocurrir en otras instituciones latinoamericanas, hayan tratado de cumplir con sus deberes simplemente «copiando y pegando», sin comprender realmente el contenido de las guías formativas (CEPAL, 2021).

Este estudio planteó inicialmente una revisión y determinación de contenidos significativos y contextualizados, como proponen Díaz y Hernández (2002), pero, también, los resultados permitieron proponer un proceso de abordaje interdisciplinario que contrarreste la atomización de las



áreas y la poca efectividad de los contenidos para un aprendizaje significativo. Este proceso, además de involucrar las competencias cognitivas y socioemocionales, debe favorecer espacios de flexibilidad e innovación para iniciar pruebas piloto de cooperación interdisciplinaria con el fin de alcanzar un enfoque integral del aprendizaje.

El rediseño curricular tiene que darle importancia a la comunicación, ya que esta «facilita el progreso y desarrollo del ser humano y es parte esencial de su naturaleza» (Guzmán, 2018, p. 1). En este sentido, es imperativo mejorar la comunicación entre familiares y docentes, la escuela y el hogar, en una constante cooperación que facilite el desarrollo de un currículo ajustado a la realidad de los estudiantes y sus familias, lo cual coincide con lo manifestado por la CEPAL (2021).

Además de lo anterior, la ENS de Monterrey tiene que aplicar diferentes estrategias para garantizar la coherencia de sus procesos institucionales y pedagógicos, para ello deberá apoyarse en los diferentes convenios que ha suscrito con universidades como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. También es necesario establecer mayor vinculación de los padres de familia, a través de actividades innovadoras y el fortalecimiento de la escuela de padres. Así mismo, es menester dar mayor relevancia a la participación de los estudiantes, y sus representantes en instancias como la personería y el consejo estudiantil.

Respecto a la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje, en primer lugar, es crucial que un estudiante confíe en sus propias capacidades para obtener el éxito académico. En segundo lugar, «el tener padres que motiven la capacidad de acción de los hijos influye positivamente en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes incluso frente a las adversidades» (CEPAL, 2021, p. 1). En cuanto a la participación y comunicación con los estudiantes, la CEPAL (2021) afirma que las opiniones de los alumnos deben ser tomadas en cuenta al diseñar nuevos currículos escolares, ya que se incluirían temas de interés para ellos, a la vez que les permite protagonismo, pues son el eje central del proceso educativo y hacen parte esencial del gobierno escolar. «La consideración de todos estos aspectos permitirá el desarrollo de una enseñanza transversal e interdisciplinaria» (CEPAL, 2021, p. 1).

## Referencias

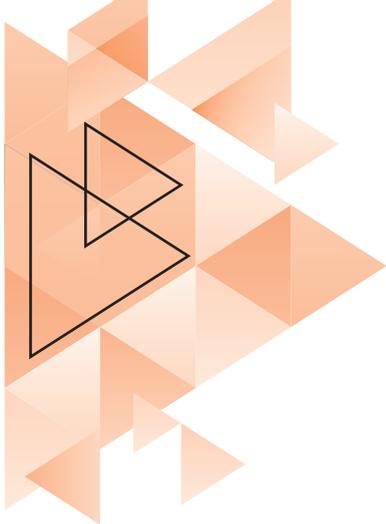
- Amayuela, G. (2005). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Alternativas en psicología*. <https://www.alternativas.me/úmeros/24-numero-35-agosto-2016-enero-2017/119-comunicación-y-su-relacion-con-la-educacion-en-el-contexto-universitario>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Briceño, G. (2021, febrero 17). La desconexión entre la familia y la escuela: Las consecuencias de la falta de comunicación. *Aucal*. <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/la-desconexion-entre-la-familia-y-la-escuela-las-consecuencias-de-la-falta-de-comunicacion/>
- Cabrera, A. (2020, 14 de junio). La comunicación escolar entre docente-alumno en tiempos de pandemia. *Informativo del Guaico*. <https://informativodelguaico.com/la-comunicacion-escolar-entre-docente-alumno-en-tiempos-de-pandemia/>
- Cárdenas, R., y Ramírez, C. (2017). *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora de los docentes en ejercicio y en formación de la básica primaria en la Escuela Normal Superior de Monterrey (Casanare), mediante una Secuencia Didáctica* [Trabajo de Maestría, Universidad de la Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia\\_yopal/34/](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_yopal/34/)
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL]. (2021). Los retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia. *CEPAL [Enfoques]*. <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista* (2 ed.). McGraw-Hill.
- Educrea. (s.f.). *14 estrategias para estimular la Inteligencia Emocional en el aula*. <https://educrea.cl/14-estrategias-estimular-la-inteligencia-emocional-aula/>
- Escuela Normal Superior de Monterrey (2021). *Proyecto Educativo Institucional [PEI] (2017-2023). Proceso de Resignificación*. Documento de trabajo institucional
- Feierstein, D. (2020). Las pandemias son fenómenos sociológicos. *Infectología.com*. <https://infectologia.info/revista/numero-104/las-pandemias-son-fenomenos-sociologicos/>



- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f.). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes* [Informe]. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Gómez, J. (2021, abril 13). La conectividad a internet vista desde la ruralidad. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/tecnologia/la-conectividad-a-internet-vista-desde-la-ruralidad-article/>
- Guzmán, M. (2018, 13 de julio). Importancia de la comunicación en el proceso de aprendizaje. *Aces Educación*. <http://educacion.editorialaces.com/importancia-de-la-comunicacion/>
- Hernández, M., y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Human Rights Watch. (2021, mayo 17). *El grave impacto de la Pandemia*. <https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial>
- Lipovetsky, G. (2001). *La era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagama.
- Maeschalck, M. (2020). Pandemia y filosofía política. Trad. Aníbal Pineda Canabal. *Escritos*, 28(60), 125-132. <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v28n60.a11>
- Olivera, E., y Orellana, A. (2006). Escuchemos a Paulo Freire: una mirada a la educación popular. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 5(10), 35-51. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1215>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2020). *Resignificando la escuela en el contexto de pandemia. Principios, recomendaciones e ideas para la acción*. <https://oei.int/oficinas/chile/noticias/guia-resignificando-la-escuela-en-el-contexto-de-pandemia-principios-recomendaciones-e-ideas-para-la-accion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones* [Informe]. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

- Sanjuán, P. (2013). *Los problemas de comunicación en educación secundaria: una manera de abordarlos a través de las TIC* [Trabajo de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1534/2013\\_01\\_24\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1534/2013_01_24_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Santillán, M. (2020). Coronavirus. ¿Por qué experimentamos un duelo social? *Ciencia UNAM-DGDC*. <http://ciencia.unam.mx/leer/999/coronavirus-por-que-experimentamos-un-duelo-social->
- Vidal, M. (2006). La importancia del constructo: Ética y responsabilidad social en la formación de emprendedores en la Universidad EAN. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (58), 141-160. <https://doi.org/10.21158/01208160.n58.2006.392>
- Zubiría, J. (2020, julio 31). Los problemas en la educación que reveló la pandemia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/los-problemas-en-la-educacion-que-revelo-la-pandemia-524656>

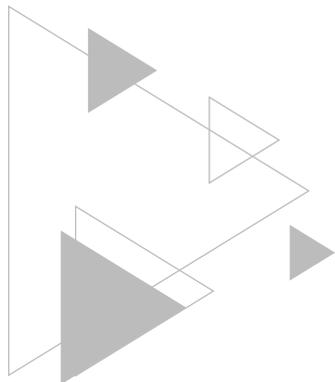




# **Ser asesor de Práctica Pedagógica. Una experiencia con sentido**

*Dioné López Aguilar<sup>5</sup>*





## Introducción

**L**a Práctica Pedagógica Investigativa en programas de formación de maestros para la infancia es un espacio que ofrece experiencias vitales para los estudiantes, los maestros en ejercicio y los asesores, pues aporta en la consolidación como profesional de la educación. En estas experiencias es necesario comprender la diversidad social y cultural de los contextos y poblaciones y las necesidades educativas de las infancias para construir propuestas emergentes que dinamicen los procesos pedagógicos e investigativos propios del quehacer docente.

La intención de este texto es dar a conocer las características relevantes de esta labor, a partir de la experiencia personal como asesora de Escuelas Normales Superiores en convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC] y profesora de la Licenciatura en Educación Infantil de la misma universidad, de investigación y de Práctica Pedagógica Investigativa, para reconocer la importancia del quehacer docente como asesor de Práctica Pedagógica y el sentido atribuido a esta.

La metodología fue de enfoque cualitativo. Se realizó una revisión de literatura para entender cómo se concibe la Práctica Pedagógica Investigativa en las instituciones educativas objeto de estudio y en contribuciones teóricas de diferentes autores. Luego, se presenta el sentido atribuido al rol del asesor de práctica en la perspectiva y vivencia de la maestra asesora.

Defino al asesor de Práctica Pedagógica como la persona que busca compartir saberes con grupos poblacionales, maestros en formación y en

ejercicio, los cuales se hacen partícipes de propuestas que contribuyan al bienestar común. El asesor es un mediador que puede llegar a ser referente al que otros están dispuestos a escuchar; necesita apoyo constante y crear un vínculo con los integrantes de grupo de trabajo. Ocupar este rol es una experiencia significativa con sentido social, educativo, investigativo y relacional, pues es un escenario propicio para el acercamiento directo a las comunidades de diversos contextos en donde conviven las infancias. A partir de esta labor se puede reconocer las realidades que requieren la presencia del maestro y ejecutar acciones favorables para fortalecer el proyecto de vida de las familias y las infancias.

## Fundamentación teórica

### Prácticas Pedagógicas Investigativas

Los procesos formativos de la educación superior proporcionan conocimientos, estimulan y promueven habilidades y actitudes en los estudiantes, para que asuman su labor profesional con responsabilidad. En el caso de los maestros en formación, a partir de las Prácticas Pedagógicas se logra el aprendizaje por sí mismo y la vivencia de experiencias en la docencia, la investigación e innovación. Es de esta manera que el maestro en formación se apropia de herramientas educativas, reconoce realidades, determina su lugar de acción y proyecciones futuras en respuesta integral a las demandas locales, regionales y nacionales.

La Facultad de Ciencias de Educación de la UPTC establece los lineamientos para las Prácticas Pedagógicas Investigativas en los programas de Licenciatura a través de la Resolución 37 (2015), reglamentada por el Consejo Académico. En cuanto a la naturaleza de esta etapa señala:

Corresponde a los procesos de interacción permanente del estudiante con la realidad educativa, a partir de la acción pedagógica, investigativa en la cotidianidad del aula, su contexto y el entorno de la misma ... En este espacio de formación el estudiante asesorado reconocerá y reflexionará sobre el objeto de la pedagogía, los métodos y la razón del saber pedagógico, así como su relación con los saberes disciplinares específicos, con el fin de darle sentido a la profesión docente e intervenir y transformar efectivamente el contexto social, educativo y cultural donde se desempeñe con propuestas de acción pedagógica (Art. 2).

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC vincula Prácticas Pedagógicas Investigativas de primero a décimo semestre, todas ellas mantienen un enfoque pedagógico investigativo. A partir de estas experiencias, los maestros en formación logran acercarse e indagar la realidad educativa para la intervención pedagógica investigativa y, con el acompañamiento del maestro asesor, dinamizar procesos de reflexión del quehacer docente y los contextos desde una mirada crítica de sí mismo y de su Práctica Pedagógica.

El documento *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* (MEN, 2015) hace alusión a la Ley 115 de 1994, normativa rectora de la educación en Colombia, respecto a las instituciones formadoras de educadores. El texto señala que

las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria (PFC) que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior (Ministerio de Educación Nacional, 1994) (p. 30).

Por tal razón, el convenio celebrado entre las ENS y la UPTC brinda asesoría a docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria [PFC] en aspectos relacionados con la práctica pedagógica, la investigación, la pedagogía y temas que surjan de las necesidades e intereses de estas. Los estudiantes que cursan el PFC reciben el título de normalistas superiores, ello requiere de asesorías y acompañamiento de una institución de educación superior que orienten las Prácticas Pedagógicas, seminarios de investigación y otros temas relacionados con el ejercicio del quehacer docente.

De acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación, la práctica pedagógica en las ENS

se convierte en un medio formativo donde el maestro se constituye en un intelectual reflexivo y constructor de conocimiento; lograr este cometido requiere la conformación de un equipo docente en el que se posibilite una enseñanza interdisciplinaria, permeada por la investigación y la escritura.

Es precisamente la sistematización de las experiencias y las reflexiones permanentes sobre éstas, las que hacen posible la identificación de los aciertos y desaciertos, de los problemas y las soluciones con el fin de reorientar las nuevas prácticas (MEN, 2015, p. 30).

Respecto a la formación de educadores, la Ley 115 (1994) describe que «el educador es el orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad» (art.104). Lo anterior denota la perspectiva de un sistema educativo coherente y de calidad para el cual se requiere de un educador y, en consecuencia, la formación de educadores de alta calidad que reconozcan en la teoría y la práctica pedagógica un elemento central del educador y fortalezcan la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico. Basto-Torrado (citado por Duque y otros, 2013) afirma que el docente, a partir del deber ser y el ser orientador de los procesos pedagógicos, se consolida como una figura mediadora y formadora que debe mejorarse y fortalecerse.

### **Actores que intervienen en la Práctica Pedagógica de los programas de formación**

Es pertinente reconocer quienes son los actores que intervienen en la práctica de los PFC y los programas de licenciatura. Ellos son: 1) *Maestro en formación*. Estudiante que está cursando un PFC o pregrado académico; 2) *Maestro asesor*. Docente mediador, orientador, guía y acompañante de la Práctica Pedagógica; 3) *Maestro titular*. Docente en ejercicio. Es quien recibe al estudiante que realiza la práctica en la institución educativa. Estos actores tienen unos saberes que operan en el hacer y saber hacer para deconstruir, construir y reconstruir la Práctica Pedagógica Investigativa.

### **Caracterización de la Práctica Pedagógica**

La Práctica Pedagógica se da en un espacio de reflexión en el cual interactúan docentes asesores, estudiantes, la institución educativa y el contexto en una constante confrontación entre la teoría y la práctica (Hoyos, 2014). En el mismo sentido, Gelvez (2007), considera que las



Prácticas Pedagógicas son un «espacio que posibilita múltiples interacciones comunicativas que concurren en el encuentro del maestro con los estudiantes, donde se generan procesos de relación y reflexión en torno a inquietudes, saberes y planteamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario» (p. 25). Ciertamente, la comunicación en el proceso educativo permite aumentar el interés, participación y creatividad del estudiante para provocar cambios continuos y sistémicos, con el fin de optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan en la reflexión crítica, implicación y compromiso con la calidad educativa.

Barragán (2013) comenta que «las prácticas, además de ser objeto de interpretación y comprensión, introducen en la cotidianidad de la vida de sus protagonistas aspectos que, gradualmente, se hacen palpables por medio de la educación» (p. 27). Por ello, la práctica pedagógica ofrece experiencias vitales para los maestros en formación, los maestros en ejercicio y los asesores, al reconocer la diversidad social y cultural de los contextos, y permite plantear propuestas educativas que activen los procesos pedagógicos e investigativos propios del quehacer docente.

### **Importancia de las Prácticas Pedagógicas Investigativas**

Las Prácticas Pedagógicas Investigativas en los programas de formación de maestros son de gran importancia para asesores y maestros en formación porque favorecen el acercamiento e interacción con los diferentes grupos poblacionales, objeto de la labor educativa. Los maestros en formación, con el acompañamiento del asesor, se aproximan a comunidades diversas, reconocen los problemas de la infancia y las familias y apoyan la labor de los agentes educativos. Estas prácticas pedagógicas, como experiencias significativas, cobran sentido y significado cuando se conjuga la docencia con la investigación en procesos de indagación, reflexión, análisis y acciones que conllevan a la construcción de saber pedagógico.

La Práctica Pedagógica nace en el momento en que las acciones educativas se reflexionan desde la interpretación que se le pueda dar fuera o dentro del aula, con el objetivo de poder entender la práctica pedagógica en la

relación del docente con la vida y la pedagogía ... que se da en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje (González, 2020, p. 27).

La Práctica Pedagógica Investigativa que realizan los estudiantes del PFC y de la Licenciatura en Educación Infantil cada semestre tiene un énfasis pedagógico investigativo que permite reflexionar sobre el saber pedagógico y da sentido a acciones e intervenciones, a partir de la indagación, planeación, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos que vinculan a los agentes educativos y las familias. Esta apuesta investigativa reconoce la capacidad del sujeto para situarse en el mundo a partir del asombro y el cuestionamiento, elementos que permiten problematizar las condiciones actuales de la educación (Consejo Académico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017)

### **Rol del maestro asesor**

El rol del asesor de práctica pedagógica enlaza múltiples facetas, revive la voz del pasado, vive el presente y vislumbra el futuro, porque el maestro está en constante transformación y tiene en cuenta la diversidad de los grupos asignados. A partir de esto, el asesor crea las condiciones para innovar y está dispuesto a acompañar, sembrar, cuidar, sortear situaciones, recoger y compartir la vivencia de la Práctica Pedagógica Investigativa. Al respecto, Vásquez (2018) señala:

Nuestra tarea, entonces, es poner en la mente y en los corazones de nuestros estudiantes la semilla de la inconformidad, el entusiasmo por el emprendimiento, la pregunta por lo posible. Como se ve, lo que hacemos cotidianamente los maestros es sopesar y poner en la balanza el pasado con el porvenir (p. 3).

Con base en lo expuesto anteriormente, la autora expresa su vivencia del sentido atribuido al rol de asesor, que cumple en la orientación a maestros de los PFC de las ENS y en la formación pedagógica investigativa de los futuros maestros de la Licenciatura en Educación Infantil. La asesoría de la práctica pedagógica es *arte*; se trata de orientar al maestro en formación en la praxis, como escenario de creación, para actuar de manera responsable y consciente a partir de la realidad y necesidades de las comunidades. Se considera ciencia porque se fundamenta en la



teoría, en postulados que rigen la educación en el marco de la formación docente integral, perdurable y continua.

Otras características de un maestro asesor es ser referente personal y posibilitar condiciones para que el maestro en formación desarrolle su propio ser; aporta conocimientos y valida los saberes previos y los construidos por los estudiantes; destaca la ética profesional como elemento central del quehacer docente, al reconocer que esta labor se da por servicio a los demás con fines humanos y como medio de realización personal.

La ética es así un tema nuclear de la labor docente y el proceso de asesoría y formación, pues «no es posible pensar a los seres humanos lejanos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una trasgresión» (Freire, 1997, p. 16). Es indispensable que el maestro en formación y el asesor consoliden sus perspectivas éticas para iniciar la práctica pedagógica, porque quien no tiene ética y amor por su profesión, infringe los principios de su formación y del ejercicio profesional, no aportaría a la educación ni orientaría de forma apropiada a los educandos.

De otra parte, el asesor orienta al maestro en formación para fortalecer las competencias y visibilizar desde su quehacer, los saberes del maestro. *Saber ser*, comprender las dimensiones del desarrollo humano —autocontrol, empatía, capacidad de relación y constitución de subjetividad—; *saber conocer*, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones; y *saber hacer*, provocar la realización de acciones, las cuales develan habilidades y destrezas. Lo anterior, aporta en la constitución de la propia subjetividad, fortalecimiento de la identidad del futuro docente, adquisición de seguridad y confianza de sí mismo, conquistar espacios, descubrir, experimentar y reflexionar permanentemente acerca de su praxis docente.

Es fundamental que se enseñe a pensar y actuar a los estudiantes, a partir de la orientación, acompañamiento y reflexión propia del educando. Enseñar a pensar es crear los espacios y proporcionar los recursos didácticos y pedagógicos para permitir que emerjan y se consoliden las habilidades y capacidades que ya se poseen; es acercar a los estudiantes

al conocimiento para construir nuevos y no caer en una simple transferencia del conocimiento (Freire, 1997).

Como asesora de práctica pedagógica, resalto la importancia de la cualificación permanente en pedagogías y tecnologías emergentes, articular mediaciones tecnológicas y dinamizar procesos de investigación en la misma práctica. Lo anterior configura a las prácticas en un espacio para problematizar y preguntar sobre el quehacer docente; tomar parte, en equipo, de las incertidumbres pedagógicas a partir del sentir y el convivir; desarrollar proyectos que inviten a la transformación docente; y construir el pensamiento crítico a través de la producción escrita, con nuevos discursos y saberes.

## Metodología

Esta experiencia es de enfoque cualitativo, pues este

estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, [...] entre ellos, experiencia personal, que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez et al., 1996, p. 11).

Se realizó una revisión de literatura para entender cómo se concibe la Práctica Pedagógica Investigativa en las instituciones educativas y en contribuciones teóricas de diferentes autores. Luego, se presenta el sentido atribuido al rol del asesor de práctica en la perspectiva y vivencia de la maestra asesora.

Se destaca que la escritura está plasmada según la configuración y perspectiva de la autora como asesora de Práctica Pedagógica Investigativa, porque a partir de la vivencia se integra lo que dice y como lo dice. De esta manera se le atribuye sentido a la experiencia.

## Resultados

Es oportuno dar a conocer lo que queda luego de ser asesor de Práctica Pedagógica para enfrentar «lo que nos pasa» y el sentido que se atribuye como sujetos de la experiencia. Por esta razón, se plantea la pregunta ¿por qué es bueno narrar las experiencias? Porque la experiencia no es otra cosa que haberse enfrentado una y otra vez a muchos retos; permite atender situaciones y superar desafíos en el tiempo, en diferentes escenarios y con diferentes grupos.

Pensar la connotación de la experiencia lleva a plantear lo expuesto por Jara (2018)

las experiencias son procesos sociales dinámicos... , personales y colectivos, en permanente cambio y movimiento. ... Dadas las condiciones en que suceden, están cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que, en cada caso, representan procesos inéditos e irrepetibles. Por lo anterior es tan apasionante, como exigente la tarea de comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas (p. 3).

La experiencia vivida en cada asesoría y acompañamiento de la práctica pedagógica no es igual en todos los semestres y años. Es única e irrepetible, tiene su propia connotación, deja aprendizajes y construcciones colectivas que permiten visibilizar nuevas posibilidades pedagógicas e investigativas.

Para Rodríguez (2007) la sistematización del proceso como experiencia:

Permite recuperar la secuencia de los acontecimientos, describir el lugar, la situación, el ambiente, en el que se produjeron las deliberaciones, los impedimentos, las interrupciones, las confusiones de los participantes, las preguntas y dudas iniciales, las formas de organización espontánea, mediante la reflexión sobre lo sucedido y lo hecho, se llegará a la reflexión sobre la acción y al aprendizaje desde nuestras propias acciones (p. 10).

Recuperar el proceso de la práctica pedagógica vivido por la asesora permite enriquecer con otras visiones y sensibilidades la transformación de la labor, lo cual ayuda a hacer una mirada retrospectiva de lo

fuimos, somos y queremos ser, porque es un continuo aprendizaje, un punto seguido.

Según lo expuesto por Larrosa (citado en Guzmán y Saucedo, 2015):

Al pensar la experiencia a partir de «lo que me pasa», reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino «lo que nos pasa» a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; ya que estas experiencias, forman y transforman (p. 8).

Considerar las Prácticas Pedagógicas Investigativas como una experiencia con sentido, conlleva a pensar lo que esto significa para quienes viven la experiencia, mediante el valor comunicativo que se genera a partir la interacción con otros. Dicho de esta manera, mi propia experiencia me ha permitido reconocer los sueños, metas e ideales por alcanzar de cada maestro en formación que he acompañado y, aunque algunas veces están surcadas por tensiones y dificultades, también genera posibilidades que convocan al trabajo en equipo, al reconocimiento de emociones, a la movilización de saberes, la deconstrucción, construcción y reconstrucción de conocimiento. “Darle sentido a algo es una situación en la que solamente el ser humano se ve involucrado [...] cuando intenta dar sentido a lo que se hace, finalmente, es calificar un fenómeno desde un horizonte interpretativo y comprensivo particular”. (Barragán, 2013, p. 41).

A través de la Práctica Pedagógica Investigativa, los asesores y maestros en formación, como sujetos activos del aprendizaje y la enseñanza, dan sentido a esta experiencia que se desarrolla en contextos específicos y simultáneamente convoca procesos de interpretación y reflexión permanente. La experiencia como asesora de Práctica Pedagógica me ha permitido atribuir un sentido a cada etapa del proceso, ello se resume en tres categorías emergentes: la experiencia docente, la vivencia de emociones y las relaciones interpersonales.

En primer lugar, *la experiencia docente* es algo que le pasa a quien vive y realiza la Práctica Pedagógica Investigativa, es experiencia de formación y transformación. También, son importantes las subcategorías que hacen posible a esta categoría y que se le adhieren, como son la identidad del maestro, el quehacer docente, la dimensión didáctica, la cualificación y la reflexión para construcción de nuevo conocimiento.

La identidad docente es fundamental en la labor como asesores de práctica. Es bien sabido que la educación tiene que mejorar y para esto es necesario la cualificación docente en temas como el saber pedagógico disciplinar e interdisciplinar, las pedagogías emergentes, la investigación, las Tecnologías de la Información y Comunicación, etc. Lo anterior con el fin de afrontar los retos que se presenten en el quehacer docente y favorecer cambios en la educación superior, media y básica y la educación infantil.

Una de las tareas formativas en las ENS y en las universidades es profundizar en los procesos de constitución dinámica de la identidad docente desde las aulas de clase, a partir del ingreso de los estudiantes y la autocomprensión de los motivos que los llevaron a elegir la profesión; el tipo de ambientes formativos que en estas instituciones se propician; la reflexión sobre los fines implícitos y explícitos de la educación y el tipo de sujeto que pretende formarse en las aulas normalistas y de educación superior (Monroy, 2013).

Los espacios y oportunidades que se generan desde las prácticas pedagógicas son propicios para confirmarse en la labor docente y reafirmar la identidad. Al respecto, Veivaré y otros (2006) plantean que

La vida individual y privada del profesor tiene contactos estrechos con los espacios, experiencias y prácticas colectivas, siendo muchas veces los agrupamientos de personas (compañeros, familia, colegas) y los espacios físicos comunes (institución formadora, escolar y comunidad próxima) los motivos de experiencias individuales [...] que definen el quehacer docente, la construcción de la identidad involucra planos individuales/personales y colectivos, porque no es construida independiente y aisladamente sino en un escenario en el que el sujeto actúa y en un contexto social más amplio (p. 6).

Sin duda, la experiencia de la asesoría y el ejercicio docente de la Práctica Pedagógica Investigativa reviven la identidad del maestro en cada situación, espacio, diálogo, propuesta y reflexión que emerge. «Es inevitable reconocer que el objetivo todo profesional es que cada vez sea más competente, que mejore su quehacer profesional a partir del conocimiento construido, la didáctica, la experiencia y la reflexión» (Zabala, 2000, p. 11).

Se debe dar una mirada a la labor pedagógica investigativa del docente en las prácticas pedagógicas a fin de potenciar en los educadores el interés por repensar su rol de maestro investigador, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico investigativo e invitar a la innovación en el campo educativo.

En segundo lugar, como categoría de análisis y reflexión respecto al ejercicio de la asesoría está *la vivencia de emociones*. Es una categoría mediadora entre el quehacer docente y la Práctica Pedagógica Investigativa. Se conoce, interactúa y, de alguna forma, cohabita con las situaciones que viven los actores de la Práctica Pedagógica y las diversas comunidades en las que están inmersas las infancias.

En esta categoría son trascendentes las subcategorías que dan sentido a la experiencia, como el control emocional, las competencias emocionales, la autonomía emocional, el significado asignado a las emociones y las experiencias emocionales. Todo este entramado del ámbito emocional parte de la comprensión de las emociones, «desde una perspectiva más vivencial, las emociones son alteraciones súbitas y rápidas que experimentamos desde nuestro estado de ánimo, la mayoría de veces por ideas, recuerdos o circunstancias» (Cano y Zea, 2012, p. 58).

En la vivencia los procesos cognitivos y afectivos no se segmentan, pues, para despertar un determinado afecto en el individuo, es necesario comprender la situación que él está experimentando. Se forma una conjunción dinámica entre lo que el sujeto percibe o experimenta en relación con el medio —lo cognitivo— y lo que esta experiencia vale para él —relación afectiva que establece con dicho medio— (Camejo, 2011).



Un escenario ideal es que los docentes asesores y los maestros en formación tengan dominio de sí mismos y de las reacciones, es decir, posean autocontrol para pensar antes de actuar ante situaciones complejas que se puedan presentar en el ejercicio de la docencia. No obstante, reconozco que muchas veces no es fácil entender o que nos entiendan, pero es bueno entender y aprender de otros. La experiencia que se establece con las personas y con los contextos hace posible la definición de sí mismos como maestros y así la praxis se dinamiza y enriquece a partir de diferentes perspectivas, como la emocional.

Interactuar en contextos diversos despierta una fuerte carga emotiva, por ello es importante la autonomía emocional, que hace referencia a la capacidad que tienen los individuos para dirigir su propio comportamiento ante situaciones disímiles. Según lo citado por Buitrago y Herrera (2013),

“La formación del profesorado debe preocuparse por el desarrollo de competencias emocionales en los docentes y maestros en formación para fortalecer su bienestar y rendimiento laboral y, por consiguiente, en el desarrollo positivo de los estudiantes; sin embargo, esta intención requiere de la articulación de las universidades y facultades encargadas de la formación del profesorado” (p. 100).

Según lo anterior, es importante reconocer el significado asignado a las emociones en la docencia y las circunstancias que transversalizan las prácticas pedagógicas, pues son experiencias emocionales que se entretajan en la compleja trama social de relaciones con las comunidades y que son significativas para el maestro, por ende, son de primordial atención.

Para Ripski (citado en Buitrago y Herrera, 2013) la labor docente implica una responsabilidad humana y un compromiso social, por ello se requiere contar con personas emocionalmente sanas para ejercer esta profesión. Los formadores de educadores y asesores de práctica deben identificar y ayudar a gestionar diferentes estados emocionales de los maestros en formación que se preparan para el ejercicio en el aula. Sumado a esto, se debe analizar la personalidad y características emocionales de quienes se presentan a los programas de educación.

Como tercera categoría respecto a la actuación en las prácticas pedagógicas, son las relaciones interpersonales, los maestros en formación y los agentes educativos que atienden a la primera infancia y los maestros en formación. Las relaciones interpersonales desarrollan un papel clave en la ejecución de las Prácticas Pedagógicas Investigativas, ya que favorecen la aceptación, el apoyo mutuo, la adaptación del maestro en formación, el compartir experiencias con los demás, en consecuencia, el logro de resultados favorables. Una relación interpersonal «es una interacción recíproca entre dos o más personas» (Bisquerra, 2003, p. 23). Son relaciones sociales que están reguladas por las leyes e instituciones de la interacción social.

Es importante reconocer el significado que se atribuye a las relaciones interpersonales, como categoría emergente. Dichas relaciones son vínculos que se desarrollan entre las personas, permitiendo el intercambio de puntos de vista, dar a conocer las distintas formas de vivir la vida, necesidades, expectativas, sentimientos, inicio de oportunidades, fuente de aprendizaje y vía de enriquecimiento personal (Bustamante y Anticona, 2018). La asesoría en las prácticas pedagógicas y el mismo ejercicio docente de los estudiantes favorece el desarrollo integral de los individuos a partir apropiadas relaciones interpersonales. Por tal razón, es necesario revisar y entender algunas subcategorías que favorecen o no la la calidad de las relaciones entre asesora, agentes educativos que atienden a la primera infancia y los maestros en formación. Entre estas, la dimensión personal, interpersonal, social y cultural.

En la dimensión personal el maestro asesor, en ejercicio o en formación es, ante todo, un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, actitudes, características y dificultades, ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular (Ayones y Silvera, 2014).

Hay que reconocer y determinar cómo influyen las relaciones interpersonales del asesor, del maestro en ejercicio y el maestro en formación en los integrantes de las comunidades; se debe comprender que las formas



de actuar de los maestros, en ocasiones, condicionan las relaciones interpersonales.

En la dimensión interpersonal la empatía y simpatía, conceptos clave en las relaciones humanas. Estas se diferencian por los cambios afectivos que las personas pueden mostrar, inducidos en respuesta al estado emocional percibido en el otro. La empatía es considerada como la capacidad de realmente sentir lo que otra persona siente y la simpatía es el sentimiento y la expresión de preocupación por alguien, deseando el bienestar de esa persona. Esto sucede debido a experiencias compartidas de tipo personal, profesional y social.

En la dimensión social, intervienen diversos procesos que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. Las dimensiones anteriores permiten el reconocimiento de la otredad, lo cual contribuye en la constitución de un sujeto maestro que da sentido a su proyecto de formación personal y profesional.

## Conclusiones

El proceso de acompañamiento de la Práctica Pedagógica Investigativa que he realizado ha sido detonante para el aprendizaje y mutua construcción de conocimiento, generador de múltiples experiencias significativas; un proceso sorprendente en cada una de las interacciones realizadas con los maestros en formación y maestros orientadores, tutores, en los escenarios educativos y, aunque esta experiencia no se torna muy fácil a veces, es un aprendizaje constante y un reto que se debe afrontar para ser mejores personas, docentes y estudiantes.

Desde mi experiencia, la Práctica Pedagógica Investigativa implica conocer, sentir, pensar, interactuar y aprender; conlleva conocer los contextos en donde se viven las interacciones para entender las realidades que viven los maestros y estudiantes en las diversas comunidades. Es una experiencia que comprende la presencia y reconocimiento del otro, a partir del encuentro, la reciprocidad y la diferencia para deshacernos de prejuicios, descubrir y albergar lo inesperado.

La construcción de sentido como maestra asesora se ha ido configurando dentro de las prácticas pedagógicas y a partir los saberes que se transforman para hacer de la labor docente una experiencia enriquecida por las relaciones y situaciones de aprendizaje que se vivencian en los espacios educativos y formativos.

El aporte de esta investigación a la formación de maestros es resaltar el significado que se debe dar a las prácticas pedagógicas, a partir de la reflexión del quehacer docente, para trascender las concepciones tradicionales y vincular innovaciones pedagógicas, las cuales constituyen marcos de referencia y perspectivas en la labor del maestro.

La Práctica Pedagógica Investigativa, para los asesores y maestros en formación, es un escenario propicio para acercarse directamente a poblaciones de diversos contextos, en donde conviven las infancias; reconocer las realidades de quienes anidan en estos territorios, marcadas con cargas emocionales o enriquecidas por tradiciones culturales que se pueden intervenir o resignificar con la voz del maestro, hecho que es una experiencia vital con sentido y posibilita la construcción de conocimientos y nuevos espacios de empoderamiento para el docente.

La práctica pedagógica en el PFC de las ENS asesoradas y en la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC es un espacio para la indagación, cuestionamiento y reflexión de las situaciones y problemas sociales que viven las comunidades donde están inmersas las infancias y que requiere la presencia del maestro en ejercicio y en formación con acciones pedagógicas investigativas para contribuir a reducir circunstancias desfavorables que afectan el proyecto de vida de las familias y las infancias.

La intervención como asesora de las Prácticas Pedagógicas Investigativas es un aporte para la formación de maestros y ha dejado una impronta en la construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente de la labor docente, a partir de la intervención pedagógica investigativa, para la restauración de un tejido social más solidario, pues el contexto es producto de las relaciones interpersonales, sociales y el devenir histórico. En él la mediación también implica la posibilidad de transformación

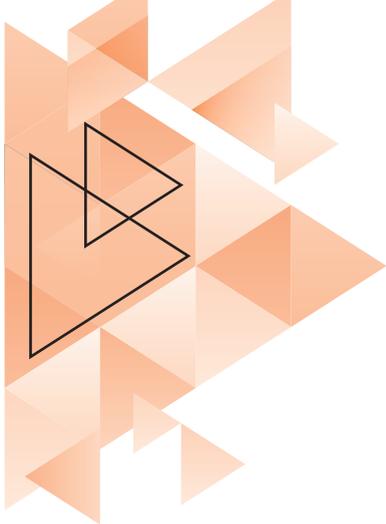
para, de esta manera, despejar las ataduras de la injusticia en la que se ven sumergidas nuestras comunidades e infancias.

## Referencias

- Ayones, J., y Silvera, G. (2014). *Pertinencia de la práctica docente desde la enseñanza para la comprensión* [Trabajo de Maestría, Universidad de la Costa]. <http://hdl.handle.net/11323/781>
- Barragán, D. (2013). *Cibercultura y Prácticas de los Profesores. Entre Hermenéutica y Educación*. Universidad de la Salle. <https://doi.org/https://doi.org/10.19052/978-958-8572-88-8>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Buitrago, R. E., y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Bustamante, M. y Anticona, D. (2018). *Las relaciones interpersonales y su influencia en el clima laboral del área de electrodomésticos de Supermercados Plaza Vea* [Trabajo de Grado, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/>
- Cano, S. R. & Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(1), 58 - 67
- Camejo, Y. (2011). *Análisis factorial y confiabilidad del Autorreporte Vivencial* [Trabajo de Pregrado, Universidad Central «María Abreu» de las Villas]. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/2083>
- Cano, S. R., y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(1), 58-67. <https://doi.org/10.22335/rlct.v4i1.169>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. <https://bit.ly/3237N87>
- Consejo Académico Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2015, 3 de noviembre). Resolución 37 de 2015. *Por la cual se establecen los lineamientos para las Prácticas Pedagógicas Investigativas de los Programas de Licenciatura Presencial y a Distancia de la UPTC*. [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria\\_general/consejo\\_academico/resoluciones\\_2015/res\\_37\\_2015.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2015/res_37_2015.pdf)
- Duque, P. A., Rodríguez, J. C., y Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su Relación con el Desempeño Académico* [Trabajo de Maestría, Universidad de

- Manizales]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/401> Fernández, M. (s.f.). *Manual de relaciones humanas*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paz E Terra.
- Gelvez, H. (2007). *De las practicas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Ministerio de Educación Nacional.
- González, A. (2020). *Prácticas, praxis y transformación docente desde la pedagogía suvidagógica*. Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hoyos, S. (2014). Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza. *Reflexiones y Saberes*, 1(1) 47-54. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/514>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf)
- Monroy, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 789-810. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/269/269>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rodríguez, N. (2007). La sistematización de consultas educativas. *Acción Pedagógica*, 16, 162-173.
- Vásquez, F. (2018). Las tensiones del ser maestro. *Revista de la Universidad de la Salle*, (78), 39-43. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2018/iss78/5/>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4032512>
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao.



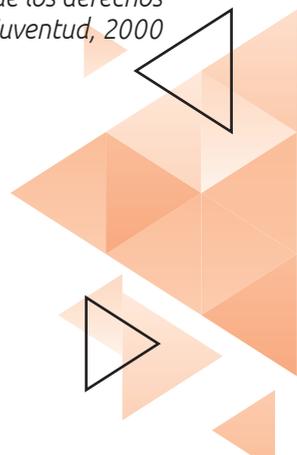


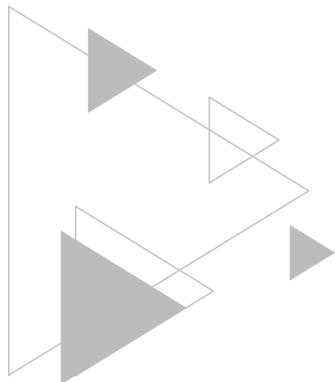
# La política pública de primera infancia: desafíos y oportunidades para el educador infantil

*María Cristina Corrales Mejía<sup>6</sup>  
Dioné López Aguilar*

*El cuidado de la infancia no puede ser entendido  
como una tarea más, sino como la decisiva y única  
posibilidad de recuperar a una humanidad que se  
siente a sí misma desfallecer.*

*Ernesto Sábato. Manifiesto en defensa de los derechos  
de la infancia y la juventud, 2000*





## Introducción

Las políticas públicas de primera infancia emergen en medio del reconocimiento de los contextos por los que atraviesa la niñez en Colombia, con el fin de orientar las actuaciones desde el Estado para responder a las problemáticas que los afectan. En correspondencia, se hace necesario que los agentes educativos, maestros normalistas superiores y licenciados en Educación Infantil se apropien de la normativa en su formación profesional y participen en su consolidación e implementación, en beneficio de los procesos educativos.

Este trabajo indaga a un grupo de maestros en formación respecto a su conocimiento, comprensión y apropiación de las políticas públicas de primera infancia en Colombia, como parte de su preparación para afrontar y acompañar las realidades de los niños de la región, en perspectiva de aportar al desarrollo armónico de sus capacidades.

En los últimos años, en Colombia, se viene orientando la atención a la primera infancia a través de un conjunto de documentos en los que se destaca la *Política Pública Nacional de Primera Infancia. Colombia por la Primera Infancia* (MPS, MEN e ICBF, 2007), el cual exalta el beneficio social de invertir en programas y proyectos de atención integral durante la infancia, etapa crucial para la vida de los seres humanos en la que se construye y fortalece la identidad, autonomía, creatividad, subjetividad e intersubjetividad. Se rescata la educación inicial como componente esencial para garantizar los derechos de la niñez a través de la atención integral que se realiza en ambientes enriquecedores, interacciones sociales y experiencias significativas que impacten de manera favorable su desarrollo.

En complemento, el gobierno nacional promulgó la Ley 1804 (2016), que enmarca la política de Estado *para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, la cual señala como uno de sus objetivos fundantes garantizar los derechos de las mujeres gestantes, los niños de cero a seis años y establece la educación inicial como un derecho, encaminado a potenciar las habilidades y capacidades de la niñez por medio de la implementación de los pilares de educación inicial: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

Esta Política Pública, concentra sus acciones sobre la base del enfoque diferencial y propone un trabajo mancomunado entre el sector estatal, al que pertenece la educación, y el sector social —familia, comunidad, etc.—. Igualmente, declara que la educación inicial es un derecho fundamental, en virtud de lo cual el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017) crea el lineamiento técnico que incluye aspectos conceptuales, pedagógicos y metodológicos, además de propender por acciones para la transición efectiva de los niños al sistema educativo y de generar estrategias para la mejora del recurso humano que atienda a la población objeto, al igual que el seguimiento a los estándares de calidad de la educación.

Por lo anterior, las políticas de primera infancia, de acuerdo con lo que dispone el MEN (2006), exigen el compromiso y la participación de toda la ciudadanía en forma activa, individual y colectiva para la construcción de un proyecto político de país en gesta de transformación social y cultural. Para el educador infantil, en formación y en ejercicio, lo anterior, supone la actualización permanente de la normativa y de sus lineamientos para ampliar sus comprensiones y desarrollar las capacidades necesarias para incorporar la norma en los planes de atención integral de educación inicial. Esto también representa una oportunidad para repensar el saber y la práctica pedagógica y generar acciones situadas, direccionadas, con alcance a las realidades, lenguajes y necesidades de la niñez y participar propositivamente en el diseño de estrategias e implementación de dichas políticas en los municipios donde tienen incidencia.

Se hace evidente la responsabilidad ética, social y política de los maestros que interpela sus saberes pedagógicos, didácticos, disciplinares



y transversales para potenciar el poder de sus actuaciones y prácticas pedagógicas en la formulación, ejecución y dinamización de las directrices que permean el presente y el futuro de esta población. También se nota los entramados que se tejen en las instituciones sociales alrededor de los procesos de atención, formación integral y desarrollo, es decir, de la infancia y los infantes como sujetos titulares de derechos, cuya garantía está en concurso de los diversos actores de la sociedad civil.

Es imperativo aunar esfuerzos para continuar trabajando en este momento histórico con el fin de lograr el giro sobre la presencia, hasta ahora invisibilizada, de los niños en el mundo, en general, y en Latinoamérica, en particular, para una búsqueda real por la emancipación infantil no centrada en la justificación de su situación material, sino en su realidad humana y social, a partir de la cual, sea posible pensar y reinventar la infancia como otro comienzo discontinuo de la lógica arbitraria del adulto (Bustelo, 2011). Para que los niños puedan ser reconocidos con alteridad del adulto y no solamente como reproductores de la práctica social, ello dinamizará la cultura en favor de las infancias para disminuir las fisuras entre los discursos y las prácticas cotidianas que se cruzan en las relaciones entre adultos y niños (Corrales, 2015).

## Fundamentación teórica

La primera infancia es un momento del ciclo vital del ser humano en el que el desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social requiere de una especial atención por parte de los adultos, con el fin de promover las capacidades y generar oportunidades para disminuir las brechas, desigualdades e inequidades que repercuten en las problemáticas que deterioran el tejido social, económico, laboral y cultural de un país. Por ello, se hace necesario que el Estado instaure políticas públicas en las que el desarrollo humano en los primeros años de vida sea el pilar fundamental, a partir de la consolidación de entornos protectores, familiares, comunitarios, educativos e institucionales para la atención, cuidado y acompañamiento de la niñez. Lo anterior es una estrategia que contribuye a superar el círculo vicioso de la lucha contra la pobreza, favorece el empoderamiento humano y social de un país y el reconocimiento de los derechos sociales, civiles y políticos de sus ciudadanos (CINDE, 2001).

Un agente de articulación de la normativa con las prácticas sociales cotidianas, es el docente normalista superior y el licenciado en educación infantil. Por ello es fundamental aludir a su formación académica y profesional en cuanto a: 1) las comprensiones y relaciones con la infancia, la manera como «se piensa» al niño y se analizan sus condiciones contextuales reales, en perspectiva de su desarrollo integral y educación; 2) la función e impacto que tiene la política pública, particularmente su apropiación de la atención integral y la educación inicial; 3) el alcance y sentido de las prácticas pedagógicas en el desarrollo y la educación inicial; 4) el poder que tiene el niño y el maestro en educación infantil para la transformación de las realidades humanas y sociales en las que se desenvuelven.

### **Comprensiones y relaciones con la infancia**

Las relaciones entre adultos y niños forman parte de una historia y de un lenguaje no como un hecho acabado y objetivado, sino como una realidad en continuo cambio que requiere una permanente interpretación y contextualización (Corrales, 2015). La infancia ha sido configurada como una invención social en la que el mundo adulto se pregunta por un «otro» que está en un lugar diferente de su pensamiento. La infancia, sus maneras de sentir, pensar y actuar no ha sido establecida desde sí misma, sino a propósito de ella a partir de lo que los demás ven y definen. El posible significado del término niño depende de lo que los adultos creemos que es o que puede ser, por lo cual existen múltiples niños e infancias construidas según nuestras interpretaciones (Dahlberg y otros, 2005). Tales significados e interpretaciones son susceptibles de variar en términos de espacio y tiempo, es decir, dependiendo de los contextos históricos, sociales y culturales de los grupos humanos (Valentín, 1996).

A partir de la construcción social del concepto de infancia se instauran y ordenan instrumentos y documentos, a nivel mundial y local, que dan orientaciones respecto a la forma de actuar sobre ella y propender por su desarrollo y educación. Por ejemplo, la Convención Internacional de los Derechos del Niño a la que se suscriben 196 países, para el caso colombiano, la Ley de Infancia y Adolescencia y la Política Pública de Cero a Siempre. Estas directrices son determinadas por el pensamiento



*adultocéntrico* que rige los lineamientos para los niños y que encuentran disonancias con las actuaciones y prácticas reales frente a la niñez, las cuales siguen oscilando entre las ideas de heteronomía, autonomía, y participación. A los adultos nos cuesta separarnos de las nociones del pasado para reconstruir un pensamiento acerca del niño como constructor de su conocimiento, agente de su propio desarrollo y de las relaciones con sus semejantes y con el entorno.

Funes (2008) identifica algunas situaciones que se presentan con frecuencia en la atención, cuidado y educación brindada a los niños, niñas y adolescentes por parte de las personas e instituciones encargadas de esta labor; destaca la falta de respuestas adecuadas y pertinentes a los derechos y necesidades, la restricción de oportunidades para su desarrollo, las debilidades del sistema encargado de su protección y educación, entre otros. Lo anterior, según Funes se deriva a causa de concepciones y prácticas sociales ancladas en el tiempo y que no favorecen ampliar nuevas perspectivas que posibiliten el pleno desarrollo de la infancia.

### **Función e impacto de la política pública en la atención integral y la educación inicial**

La evolución de las políticas públicas y su relación con el aparato estatal, en cualquier país, no puede desligarse de las concepciones que se tienen del desarrollo social que, habitualmente, es pensado como crecimiento económico en articulación con las dinámicas que el mercado y la globalización impone a la sociedad. Desde la década de 1960, en Colombia se han ido consolidando diferentes iniciativas y políticas orientadas a la garantía de derechos para la primera infancia, teniendo como referente que la inversión que se realiza para los niños representa mayores márgenes de progreso para la sociedad.

El premio nobel de economía, James Heckman (2011), confirma lo anterior y expone el caso colombiano, destaca que hay distintos canales para lograr impactar los primeros años de vida de los niños y afectar todo su ciclo vital de generación en generación. Uno de esos mecanismos es la intervención temprana en las habilidades cognitivas y el desarrollo socioemocional, pues puede llegar a reducir la desigualdad y la delincuencia, mejorar la productividad de la fuerza laboral, promover

la salud y generar una relación de costo beneficio muy alto en términos del avance social, para lo cual, el trabajo con la familia, la escuela y la educación son primordiales.

En esta línea, la Ley 1804 (2016) define como política de Estado el desarrollo integral de la primera infancia a partir de una perspectiva de protección integral. La Ley concreta el desarrollo infantil como un «proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto afianza sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para construir su identidad y su autonomía» (art. 4).

La Ley 1804 (2016) plantea que el desarrollo infantil en los primeros años de vida debe darse a través de las condiciones comunes a todos los niños para garantizar sus derechos de forma efectiva. En tal sentido, promueve que la niñez cuente con un entorno familiar que los acoja y que los eduque a través de prácticas de crianza adecuadas, condiciones que favorezcan un nivel alto de salud y óptimo estado nutricional, participación en entornos que potencien el desarrollo armónico de todas sus dimensiones y propendan por la construcción de su identidad en el marco de la pluralidad, la expresión de sus ideas, sentimientos y la garantía efectiva de sus derechos.

En función de los anteriores planteamientos, la Ley 1804 también establece que las acciones de política pública se concretan en los entornos de desarrollo entendidos como «espacios físicos, sociales y culturales diversos en los que los niños y las niñas se desenvuelven, con los cuáles interactúan» (Congreso de la República, 2016, art. 4). Tales entornos son el hogar, el sistema de salud, los ambientes educativos y el espacio público, llamados a posibilitar la organización de la atención integral, la cual está compuesta por cinco estructurantes: el cuidado y la crianza; la salud, la alimentación y la nutrición; la educación inicial; la recreación y el ejercicio de la ciudadanía y la participación, que conectados entre sí, cimentan su máximo bienestar y progreso.

Con respecto a lo señalado por la Ley 1804, se puede deducir que los niños son vistos como sujetos activos y coparticipes de construcciones sociales y que, en correspondencia con ello, las estrategias y acciones que

se lleven a cabo en aras de su desarrollo tienen una incidencia educativa, cuyos alcances desestiman las tradicionales posturas asistencialistas del cuidado y la atención infantil.

No obstante, en las dinámicas sociales se evidencia que lo anterior no siempre se cumple, pues existen tensiones entre la educación inicial y las prácticas sociales y pedagógicas por situaciones como acceso a matrícula, limitaciones de disponibilidad institucional, conflictos por la continuidad de los procesos pedagógicos que se instauran en la educación inicial y la idea errada que es más fácil educar a los niños y por ello cualquiera puede hacerlo, sin tener en cuenta la incidencia que tiene la educación temprana en el desarrollo del ser humano. Hay una escasa conexión entre el contenido discursivo de las políticas públicas de primera infancia y la realidad en la que vive la niñez en Colombia, lo que impide que se cumpla a cabalidad con sus necesidades y requerimientos (Rincón y Triviño, 2017).

### **Alcance y sentido de las prácticas pedagógicas en el desarrollo y la educación inicial**

La educación inicial, además de ser un eje estructural de la atención integral de la primera infancia, es un derecho impostergable, de acuerdo con la Ley de Infancia y Adolescencia, cuyo objetivo es el cuidado y acompañamiento en el crecimiento y desarrollo de los niños, mediante la creación de ambientes de socialización seguros y saludables (Ley 1098, 2006).

A la educación inicial le corresponde promover, a través de acciones pedagógicas situadas, pertinentes, direccionadas y sensibles, las capacidades y oportunidades de desarrollo integral de la niñez en atención y respuesta a sus necesidades y derechos. Por tanto, las prácticas pedagógicas deben partir de la reivindicación del papel activo de los niños en sus contextos sociales y culturales, con sus variadas formas de aprender e interactuar. Es necesario buscar la posibilidad de diseñar con y para la niñez currículos flexibles que respondan a sus intereses, demandas del momento histórico que viven y a las actividades rectoras que facilitan un aprendizaje significativo. En otras palabras, los procesos pedagógicos

deben constituirse en prácticas que estimulen, refuercen y concreten las políticas públicas de primera infancia en las actividades curriculares.

Así las cosas, las interacciones significativas, la disposición de ambientes enriquecidos y las experiencias pedagógicas intencionadas son los elementos que otorgan sentido a la educación inicial de la primera infancia (MEN, 2014); se hace entonces necesario reconocer que el desarrollo de estos procesos amerita unos contenidos específicos que orienten su ejecución de forma oportuna mediante la especificidad de lo que aprenden las niñas y los niños, así como del concurso de maestros y maestras, formados para discernir las realidades de las infancias e implementar las actividades rectoras como parte de la vida cotidiana, en aras de posibilitar la participación y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

La práctica pedagógica establece un engranaje entre las demandas institucionales que se concretan en el escenario educativo, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Pedagógicos, las expectativas de las familias respecto a los procesos de aprendizaje de sus hijos y la reflexión de los maestros. Es un reto lograr que la organización de la práctica pedagógica sea abierta, flexible, proyectada y materializada en los procesos de desarrollo de los niños, no pensada como una programación lineal o rutinaria (MEN, 2017).

La atención integral a la primera infancia es una prioridad y un factor de garantía de calidad del componente pedagógico. Es un asunto no sólo de la política pública, sino del quehacer y de las prácticas de los educadores, quienes cumplen el papel de mediadores para que los derechos tengan lugar en los escenarios en los que transcurre la vida de los niños. Por tanto, la formación del maestro «se convierte en un tema neurálgico dentro de la formulación de la política pública de primera infancia» (Fuentes, 2008, p. 70).

### **El poder instituyente del niño y del maestro en educación infantil para la transformación de las realidades humanas y sociales**

Los niños no pueden ser concebidos únicamente como reproductores de conocimiento, identidad y cultura, deben ser vistos como co-constructores de estas mismas dimensiones humanas y sociales, a partir de las que



configuran subjetividades e intersubjetividades. Ellos son sujetos activos y partícipes dotados de un gran potencial que les permite competir y relacionarse con los adultos y con sus pares, de acuerdo con sus propios intereses y lugares que son independientes a los que les establecen los adultos en el contexto social (Dahlberg, 2005). La infancia no puede seguir comprendiéndose ni tratándose como una etapa preparatoria para los restantes momentos del ciclo vital del ser humano, sino que debe asumirse como un componente de la estructura de la sociedad que es representativa e importante en sí misma, como «una experiencia que se vive en el tiempo presente, en el cual es posible proyectar la vida infantil, pero no programar su futuro» (Rincón, 2018, p. 38).

Las infancias contemporáneas son dinamizadoras de los contextos socio-culturales en los que se encuentran inmersas, cuestionan y modifican el orden instituido por sus antecesores y pueden ser gestoras de cambios y organizaciones sociales, lo que implica apertura a un tiempo nuevo en el que se priorice su derecho a la participación en atención a sus capacidades y potencialidades para el desarrollo individual y colectivo. La formación de los niños por parte de los adultos tiene un efecto interactivo sobre ellos y su devenir. Las habilidades fecundan habilidades, la motivación propaga motivación y una niñez motivada tendrá mayor probabilidad de aprender, desarrollar sus propias destrezas cognitivas y socioemocionales y participar en la vida académica y social (Heckman, 2011).

Los maestros son actores imprescindibles para el agenciamiento de la infancia, avivan procesos sociales, políticos, éticos y estéticos a partir de prácticas pedagógicas que contribuyen a la transformación de la realidad, al reconocimiento y proyección de otros mundos, mundos posibles. Sin embargo, son sujetos que han emergido de sus propias condiciones históricas, sociales y culturales, por lo cual están llamados a re-sentir y resignificar sus íntimas vivencias y comprensiones de la infancia en beneficio propio y de las prácticas pedagógicas que orientan, al otorgar un nuevo valor interpretativo con el que puedan atender las diferencias y pluralidades que acojan a ese otro que es el niño. Ello ocurre en un encuentro genuino en el que se le devuelva el lugar en la estructura social a la niñez y se le reconozca como sujeto político, a partir de una

perspectiva de alteridad, porque se encuentra contenido en el adulto, en su cosmovisión, subjetividad, discurso y cotidianidad (Corrales, 2015).

En este sentido, la niñez y los maestros tienen la posibilidad de visibilizarse en una relación simétrica y ejercer el poder instituyente que da principio a la transformación social, a partir de la construcción de relaciones mutuas basadas en la comprensión y aceptación de la otredad, más no de la dominación y la imposición de uno sobre otro. De tal relación emergen nuevas significaciones de los niños como sujetos activos y en construcción de su autonomía, seres sustancialmente distintos al adulto; y en los maestros se concreta una nueva comprensión y aproximación a lo que encarna ser niño en la contemporaneidad, refiriendo la experiencia infantil actual marcada por el reconocimiento de la subjetividad y la diversidad.

## Metodología

La presente investigación se estructuró con enfoque cualitativo de corte descriptivo-interpretativo. En un primer momento se realizó una revisión documental [RD] para entender cómo «se piensa» la niñez en diferentes contextos, documentos directrices y políticas públicas de primera infancia, también se indagó por las concepciones de desarrollo, las comprensiones de educación infantil y las prácticas pedagógicas como aspectos concernientes para la labor del docente en educación inicial, a partir de los cuales se fundamenta teóricamente esta investigación, y se contrastan sus hallazgos.

Seguidamente se propuso un cuestionario [C] para ser diligenciado desde un formulario de Google, con muestreo a conveniencia, el cual fue diligenciado por 78 docentes en formación de diferentes Escuelas Normales Superiores de la región, que cursan los grados 12 y 13. El cuestionario indagó por el desarrollo y la educación infantil, los aspectos sobre los que se orientan las prácticas pedagógicas, la legislación y la política pública de infancia y primera infancia, y la manera como los discursos, enfoques, alcances y metas de estas políticas se ponen en diálogo con la realidad de los niños en sus prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, se vincularon 90 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC de I, III, IV y VII semestre, a través de grupos focales [GF], en los que se incentivó la indagación y el análisis de las políticas públicas de infancia, para conocer las percepciones y posturas sobre su estudio, implementación y alcance, con el objeto de razonar respecto a las implicaciones en la cualificación profesional, el rol como sujetos de saber pedagógico y la configuración del sentido de la propia práctica en la educación inicial.

Los participantes en esta investigación fueron estudiantes con edades que oscilan entre 17 y 26 años, el 87% de género femenino, de diferentes zonas rurales y urbanas de municipios de Boyacá y algunos de Casanare, Santander y Cundinamarca.

La información recolectada fue sistematizada por medio de rejillas de trabajo en las que se identificaron categorías sobre el desarrollo infantil, la educación infantil, los factores que los maestros consideran en sus prácticas pedagógicas, sus conocimientos sobre legislación y política pública de infancia y primera infancia, y la manera cómo estas interactúan con las realidades de los niños y niñas de sus contextos e inciden en sus prácticas pedagógicas. Seguidamente, se realizó una triangulación de toda esta información en una matriz general en las que se asociaron los hallazgos a las categorías centrales de la investigación: comprensiones y relaciones con la infancia, su desarrollo integral y educación; la función e impacto de la política pública en la atención integral y la educación inicial; el alcance y sentido de las prácticas pedagógicas en el desarrollo, la educación inicial y el poder del niño y del maestro para la transformación de las realidades humanas y sociales; para finalmente establecer los resultados y los análisis de los datos obtenidos que dieron paso a la respectiva discusión y conclusiones.

## Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías de análisis establecidas. *Comprensiones y relaciones con la infancia*

Para el 85% de los participantes, de acuerdo con las respuestas dadas en el cuestionario [C] y en el (GF), la infancia es una etapa del ciclo vital caracterizada por cambios biológicos y psicológicos graduales que ocurre en los seres humanos en función de su desarrollo. Esta etapa va desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia y en ella los niños se adaptan, integran al grupo social y consolidan procesos que permiten el despliegue de habilidades y aprendizajes que les servirán para la vida futura.

Los participantes señalaron que la infancia es la etapa en la que los niños empiezan a comprender los valores, las costumbres, los hábitos, el respeto ciudadano y su utilidad a la sociedad [GF].

Es un periodo en el que se desarrollan física y cognitivamente y los adultos debemos estar pendientes de guiarlos y cuidarlos para que sean personas de bien [C].

Además, respecto a las potencialidades de la formación, los participantes señalaron que,

la educación le permite al niño su desarrollo cognitivo, afectivo, y social, a través de la adquisición de aprendizajes básicos que serán de gran importancia en otros momentos formativos y académicos futuros [C].

se orienta desde los niveles de prejardín, jardín, y transición, como sus primeros acercamientos a lo académico. Desarrolla los cuatro pilares: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como lo dice la política pública [GF].

La infancia es apreciada por participantes como un momento puntual del desarrollo, en el que se presentan aprendizajes cognitivos, sociales y afectivos que el adulto debe orientar. Este desarrollo se relaciona con los avances y no con los retrocesos o particularidades contextuales y sociales de los niños, en cuanto a las situaciones favorables o adversas que tengan que enfrentar, las actuaciones y contenciones de los adultos que los rodeen, la propia comprensión e interpretación que cada niño da a las situaciones cotidianas, sus desempeños diferenciados, las atribuciones explícitas o implícitas que percibe y resuelve y sus intereses y subjetividades.

Los maestros en formación siguen entendiendo la infancia y el desarrollo a partir de conceptos tradicionales que los consideran como una «etapa» en la que los niños son dependientes del adulto. No se expresa el hecho que los niños son sujetos activos con potencialidades, subjetividades y constructores de realidad, cuyos comportamientos no se encuentran determinados por las situaciones objetivas, sino por las representaciones, imaginarios y experiencias reorganizadoras que son capaces de generar.

En las respuestas se notan una serie de representaciones sobre el desarrollo y la educación infantil que se traducen en prácticas sociales circunscritas a formas de pensamiento social que le permite a las personas comprender su realidad y relacionarse con los niños a partir de vivencias, pero también de informaciones, conocimientos y modelos de reflexión recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1984). Estas representaciones hacen parte de las significaciones imaginarias comprendidas como ideas, imágenes, afectos, sentimientos y acciones que dotan de sentido la práctica y la realidad social. El desarrollo infantil es concebido como una etapa de la vida, cuya perspectiva es lineal tanto por las edades en la que es enmarcada como por lo esperado de los niños en cuanto a cambios, procesos de socialización y adaptación, avances cognitivos, físicos y psicológicos.

### **Función e impacto de la política pública y su apropiación desde la atención integral y la educación inicial**

En el cuestionario (C) se preguntó a los participantes acerca de su conocimiento de la legislación y las políticas públicas de primera infancia. El 53% aduce su desconocimiento, el 41% refiere que las conocen y el 6% no responde ante este cuestionamiento. Esto pone de manifiesto la necesidad de trabajar en la divulgación, reflexión y apropiación de los documentos rectores para la intervención y educación de la primera infancia. Un punto inicial es la gestión directiva de las instituciones encargadas de formar maestros. Allí se deben crear espacios de actualización, análisis, discusión y aplicación de la política pública, para alcanzar coherencia entre los propósitos formativos de los maestros,

sus actuaciones y prácticas pedagógicas en primera infancia y educación inicial.

En cuanto al alcance y respuesta de las políticas públicas a las realidades y necesidades de los niños, los participantes de esta investigación (GF) identifican que hay desconocimiento por parte de las comunidades, lo cual no permite la integración social en favor del desarrollo y del proceso educativo, adicionalmente, señalan que las instituciones no cuentan con los recursos para brindar calidad educativa. En este sentido, las políticas se plantean al margen de las circunstancias sociales en las que viven los sujetos a las que están dirigidas.

El 17% de los participantes (C) da razón que las políticas públicas de primera infancia exhortan a garantizar los derechos de los niños y su libre desarrollo de la personalidad, sin embargo, advierten que su impacto no es suficiente para crear las condiciones sociales, humanas y materiales entre la sociedad civil y el Estado sobre los principios, metas, objetivos y estrategias de educación y protección integral de la niñez, especialmente para los grados de pre-jardín y jardín, pues se excluye una proporción importante de los niños que por diversas situaciones no tuvieron acceso a la educación y no se logra promover acciones para superar situaciones de desigualdades y violencias hacia la niñez. Para otros participantes (GF), el 13%, las políticas sí se acoplan de manera flexible a sus escenarios de desempeño, al no tener que trabajar con «población vulnerable», razón por la cual se facilita el cumplimiento de la norma.

Lo anterior evidencia el desconocimiento de las políticas y la falsa creencia que esta se dirigen a infancia vulnerable o en riesgo, lo que aunado a lo antes expuesto, confirma una confusión acerca de las directrices e implementación de la política pública, que en muchos de los casos lleva a la desconfianza y deslegitimación de las acciones gubernamentales y su efectividad en la calidad de vida y desarrollo del niño, niña y adolescente (Rozo-Gutiérrez y Vargas-Trujillo, 2018).

Con respecto a la articulación de las políticas públicas con las prácticas pedagógicas, solo el 14% de los participantes puntualizó que las orientaciones brindadas por la norma deben ser acogidas por los maestros para

trazar sus acciones pedagógicas; resaltan que las políticas guían «una forma divertida, lúdica e innovadora de enseñar que contribuye a las capacidades de los niños» (C) y que «establecen objetivos y estándares que permean el currículo en beneficio de los aprendizajes significativos para los niños» (GF).

Concerniente al alcance y sentido de las prácticas pedagógicas en el desarrollo y la educación inicial de los niños, de las respuestas obtenidas en el cuestionario el 70 % están asociadas a los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje, las metodologías y uso del material didáctico, la planeación de los temas a tratar, el rendimiento académico, el manejo de grupo, el espacio físico, la confianza y el ambiente en el aula de clase, la flexibilidad en las actividades, la disposición del estudiante, el objetivo principal del tema, el respeto y la cordialidad, la lealtad, la ética, la disciplina, la comunicación, el juego y los Derechos Básicos de Aprendizaje. El 27% de los encuestados relacionaron aspectos asociados a la dimensión emocional de los niños y sus dificultades, la motivación y el entusiasmo, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, el arte, el juego, las experiencias innovadoras, la lectura de contexto, la edad, las necesidades e intereses individuales, las actividades lúdicas creativas y la participación de los niños.

Respecto al proceso de enseñanza en la educación infantil, el 76% de los estudiantes (GF) consideran, en atención a su concepción de infancia, que es una etapa en la que los docentes deben diseñar materiales didácticos para la enseñanza de temáticas esenciales, proponer actividades de exploración asociadas a situaciones de la vida real y ayudar a los niños a adaptarse a las convenciones sociales establecidas. El 24% restante precisa que en este periodo se debe animar la autonomía de los estudiantes, fomentar su participación y vinculación con actividades que le sean gratificantes y aporten a sus dimensiones de desarrollo.

En contraste con las respuestas citadas, cabe recordar que el currículo propone dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica y que permean la educación y el desarrollo infantil: la sistematicidad de los procesos y las interacciones. Estos dos elementos de la práctica pedagógica reivindican el poder instituyente de los actores: niños, niñas y educador infantil.

La *sistematicidad de los procesos* reconoce las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a los intereses propios y educativos, que tengan intención y secuencialidad. Estas se construyen a partir de las voces de la infancia, se instalan en el presente y desde ahí, los maestros están abocados a analizar y comprender el desarrollo y ritmos de aprendizaje para generar experiencias que potencien el aprendizaje de los niños. *Las interacciones* son la columna vertebral del currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños con los otros, pares y adultos, y con el medio que les rodea, en el que se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la producción de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar (MEN, 2017).

Los resultados muestran que las comprensiones sobre la educación infantil se superponen con las de desarrollo, se sitúan, principalmente, en analogía con procesos académicos, con la vinculación a los niveles de prejardín, jardín y transición y con la apropiación de patrones particulares del contexto y la cultura.

Es acertado revisar los presupuestos de sentido sobre los cuales se fundamenta la práctica pedagógica de los maestros desde su misma formación profesional; presupuestos sobre los que se debe invitar a reflexionar en torno a sus comprensiones de infancia y las implicaciones de su desarrollo y educación, no simplemente como procesos de adaptación a lo ya establecido, sino como una experiencia de libertad y realización del sujeto niño que propende por su autonomía y que, por tanto, puede ser crítico y propositivo frente a sí mismo, al otro y al contexto en el que está encuentra inmerso.

### **El poder instituyente del niño y del maestro en educación infantil para la transformación de las realidades humanas y sociales**

Esta última categoría ha quedado ampliamente demostrada, en el entendido que es menester que los maestros se posicionen no solo como sujetos de saber de un campo particular: el de la educación infantil, sino como sujetos de sentir, de convivencia, autores y actores de procesos de desarrollo y educación. Esto implica que trasciendan las miradas ins-



trumentalistas, técnicas y metodologías de la educación y la pedagogía para abrir posibilidades de construcción con otros; aprender y crecer con los niños desde lugares y opciones que conciernen a la responsabilidad ética y política para la transformación social. La profesión docente «es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y, por lo tanto, más humana» (Tenti, 2007, p. 351).

En la actualidad, los niños recuperan su relevancia en la sociedad, por lo menos en los preceptos jurídicos y legales; sus procesos de educación y formación ahora no le son ajenos; como sujetos sociales y políticos, agencian y aportan al desarrollo propio y al social, a partir de las diversas interacciones que establecen con quienes les rodean y de las posibilidades de participación que cada día se procuran más genuinas; tienen una fuerza instituyente que permite la ocurrencia de nuevos discursos y prácticas por parte de las instituciones sociales, familia y escuela, que los trataron históricamente como menores qué, subordinados o inferiores.

Estas situaciones, desde luego, han ocasionado desacoples o desajustes frente a lo que «se es» o «se espera» de la niñez, tanto por los adultos como por las instituciones. Ello en medio de los avatares y dispositivos causados por los discursos de los medios de comunicación masiva, las tecnologías, las lógicas del mercado y del consumo propias del mundo de hoy (Bustelo, 2011; Corea y Lewkowicz, 1999; Corrales, 2015).

## Conclusiones

Las políticas públicas de primera infancia brindan fundamentos y oportunidades para el desempeño de la labor de los maestros en educación infantil. Es por esto que en los programas académicos complementarios y profesionales de formadores en infancia se generan actividades curriculares para que se asuman y profundicen conocimientos, se debatan y hagan cuestionamientos en torno a la normativa, su aplicación y fomento en el quehacer docente. Estas acciones motivan a los maestros en formación su poder como sujetos críticos y abre horizontes para participar en la formulación, construcción, implementación y dinami-

zación de las políticas públicas, como parte de la corresponsabilidad social que permea el presente y el futuro de la infancia.

Los maestros en formación de las ENS y de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC desconocen total o parcialmente o tienen vacíos sobre los elementos que componen y dan el alcance a las políticas públicas de primera infancia. Es necesario que en la preparación para maestro se consolide la convicción de que el empoderamiento y la autonomía del campo profesional del educador infantil está legitimado por el impacto de su labor en la sociedad.

Los procesos y las prácticas pedagógicas que lideran los maestros en formación en la educación infantil, deben ser emancipadores, asumidos en relación con el saber que se construye y deconstruye a partir de la reflexión acerca de las comprensiones de infancia y la propia experiencia docente y de los fundamentos epistémicos que soportan los conocimientos teóricos y conceptuales. Los futuros maestros deben integrar y reconfigurar en sus prácticas los postulados de las políticas públicas y directrices asociadas a la educación infantil en los diferentes contextos sociales e institucionales.

Como maestro percatarse que las comprensiones y resignificaciones sobre la infancia, su desarrollo y educación tiene asidero en los sentidos señalados por las políticas públicas de primera infancia y que el reto de una pertinente apropiación e implementación de la norma le distinguen en su papel efectivo como garante de los derechos de los niños, dinamizador de procesos de participación y promotor del desarrollo integral, hace la diferencia para la transformación de las realidades sociales de la infancia.

Queda latente, a partir de este estudio, la perspectiva que actualmente las relaciones entre maestros en formación y niños se forjan en medio de una paradoja del adulto: el reconocimiento que se hace en las políticas públicas y los saberes adquiridos en la formación de los niños como sujetos titulares de derechos, es contrario a las comprensiones y discursos ambivalentes sobre la infancia, pues entran en conflicto con lo que está prescrito y, eventualmente, puede generar una tensión susceptible de



ser exteriorizada en las prácticas y las relaciones sociales cotidianas de los maestros y los niños.

En síntesis, es válido que en las interacciones y las prácticas pedagógicas que se construyen entre maestros y estudiantes se reivindique el papel activo del sujeto infantil y la dignificación del maestro, de tal manera que, en una actuación mancomunada, superen las estructuras tradicionales de la educación bancaria hacia una educación liberadora en la que puedan realizar lecturas críticas del mundo, sean reconocidos sus saberes y se dé el espacio de participación político-ideológica para cada uno, en un proceso de co-construcción del conocimiento (Freire, 2008). En otras palabras, que la educación no implique el esfuerzo de adaptación del niño a su medio, sino un encuentro en el que se problematice, se le interroga, se le confronte para buscar y construir el conocimiento de manera conjunta con el maestro.

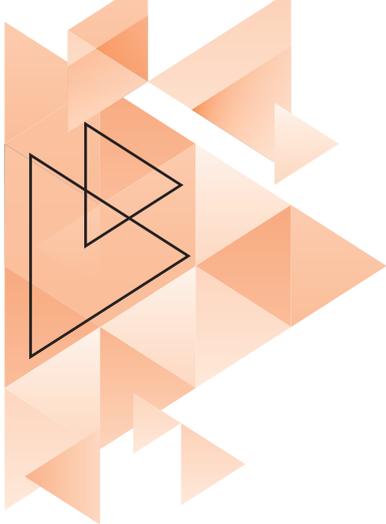
Finalmente, se subraya que las políticas públicas de primera infancia deben ser un eje articulador en el proceso de maestros en formación que atraviese las comprensiones de educación y desarrollo y las prácticas propias del quehacer cotidiano; propicie espacios de reflexión y cuestionamiento acerca del rol como actor político que construye, implementa, renueva, nutre y aporta a la discusión, los debates políticos y académicos sobre temas como: el Estado, la política, la democracia, la participación, la organización de la educación; privilegie el análisis de la realidad de las prácticas educativas situadas, intencionadas y con sentido a las necesidades, intereses y realidades de la niñez.

## Referencias

- Bustelo G, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial 46446. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)

- Congreso de la República de Colombia (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016. *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 49953.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Editorial Lumen Humanitas.
- Corrales, M. (2015). *Entre lo Apolíneo y lo Dionisiaco: naturaleza de las interacciones adulto-niño en la vida cotidiana*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Dahlberg G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Graó.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Fuentes, L. (2008). La formación y capacitación de los educadores de la atención a la primera infancia: historia y apuestas. En A. L. Castro-Rojas (Comp.) *Formación de docentes y educadores en educación infantil* (pp. 65-73). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa - IDIE-
- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE]. (2001). *Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y el caribe*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Funes, F. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y las niñas*. Graó.
- Heckman, J. (2000). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el Desarrollo Humano. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 97-109.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014). *Sentido de la educación inicial. Guía No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Colombia.
- Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [MPS, MEN e ICBF]. (2006, 3 de diciembre). *Política Pública Nacional de Primera Infancia «Colombia por la Primera Infancia»*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25 - 46. <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>

- Rincón, C., y Triviño, A. V. (2017). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 - 2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 197-222. <https://doi.org/10.19053/01227238.6246>
- Rozo-Gutiérrez, N., y Vargas-Trujillo, Z. (2018). Análisis de Política Pública de Infancia y Adolescencia, 2011-2021, en Bogotá, D. C., Colombia. *Revista Desafíos*, 30(2), 279-314. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5325>
- Tenti, F. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Valentín, G. (1996). Ángeles y demonios: paisajes morales de la infancia. *Revista Medio Ambiente y Planificación, Sociedad y Espacio*, 14(5) 19-1.



# Políticas y reformas educativas: una mirada genealógica a la formación inicial de maestros en Colombia (1990-2016)<sup>7</sup>

*Fanny Forero Soler<sup>9</sup>*

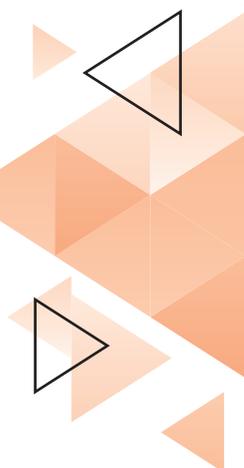
*Martín Emilio Camargo Palencia<sup>9</sup>*

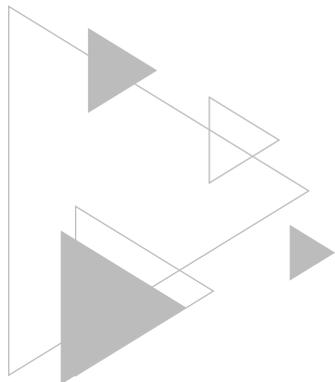
*Nubia Cecilia Agudelo Cely<sup>8</sup>*

---

<sup>7</sup> Este capítulo presenta los resultados del proyecto *Reforma política y educación: una mirada genealógica a la formación inicial de maestros en Colombia (1990-2016)*, Código SGI 2099, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y desarrollado en el programa de Maestría en Educación de la UPTC.

<sup>8</sup> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia





## Introducción

La caracterización de la educación de una época determinada se torna compleja cuando se desconoce el contexto histórico de las prácticas que la conforman y validan. Así, por ejemplo, en la antigüedad griega la educación era concebida como un proceso de acceso al pensamiento y al saber —formación—; en la modernidad, como un procedimiento de transmisión de un saber ya adquirido —información—; y en la contemporaneidad, como producción de fuerza de trabajo calificada para la demanda del mercado laboral —capacitación—. En todos los periodos históricos, la educación ha tendido a ser una combinación de las concepciones presentadas, aunque en la contemporaneidad, a causa de las políticas y reformas educativas inscritas en los principios de eficiencia y eficacia del neoliberalismo económico, la idea de educación-formación y educación-información han terminado subordinadas a la de educación-capacitación (Zuleta, 2004).

La anterior problemática se evidencia en el desarrollo de esta investigación. Se elaboró una genealogía de la formación inicial de maestros en Colombia, con base en el análisis de las políticas y las reformas educativas implementadas entre 1990 y 2016<sup>9</sup>. En este capítulo se presentan los aspectos principales de dicha investigación.

---

9 La formación de maestros en Colombia se divide en: formación inicial y formación permanente. Esta última corresponde a estudios de posgrado: especializaciones, maestrías y doctorados. La formación inicial, por un lado, se trata de estudios profesionales para la formación de maestros de secundaria, denominados programas de licenciatura, propios de las Facultades de Educación de las universidades públicas y privadas; por otro lado, se cursan estudios en las Escuelas Normales Superiores [ENS] en las que, a diferencia de la formación profesional universitaria, el ciclo es más corto y se proyectan maestros para la escuela primaria. En esta investigación se abordará la formación inicial profesional.

*Primer momento*, periodo de la segunda posguerra, específicamente entre 1945 y 1950. Se produce en Occidente una reforma política de impacto mundial y nacional que asume la educación como una estrategia para el desarrollo económico y la consecución de la paz internacional<sup>10</sup>. *Segundo momento*, (1994-2012), la reelección presidencial de 2014 garantizó la continuidad estructural del Plan Nacional de Desarrollo [PND]<sup>11</sup> propuesto por el presidente Juan Manuel Santos y la formulación e implementación de una nueva política educativa, *Colombia la más educada*, que enfatiza en la calidad de la educación. *Tercer momento*, (2006-2012), el problema de la calidad de la educación en Colombia está asociado a múltiples factores, entre otros, la ausencia de política pública en materia de formación inicial de maestros.

En este trabajo de investigación se entiende que las políticas educativas, en cuanto acciones gubernamentales, y en lo que respecta a Colombia, la constituyen fundamentalmente las orientaciones y lineamientos que en materia de educación se encuentran en los PND, particularmente en los cuatrienios desde 1990 hasta el 2018.

## Perspectiva metodológica

Desde la perspectiva de Michel Foucault (1985), esta investigación toma la genealogía como enfoque metodológico, así como las teorizaciones y conceptualizaciones de este autor en torno a las nociones de poder, gubernamentalidad, dispositivo y subjetividad para describir y analizar un problema —educativo en este caso—, desde el punto de vista histórico y en el contexto de una periodicidad específica. Aunque el uso de un enfoque metodológico supone el conocimiento pleno de la obra del autor inscrito en dicho enfoque, aquí se tiene en cuenta lo que el mismo Foucault sugirió cuando era exigido en este mismo sentido: la teoría es una «caja de herramientas»:

10 Con la expresión *reforma política* se entiende aquí el surgimiento de la Organización de las Naciones Unidas [ONU] y su consecuente papel supranacional a través de las diversas instituciones que la componen, en especial la filial para la educación y la ciencia UNESCO.

11 De acuerdo con la actual legislación colombiana, cada gobierno debe presentar al Congreso de la República, para su aprobación, un Plan Nacional de Desarrollo que es la hoja de ruta que marca las acciones del periodo presidencial.

Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: -que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; -que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas (Foucault, 1985, p. 85).

Lo anterior configura las condiciones de análisis de lo que hace Foucault en términos metodológicos —arqueología y genealogía—, en el sentido de desarrollar una ontología histórica del presente, entendida como un ejercicio fundamentalmente crítico:

Dicha actitud filosófica se debe traducir en un trabajo de investigaciones diversas; tales investigaciones tienen su coherencia metodológica en el estudio a la par arqueológico y genealógico de prácticas consideradas simultáneamente como tipo tecnológico de racionalidad y juegos estratégicos de libertades; tienen, además, su coherencia teórica en la definición de las formas históricamente singulares en las que han sido problematizadas las generalidades de nuestra relación con las cosas, con los otros y con nosotros mismos. Y tienen su coherencia práctica en el cuidado puesto en someter la reflexión histórico-crítica a la prueba de las prácticas concretas (Foucault, 1999, p. 352).

En síntesis, se trata de realizar investigaciones cuyo objeto de estudio lo constituyan, por una parte, un conjunto de prácticas discursivas presentes en las relaciones entre la construcción de un saber y las formas de poder que aquel hace posible —arqueología— y, por otra parte, un conjunto de prácticas no discursivas que no solo constituyen un saber, sino especialmente una subjetividad. Aunque la arqueología —saber— y la genealogía —poder— son interdependientes y tienen un objeto común de estudio —las prácticas—, lo que interesa en una y otra instancia metodológica es lo que conforman sus prácticas-objeto, respectivamente, dispositivos discursivos y no discursivos (Martínez y Orozco, 2010).

El énfasis de esta investigación es genealógico, en la medida en que el poder no solo constituye dispositivos de transformación política, social y económica, sino también de producción de subjetividad, como en el caso de la formación inicial de maestros en Colombia, particular-

mente entre 1990 y 2016. Para dar respuesta a esto es preciso instalarse en el análisis foucaultiano acerca de la gubernamentalidad.

Ahora bien, el hecho de que el Estado se haya *gubernamentalizado* significa, en la teoría de Michel Foucault, que tanto las estrategias de poder como los dispositivos de transformación modificaron sus objetos de control y con ello el objetivo central del Estado, ya no con la fuerza, soberanía y territorio, sino la seguridad, la administración económica y la población (Foucault, 1999, p. 352). Desde esta perspectiva, toda reforma educativa apuntaría, a través de sus lineamientos, a la producción de una subjetividad coherente con el modelo generalizado de producción económica neoliberal, el cual asume al individuo como factor de producción y, en este sentido, un capital humano: una producción de subjetividad en la que ya no se ejerce una «acción sobre los participantes del juego, sino sobre las reglas del juego» (Foucault, 2012, p. 302). La desprofesionalización de la formación inicial de maestros es como dicha producción de subjetividad se expresa en la reforma educativa colombiana formulada e implementada entre el 2014 y el 2016.

La investigación tomó como marco de referencia los conceptos sobre políticas educativas, en términos de lo que Foucault denomina *el poder* y las reformas educativas como *dispositivos*.

## **Políticas educativas y poder**

El derecho a la educación y el capital humano constituyen dos lógicas en tensión en el diseño e implementación de políticas educativas. En el caso de América Latina, el estudio de Pérez (2007), que analiza comparativamente las políticas educativas de seis ciudades (Bogotá, Medellín, Cartagena, Buenos Aires, Sao Paulo, Santiago de Chile), muestra que cuando las políticas educativas se centran en la lógica de capital humano, «presentan serias inconsistencias para promover el respeto y el pleno ejercicio del derecho a la educación» (Pérez, 2007, p. 31). En contraposición, plantea que «el contenido del derecho a la educación y las obligaciones del Estado representan el más eficiente marco conceptual para promover la plena efectividad del derecho a la educación de todos y todas» (Pérez, 2007, p. 31).



En este sentido, hay que considerar que la subordinación de la lógica del derecho a la educación respecto a la lógica del capital humano no constituye un simple cambio de lenguaje, sino fundamentalmente un cambio de perspectiva en relación con lo que las políticas educativas deben garantizar, esto es, la educación como un derecho fundamental. Este cambio de perspectiva se evidencia al menos dos rasgos característicos en el diseño e implementación de las políticas educativas en América Latina. Por un lado, no se reconoce plenamente las obligaciones del Estado sobre el derecho a la educación y, por otro lado, las reformas educativas no tienen el carácter de política pública, sino que estas se diseñan con base en el conjunto de lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (Pérez, 2007).

### **Reformas educativas y dispositivo**

Las reformas educativas son «el conjunto de transformaciones que afectan la educación, la enseñanza, las instituciones educativas y los sujetos que participan en ellas» (Martínez y otros, 2003, p. 5). Se trata de acciones gubernamentales que, además de transformar la gestión de los principios de la administración educativa —calidad, financiamiento, cobertura—, aunque no en este orden, también reorientan el qué y el cómo de la enseñanza, lo cual incide en la relación maestro-alumno, en el *ethos* institucional y, por ende, en la manera de concebir el quehacer del maestro, a través de pautas transformadoras para la formación inicial y el ejercicio profesional: formación docente permanente. A pesar que el objetivo central de la reforma educativa es mejorar las condiciones del sistema, por lo general, con el argumento de mejorar la calidad educativa, la reforma es paradójica porque sus raíces no se encuentran en las reflexiones y análisis de los maestros —en particular de los maestros investigadores e intelectuales de la educación y la pedagogía—, sino en una instancia de poder que la antecede: la política educativa.

### **Reforma política y educación: contexto global, regional, nacional**

Las relaciones entre reforma política y educación son históricas. Esto se evidencia en el hecho de que, en cada época, la ideología dominante educa a los individuos con el propósito de llevar a cabo su proyecto

de sociedad: se educa a las personas para que puedan realizar ciertas conductas de las cuales depende el mantenimiento y progreso del proyecto político de una ideología en particular (Martínez y Orozco, 2010). La Reforma Política Global —no partidista, sino ideológica— que comenzó durante la segunda mitad del siglo XX, 1945-1962, pero que se prolonga hasta la actualidad, y que Michael Hardt y Antonio Negri (2004a) caracterizan como el paso de la soberanía del Estado-nación a una soberanía imperial que no conoce fronteras, no ha sido ajena a la educación como factor determinante de su proyecto principalmente económico.

Esta reforma trajo aparejada una política educativa, es decir, un modo particular de concebir la educación respecto a su estructura administrativa y fines de formación, como un sistema de producción de fuerza de trabajo calificada para una demanda existente en el mercado laboral. También tuvo un objetivo claramente definido: la mundialización de la educación en el marco de una estrategia de desarrollo que se justificó como solución al *atavismo social*, a saber, altos índices de pobreza, atraso económico, elevadas tasas de natalidad, ausencia de previsión gubernamental y analfabetismo; problemas que son, mayoritariamente, consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (Martínez y otros, 2003).

A partir del punto de vista teórico y conceptual, la noción de reforma, como lo plantea Foucault (1985), tiene por lo menos dos acepciones que son antagónicas tanto en la teórica como en la práctica. En la primera se produce la instalación de un «poder». En este caso la reforma es elaborada por gentes —grupos, comunidades, gremios, etc.— que se pretenden representativas respecto de los otros. Por el contrario, en la segunda acepción se produce la instalación de un «contrapoder». Es decir que la reforma es exigida por aquellos a quienes concierne, por lo tanto, no se puede hablar en sentido estricto de reforma, sino de una «acción revolucionaria» de carácter parcial que plantea, a través de la resistencia, una contrarreforma cuyo punto de partida es la puesta en cuestión del «poder».

La Reforma Política Global no es la excepción al anterior planteamiento. En ella se advierte tanto el poder como el contrapoder. El final de la Segunda Guerra Mundial devino en un periodo de posconflicto,



1945-1962, en el que acontecieron, entre otras, transformaciones en el campo de la política, la economía y la educación, las cuales se han prolongado hasta nuestros días. Al respecto, Hardt y Negri (2004b) consideran que estas transformaciones pueden ser agrupadas bajo el nombre de Reforma Política Global, pues su principal característica ideológica ha sido el control de la producción económica global y, con él, la cooptación de la soberanía de los Estados-nación. La segunda mitad del siglo XX, en la periodicidad señalada, fue particularmente crucial en el devenir político global.

### Contexto regional

De acuerdo con Escobar (1986), la estrategia del desarrollo económico constituye una «tecnología política» de la ONU. El propósito inicial de dicha tecnología fue la identificación y administración de los denominados «Primer Mundo» —Europa— y «Tercer Mundo» —América Latina—. En dicha identificación y administración se delimitó, desde el punto de vista de la producción económica, el mapa geopolítico en dos grupos de países, aquellos industrializados: países desarrollados; y los que no lo son o están en vías de serlo: países subdesarrollados. Esta delimitación tiene que ver con el ejercicio de poder que, dentro de la ONU, se evidencia en la relación entre países desarrollados y subdesarrollados en términos del mantenimiento de formas de explotación y dominación del primer grupo de países con respecto al segundo.

Para Martínez y otros (2003), más allá de este régimen de explotación y dominación, pero sobre todo de la delimitación geopolítica en referencia, lo que la estrategia del desarrollo económico identificó y luego administró, al relacionar el Tercer Mundo con el subdesarrollo, fue la educación en dos sentidos: 1) como condición de posibilidad del surgimiento del atavismo social a escala mundial; y 2) al mismo tiempo, como condición de posibilidad para la erradicación del mismo atavismo. Así se estableció un vínculo estrecho entre educación y desarrollo a partir del cual la primera comenzó a ser concebida, por parte de los gobiernos democráticos, como una inversión para lo segundo. La relación entre educación y desarrollo en su forma estratégica trajo como consecuencia que la educación pasara a ser administrada

en el mundo con criterios empresariales de verificación, evaluación, optimización de sus procesos, objetivos, procedimientos y recursos.

Este proceso de mundialización de la educación actuó en una doble vía:

a la vez que colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad (la educación como factor de producción), instauraba aquella en el horizonte de las necesidades de la población, como factor esencial de movilidad social (la educación como artículo de consumo) (Martínez y otros, 2003, p. 84).

Lo anterior se evidencia en los principios de planeamiento promulgados por la UNESCO (1962):

En primer lugar, la educación es tanto un artículo de consumo como un factor de producción. ... Una segunda característica de la educación es que produce un margen elevado de ganancias indirectas. ... Un tercer rasgo de la educación es la gran diversidad de sus gastos y de su rendimiento según el nivel general de educación económica y social de un país (p. 8).

Para llevar a cabo la mundialización de la educación en el contexto de la estrategia de desarrollo económico y en el marco del nuevo orden político mundial, se fueron creando dentro de la ONU, desde el mismo momento de su fundación,

una serie de organismos especiales en todas las áreas de la actividad económica y social que buscaban el control e intervención de los países subdesarrollados por medio de organismo de cooperación internacional, justificados ante la faz del mundo como instituciones neutras comprometidas con el desarrollo (Martínez y otros, 2003, p. 88).

Entre estas instituciones son relevantes el Fondo Monetario Internacional, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, la Organización Mundial de la Salud, la Organización

Internacional del Trabajo<sup>12</sup> y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En particular, esta última, la UNESCO, es del interés de todo análisis que, como el presente, tiene por objeto de investigación la relación entre reforma política y educación. La razón de ello radica en que la aparición de la UNESCO en el escenario mundial se produce en el marco de las estrategias del desarrollo económico y de mundialización de la educación. La UNESCO es, en este sentido, el instrumento que viabiliza, a través de las estrategias en mención, la relación entre educación y desarrollo, vínculo implícito en los propósitos fundantes de la ONU y que, en el caso de América Latina, se evidencia en una de sus declaraciones a propósito de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, realizada en Santiago de Chile en 1962:

Nadie ignora que una población educada es la base indispensable de una democracia auténtica, de la participación efectiva del pueblo en los asuntos nacionales, del desarrollo industrial y agrícola, de una mayor producción y de un mayor ingreso por habitante y, por lo tanto, del bienestar social y económico que deriva de niveles de vida superiores. Se sabe asimismo que la educación general para todos a los niveles más altos posibles, así como la formación especializada en los diversos campos teóricos y prácticos de la actividad humana, son indispensables para satisfacer las necesidades crecientes y en continuo cambio de una sociedad moderna. Por otra parte, la historia de los últimos ochenta años ha mostrado sin lugar a dudas que la educación y el desarrollo social y económico se relacionan entre sí en forma estrecha y dinámica, y que las condiciones que afectan a los dos elementos de la relación pueden cambiar de manera considerable en unas pocas décadas por obra de esfuerzos bien planeados que cuenten con el respaldo de la opinión pública. (UNESCO, 1962, p. 1)

Lo anterior evidencia no solo es el interés enfático sobre la educación, sino su relación concreta con el desarrollo económico. El informe de la UNESCO (1962) propone una planeación educativa en los términos y forma como se plantea la producción económica. En este sentido se puede hablar de la instauración formal en América Latina de las

12 La Organización Internacional del Trabajo fue creada en 1919 y se asoció a las Naciones Unidas en 1946.

relaciones entre los procesos de planificación, educación y desarrollo. Estas relaciones constituyen un proceso macro de «modernización» que consiste en la adaptación de la educación a la planificación general económica o como dispositivo de desarrollo económico, entendido este como la «aplicación del método científico al tratamiento de los fenómenos naturales y sociales, siendo su finalidad aumentar el campo de la previsión humana e intervenir en el proceso de desarrollo social, acelerándolo o modificándolo» (Thant, 1964, citado por Martínez y otros, 2003, p. 90).

La adaptación de la educación como dispositivo de desarrollo económico significó que la teoría de planificación, asumida como una práctica característica de la optimización de los procesos de producción e industrialización, introdujera en el escenario educativo «una serie de conceptos y nociones referidos a la producción, la eficacia, el rendimiento, la rentabilidad, la efectividad, la racionalización, etc.» (Martínez y otros, 2003, p. 92). Ello obligó a dirigir la educación, en el ámbito de la posguerra, en términos de planes y proyectos fieles a la optimización de recursos, lo cual significó una redefinición del sistema económico con el sistema educativo. Dicha redefinición, si se hace una lectura analítica del informe de la UNESCO (1962), puede traducirse en la siguiente idea: de la educación ideal de los Estados-nacionales que buscaba la formación de ciudadanos y, por tanto, su activa participación política, se pasa, a partir de la segunda mitad del siglo XX, a una educación que si bien en su óptica no excluye la formación de ciudadanía, sí la desplaza al promover la formación del hombre productivo y consumidor como fin social de la educación.

Frente a la utopía de una educación ilustrada, humanista, religiosa y/o liberal de los siglos anteriores, se instauró otra cuyo eje fue la instrucción, capacitación o adiestramiento general de la población para la producción. La educación adquirió así unos objetivos claramente económicos (Martínez y otros, 2003, p. 93).

De lo anterior también da cuenta la UNESCO (1962) que plantea

la educación no es un problema que atañe solamente a quienes profesionalmente se dedican a ella. Ciertamente debe haber especialización en quienes ejercen la docencia y en los que tienen funciones de gobierno y de administración de la educación, pero ésta interesa a todos los sectores y es especialmente importante lo que pueden aducir los economistas y sociólogos respecto a las necesidades y aspiraciones que deberían tener presentes los sistemas educativos (p. 5).

La UNESCO (1962) pretende exponer en síntesis la reciprocidad de influencias entre los factores económicos y sociales y los sistemas escolares de América Latina, al mostrar en qué medida la situación educativa está condicionada por la demografía, la economía y la peculiar estructura social de la región.

En el anterior contexto, surge en América Latina la necesidad de una transformación educativa basada en los principios de la producción económica. De acuerdo con Escobar (1986), la revolución educativa que propició en América Latina el informe de la UNESCO (1962) tuvo como principio central la racionalización de los recursos y de la inversión. Esto movilizó dos grandes mecanismos de revolución educativa: 1) la profesionalización, formación de recursos humanos con base en los criterios del modelo económico y las técnicas de planificación; y 2) los procesos de institucionalización en el sentido de transferencia de los modelos educativos extranjeros, como el norteamericano, que ha implicado desde entonces una especie de «cortar y pegar» criterios educativos foráneos, lo cual imposibilita el pensar y proyectar la educación en América Latina de manera autónoma. Así pues, la revolución educativa consistió en una suerte de planificación integral de la educación, cuya potencia teórica se hallaba en la función de dicha planificación: «prever, racionalizar, ajustar, controlar» (Martínez y otros, 2003, p. 97). En la siguiente definición, que data de 1959, se puede apreciar la citada potencia teórica:

El planeamiento integral de la educación es un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con el apoyo y la participación de la

opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con metas y etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país (Betancourt, 1959, p. 48, citado por Martínez y otros, 2003, p. 97).

Ahora bien, de acuerdo con Martínez (2004), las políticas educativas en América Latina son formuladas por los gobiernos de la región de acuerdo con las relaciones entre estrategia de desarrollo y educación. Ello propició el proceso de expansión de la escolarización masiva de la enseñanza en América Latina con la pretensión de abarcar un sinnúmero de la población que para ese entonces no estaba dentro del sistema educativo, para lo cual fue necesario que dicha población adquiriera las competencias básicas para aportar al desarrollo y la industrialización del país.

De este modo, la educación empieza a ser pensada en función de capacitar a la población para que aumente la productividad económica. Esto implicó que la formación inicial de maestros en América Latina se enfocara hacia la configuración de un sujeto dotado con herramientas metodológicas y operativas para producir aprendizajes efectivos que aporten al desarrollo económico de los países. Esto en la medida en que la educación pasa a ser pensada no como problema político, sino como un problema meramente técnico, lo que reorienta su función hacia la formación del recurso humano. Basada en la teoría de capital humano, la educación empieza a ser concebida y organizada en los términos de empresa, lo cual conllevó la masificación de la educación. En su conjunto, la estrategia de desarrollo tuvo dos momentos en América Latina: uno que puede ser denominado de expansión —escuela expansiva—, y otro llamado de competitividad —escuela competitiva (Martínez, 2004).

## **Contexto nacional**

La idea de planeamiento integral de la educación, en el caso de Colombia, se remonta a la creación de la Oficina de Planeación —en funcionamiento desde 1950, pero formalizada por el Decreto 0206



en 1957— dentro del Ministerio de Educación Nacional, específicamente se evidencia en el Primer Plan Quinquenal de Educación (Junta Militar de Gobierno de la República de Colombia, 1957). En este sentido, Colombia, respecto a América Latina, es pionera. «El gobierno de Colombia fue el primero en América Latina que creó una oficina de planeamiento de la educación y fue este el primer país en que se formuló un plan educativo integral en el continente» (Sánchez, 1967, p. 2). De esto dan cuenta dos misiones de la UNESCO, la *Misión Currie* en 1949 y la *Misión Le Bret* en 1956. La primera impulsa la entrada de Colombia en la estrategia mundial de desarrollo y, por tanto, impone la necesidad de que la educación se articule de manera directa con el desarrollo económico, vínculo que, a partir de la *Misión Le Bret*, se hace efectivo al introducir la planificación en la enseñanza formal (Martínez y otros, 2003). Así pues, la Oficina de Planeación, desde su fundación, tendrá como función principal «la preparación de los proyectos de planes y programas que han de ser sometidos a la consideración de las autoridades directivas» (Sánchez, 1967, p. 15).

La educación en Colombia, al igual que en los demás países denominados subdesarrollados, inicia un proceso de transformación radical durante la segunda mitad del siglo XX. Antes, la educación giraba en torno a la higienización y la restauración fisiológica de la población con miras al logro del progreso nacional, luego, se pasó a un modelo cuyo propósito más general fue la escolarización y masiva de la población con la perspectiva de lograr las metas planteadas por la nueva estrategia del desarrollo.

Para Martínez y otros (2003), esta transformación radical de la escuela, iniciada en Colombia a finales de la década de 1940, no constituyó en sus inicios una estrategia claramente delimitada y planificada; no se realizó a partir de una única vía; no tuvo en el Estado su primer impulso; e incluso no apuntó a la escuela como blanco privilegiado, sino que provino de prácticas marginales fuera de la escuela que, al principio, se dirigieron a dos sectores de la población marginados socialmente: campesinos y pobladores urbanos de sectores populares, la fuerza de trabajo media, para calificar el aumento de la productividad general y obtener un crecimiento económico autosostenido, primera forma de evidencia del desarrollo. Esta transformación fue posible gracias a dos

acontecimientos: el primero, la puesta en marcha del desarrollo como estrategia política; el segundo, por la introducción en el campo educativo nacional del campo del currículo.

La transformación de la educación y la enseñanza se dio en espacios externos a la escuela, con un conjunto de experiencias en cuyo eje se encontraba la utilización en amplios sectores de la población de elementos tecnológicos en la educación. Las tres experiencias más significativas fueron Acción Cultural Popular [ACPO], el Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] y el Fondo de Capacitación Popular [FCP]. Paralelo a estas experiencias se cumple un proceso de adecuación estructural para enfrentar los requerimientos del desarrollo y el inicio de la reforma de la educación en Colombia.

El Primer Plan Quinquenal de Educación constituyó la experiencia primigenia de planificación de la educación colombiana. Allí emergió un nuevo acontecimiento: el primer intento de racionalización formal y sustantiva de la educación, lo cual trajo consigo el inicio de una transformación importante en la concepción de la educación. Para mostrar la lógica de este proceso en el Primer Plan Quinquenal, el punto inicial era la necesidad de escolarización general de la educación, la cual debía ser larga —por lo menos de seis años— e igual para toda la población (Martínez y otros, 2003).

Esta mirada que hacen Martínez y otros (2003) sobre la transformación de la educación a partir de la estrategia del desarrollo y la puesta en marcha de la planificación educativa en Colombia, permite ampliar el horizonte sobre los fines que toma la educación a partir de la década de 1950. La educación es puesta al servicio del Estado para fines meramente pensados en el desarrollo del país, empieza a ser vista como una empresa, y es a partir de esta noción que se debe formar al maestro, quien debe adquirir nociones básicas para luego transmitirlos. Se debe escolarizar a la mayor parte de la población. Cuando toda la población tenga acceso a la educación, se cambia la estrategia y ahora es pensada a partir de la competitividad. Si el individuo es formado en unas competencias básicas, contribuirá al desarrollo económico del país.

Se puede decir, entonces, que la formación inicial del maestro debe ser pensada en dos momentos. Uno, el que fue pensado para formar en la década de 1950 y 1960; en este momento histórico se están configurando y regulando los sistemas educativos en la región a partir de la puesta en marcha de la estrategia del desarrollo; una homogenización de la educación en América Latina bajo la idea de que la educación debe llegar a toda la población, rural y urbana, para que esta sea formada dentro del modelo del capital humano. Un segundo momento se ubicaría en la década de 1990, dado que, agotado el modelo de la estrategia del desarrollo, la educación debe ser enfocada desde la mirada de la globalización. Esta nueva educación debe apuntar hacia lo competitivo de manera global; las instituciones que forman maestros iniciales deben entrar en la lógica de orientar en unas necesidades básicas de aprendizaje, por cuanto se están formando sujetos competitivos en términos económicos.

### **Primer momento (1990-1994): de la Constitución de 1991 a la Ley General de Educación**

La Constitución Política de Colombia, en 1991, rompe de manera significativa el modelo de ciudadano que proponía la Constitución de 1886: un ciudadano confesional católico regido por la moral religiosa como ley, sumiso e intolerante a cualquier opción que no fuese la oficial y ortodoxa, que se formó en una sociedad que privilegió los deberes y vio con sospecha los derechos y libertades. La Constitución de 1886, al tornarse insuficiente para las necesidades nacionales, dio paso a la de 1991. Esta última convoca a la escuela reconstituirse y convertirse en soporte cultural del desarrollo:

Existe consenso, de que fue la Constitución de 1991 la que empujó la transformación de la escuela con pretensión de reforma para adecuarla a sus exigencias, más que la fuerza de un movimiento social que liderara dichas transformaciones. El llamado movimiento pedagógico -constituido en su parte más activa por un sector de maestros e intelectuales que, trascendiendo la lucha gremial, reconocieron que la pedagogía es el saber propio de los maestros y su instrumento para aportar a la transformación social-, jugó un papel fundamental en el debate y formulación de propuestas, pero no alcanzó la fuerza suficiente para arrastrar las transformaciones por ellos impulsadas (Saldarriaga y Toro, 2002, pp. 50-51).

## Segundo momento (1994-2012)

Entre 1994 y 2012, como resultado de un significativo proceso de consolidación desde los sectores académicos y las organizaciones gremiales de educadores, el movimiento pedagógico colombiano consolida un proyecto de educación de largo alcance, enfocado en la aplicación de la Ley General de Educación de 1994. A partir de la promulgación de la Ley 115 (1994) y los distintos decretos reglamentarios subsiguientes, se observa una marcada orientación para la educación colombiana, que cobra mayor relevancia cada vez que se avanza en su implementación. Esta Ley destaca la importancia de vincular a la comunidad educativa y académica en torno a la educación, lo cual constituye un esfuerzo valioso en la construcción de un proyecto educativo para el país a largo plazo (MEN, 2013).

Es pertinente recordar los propósitos planteados en la configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores, propuesto en el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2006 (MEN, 1996), que asume la formación y el desarrollo integral del educador como factor determinante de la calidad educativa, aunque no el único. En conjunto, la calidad se expresa, además, en la articulación del sistema educativo, las políticas y otras condiciones como las laborales, de infraestructura y dotación (MEN, 2013).

En términos generales, los programas de formación inicial deben estar articulados con los requerimientos y necesidades del contexto nacional, las particularidades de las regiones y la diversidad de poblaciones con las cuales los docentes van a interactuar en su labor. Esta perspectiva sigue la definición de competencias laborales y profesionales de los educadores en los distintos programas de formación inicial según las reglamentaciones existentes y modos de titulación. Sin embargo, dado el devenir de los procesos formativos de los educadores, es preciso que los programas de formación, a partir de mecanismos propios de autoevaluación, mantengan una dinámica continua de contrastación de sus ofertas educativas profesionales y las realidades de los ámbitos de futuros desempeños de sus egresados (MEN, 2013).



Tanto la formación inicial de maestros en Colombia como la profesionalización de la carrera docente, acontecidas desde comienzos del siglo XX, deben insertarse en la estrategia del desarrollo. Castro y otros (2008) afirman que,

las reformas educativas, como dispositivos de ajuste, proponen un determinado número de regulaciones en torno a la formación y la profesionalización del docente, al igual que con relación a las condiciones sociales en que se gesta y se ha ido configurando el oficio del maestro en nuestra formación cultural (p. 45).

Tales dispositivos de ajuste sobre la formación y profesionalización son, para el caso de la profesionalización docente, los estatutos decretos 2277 (1979) y 1278 (2002), cuyo propósito es «regular y homogenizar las formas de vida de los maestros a partir de la lógica del derecho, de la vida jurídica. En adelante, su carácter de funcionario estatal será entendido como empleado oficial de régimen especial» (Castro y otros, 2008, p. 49). El Decreto 2277 (1979) regulaba las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro; el Decreto 1278 (2002) ya no habla de régimen especial, es más un dispositivo que regula el ejercicio político de la docencia en Colombia y genera diferencias en el magisterio; la labor cambia hacia nuevas dinámicas como, por ejemplo, las condiciones para el acceso, la permanencia, la promoción y la evaluación. El artículo 3 da la posibilidad que profesionales sin saberes pedagógicos titulados, es decir, con título diferente a licenciados ingresen a la carrera docente.

### **Tercer momento (2006-2012)**

Ahora bien, la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) estableció que,

El Ministerio de Educación Nacional, preparará en coordinación con las entidades territoriales, por lo menos cada diez años, el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. El Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo (art. 72).

El primer Plan Decenal de Desarrollo Educativo comprendió el periodo 1996-2005, y, aunque no era ley, constituyó el primer plan en la historia del país que fue diseñado y adoptado de manera pública con el propósito de desarrollar la educación y darle un norte. Este Plan definió una serie de áreas estratégicas y programas para alcanzar su objetivo general: repensar el desarrollo del país en función de la educación, entendida como el motor de un desarrollo sostenible a escala humana. A partir de los planes decenales, entre 2006 y 2012, en Colombia se evidencia el interés por promover procesos en beneficio del sistema educativo, como la conformación del sistema de formación de educadores (MEN, 2013).

### **Cuarto momento (2012-2016)**

Lo que ocurrió en materia educativa en el periodo 2012-2016, puede relacionarse con lo que indican Castro y otros (2008),

bien podría suponerse que hay una tendencia a materializarse siguiendo los cánones del *statu quo* y transitando esencialmente por la normativa (decretos y leyes, acuerdos y resoluciones) o por medio de planes y programas, cuya legitimación y aprobación se cumple dentro de la institucionalidad propia de un país o de una región. Sin embargo, en tanto dispositivo ha involucrado en su despliegue nuevas formas y modalidades que no tienen procedencia estatal y corren paralelas o en desarrollo de la normatividad, pero sin una regulación directa de ella (p. 47).

Esta situación se puede rastrear con la entrada en vigencia del Decreto 2450 (2015), el cual reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación y adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación.

Para el cuatrienio 2014-2018, el PND se aprobó mediante la Ley 1753 (2015) *Todos por un nuevo país* y fue propuesto por el gobierno precedido por Juan Manuel Santos Calderón. En dicho PND la educación, junto con la equidad y la paz, se entienden como pilares fundamentales del propósito de construir una Colombia en paz, equitativa y educada. Para lograrlo se proyecta un sistema educativo de calidad que explote y potencie las competencias de los individuos para su beneficio individual y colectivo.



Lo que propone el PND de Juan Manuel Santos es que mediante la educación, en Colombia se deben formar los ciudadanos que requiere el país para la construcción de una paz duradera y de una sociedad más equitativa para el desarrollo económico sostenible. La educación de calidad permite a las personas adquirir los conocimientos y competencias necesarias para participar en actividades productivas que les permitan acceder a ingresos y activos que posibiliten su movilidad. De esta forma, la educación se convierte en la herramienta más poderosa para promover la equidad y la paz. De igual manera, a través de la educación, las personas desarrollan las habilidades que requieren para la interacción con otros, la convivencia pacífica, el respeto de los derechos y la diferencia y la adaptación al cambio climático y cultural. Por estas razones, es fundamental que el país apueste decididamente por el mejoramiento integral de la educación (DNP, 2015, p. 83).

Esta proyección para la educación, que en el marco del PND en mención aparece con el nombre de *Colombia la más educada*, tiene como objetivo general «Cerrar las brechas en acceso y calidad sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos» (Ley 1753, 2015, art. 3). El plazo para lograr este objetivo en el contexto de América Latina es el año 2025.

Dentro de los objetivos específicos de este proyecto se proponen, entre otros, «alcanzar la calidad educativa en educación básica y media» (DNP, 2015, p. 77). Para ello se plantea como estrategia la «excelencia docente» con el argumento indiscutible de que «uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje y del desempeño de los estudiantes es el nivel y la calidad de la formación docente y las prácticas pedagógicas empleadas en el aula» (DNP, 2015, p. 77). Dentro de las iniciativas estratégicas que en este sentido propone el PND está la formación inicial de maestros, la cual se pretende mejorar a través del «fortalecimiento a escuelas normales superiores y a programas de licenciatura actuales» (DNP, 2015, p. 77). La determinación, en particular, con los programas de licenciatura se remite de manera específica a la acreditación de alta calidad de las licenciaturas

El otorgamiento del registro calificado para las licenciaturas y programas académicos enfocados a la educación, deberá cumplir unos parámetros mínimos de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional mediante estudios técnicos, sin perjuicio de la autonomía universitaria. Para ello, el Gobierno Nacional deberá nivelar los criterios del registro calificado a los de alta calidad establecidos para estos programas, en plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente ley (Ley 1753, 2015, art.222).

Lo anterior se materializa en el Decreto 2450 (2015) *Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075, Único Reglamentario del Sector Educación* y en la Resolución 02041 (2016), *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.*

Estas disposiciones de ley constituyen la última reforma educativa en Colombia, en materia de formación inicial de maestros, en la medida en que transforman los programas de licenciatura que tienen esta función de profesionalizar. En este sentido, la citada reforma se caracteriza, entre otras transformaciones, por una fundamental: *La denominación de los programas de licenciatura, los contenidos curriculares, las competencias del educador y la organización de las actividades académicas.* Lo referido a la organización causó gran revuelo en las facultades de educación de las universidades públicas colombianas, a tal punto que se consideró como un lineamiento lesivo para la formación inicial de maestros, pues desprofesionaliza dicha formación al imponer un aumento de créditos de práctica pedagógica en un número de 50, ello en detrimento del número de créditos del área disciplinar.

El PND *Todos por un nuevo país* y su política educativa *Colombia la más educada* se contradicen. La reforma a los programas de licenciatura llevada a cabo en Colombia entre 2014 y 2016, en su conjunto, incurre en una contradicción en sus términos, porque tiene sus raíces en

Un plan de desarrollo que busca ampliar la cobertura en educación superior, [pero] la reduce de tajo con un solo artículo; un país que requiere de maestras y maestros para la construcción de paz renuncia a formarlos en



las regiones que vivieron con más saña el conflicto que pretende terminarse (Atehortúa, 2017).

Así las cosas, urge en Colombia la construcción de una política pública en materia de formación inicial de maestros, en la que la calidad de la educación se asuma más desde la lógica de la educación como derecho que desde la lógica del capital humano. Con esta orientación conceptual se realizó en Colombia el 19 de mayo de 2017, el *Foro Nacional Lineamientos de Política para el fortalecimiento de los programas de Licenciatura y la Disminución de desigualdades en Calidad Educativa*. Allí se llegó al conceso de que

El principio político de la paridad en la participación de quienes formulan, evalúan, reforman y llevan a cabo los programas de formación de profesores en el país implica la superación de los obstáculos institucionales que impiden la participación activa de las comunidades académicas de la educación en la formulación y desarrollo de las políticas que transforman el sentido y las formas de reconocimiento de su práctica (Universidad Pedagógica Nacional, 2017, p. 371).

Las reformas educativas en Colombia, por lo menos en el marco de la periodicidad de que trata la presente investigación, tuvieron dos momentos de ruptura relevantes: 1) el Decreto 1278 (2002) —Estatuto Docente—; y 2) el proceso de reforma a los programas académicos de licenciatura a nivel universitario, consagrados en el Decreto 2450 (2015) y la Resolución 02041(2016).

El Estatuto Docente, Decreto 1278 (2002), constituye una reforma educativa que es, al mismo tiempo, de ruptura y reajuste con respecto a la reforma educativa que la precedió en términos estatutarios, a saber, el Decreto 2277 (1979) —también Estatuto Docente. De acuerdo con Castro y otros (2008), del Estatuto 2277 de 1979 al 1278 del 2002 hay una transformación de fondo o, lo que aquí se denomina de ruptura y reajuste, en el sentido de que en el 1278 se menoscaba la *profesionalización docente* en aras de una apertura a la *función docente*, lo cual impactó la formación docente. En este sentido, el Estatuto Docente 1278 del 2002 se configura como una estrategia de regulación de la formación docente en general.

Además, Castro y otros (2008) consideran que políticamente —que es el aspecto que interesa a la investigación— el Estatuto 1278, respecto al Estatuto 2277, instaura una lucha del maestro con más atención en su función que en su profesionalización, dadas las nuevas condiciones salariales y de división categorial docente que se plantean. Para entender el paso de la profesionalización docente a la función docente es necesario responder

¿Cómo se entiende el quehacer de los maestros en los dos estatutos? ¿Cuál es el régimen laboral estipulado por ambos estatutos y su relación con las condiciones sociales de los maestros colombianos? ¿Cómo involucran a los docentes que laboran en instituciones privadas? ¿Cómo regulan las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso, retiro y estímulos de los docentes? ¿Cuál es la concepción de educación y de maestro que los transversaliza? (Castro y otros, 2008, p. 53).

El siguiente cuadro comparativo da una respuesta general a las anteriores preguntas y, en concreto, a la cuestión de cómo de la profesionalización docente se pasa a la función docente (Tabla 1). El postulado es que «aunque ambos Estatutos se pueden leer de manera general como regulaciones de algún tipo para el ejercicio de la práctica docente, son más explícitas en el Estatuto del 2002» (Castro y otros, 2008, p. 54).

► **Tabla 1**  
Estatutos 1979 y 2002

Estatutos	2277 de 1979	1278 de 2002
Acerca de su naturaleza	<i>Régimen especial:</i> su objeto era regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de los maestros, a excepción de los maestros universitarios.	<i>Control de la profesión docente:</i> en este Estatuto hay un cambio de enunciados en términos de asumir la educación como un servicio (véase Decreto 1278, 2002, art. 1), introduciendo con ello la idea de <i>función docente</i> , la cual incluye actividades como el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados (véase Decreto 1278, 2002, art. 4).

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 1, la formación docente, en la perspectiva de los estatutos docentes en referencia, además de modesta, resulta contradictoria. Modesta, porque de un Estatuto a otro, a pesar de la intención de la profesionalización docente, prevalece la tendencia hegemónica a considerar la práctica pedagógica —la pedagogía— como

subsidiaria frente al modelo de gestión que se impone y desde el cual se asume la educación como un servicio y a los maestros como ejecutores de dicho servicio, como funcionarios. En este sentido, como premonitoriamente lo advirtiera Zuluaga y otros (1988), la pedagogía, desde el punto de vista de la formación y la práctica docente, sufre un enrarecimiento, debido a que, en el modelo de gestión «el concepto educación restringe el significado, la acción y el campo del concepto enseñanza, recortando así su posibilidad de relación con otros conceptos» (p. 5).

La formación docente, en la perspectiva de los estatutos docentes en referencia, resulta contradictoria porque la profesionalización docente no se asume en el rango de la cientificidad o de la disciplinariedad de la pedagogía, sino desde la asimilación del maestro como funcionario. En este sentido, la profesionalización docente se asimila no con la práctica pedagógica —la enseñanza—, sino con las tareas de gestión propias de un funcionario —entre otras, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación— aunque sin la misma consideración política y social, dado que «el maestro debe luchar cotidianamente por su salario y su saber, como si no fuesen derechos, sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate en medio de grandes carencias» (Martínez y Álvarez, 1990, p. 5).

El hecho de que, según la perspectiva de los citados estatutos docentes, la formación docente se asuma desde el punto de vista de la gestión y no desde la pedagogía, pone de manifiesto el carácter de ruptura y de reajuste, no solo de los estatutos docentes, sino de la reforma educativa misma, el cual, según Castro y otros (2008), puede sintetizarse en las siguientes condiciones:

1. La reforma educativa se corresponde con una historicidad que le fija una especificidad propia. Ella se relaciona con unas condiciones de saber y con un régimen de enunciados que en determinado momento histórico y según cierta delimitación temporal se hacen hegemónicos, en este caso no sólo con respecto a la reforma educativa y las regulaciones en torno a la formación y la profesionalización del docente, sino también a las condiciones sociales en que se gesta y se ha ido configurando el oficio del maestro en nuestra formación cultural.
2. La emergencia de las reformas educativas son correlativas a situaciones de crisis: crisis del modelo económico, crisis de los sistemas de escolariza-

ción. En política internacional es usual encontrar dos formas de explicar la problemática relacionada con el desarrollo y la educación, y, consecuentemente, la valoración sobre el carácter y el alcance de las reformas educativas implementadas; la primera acentúa la mirada en la educación como eje causal del atraso y del subdesarrollo y como un obstáculo para la modernización; la segunda centra su atención en una mirada crítica al modelo de desarrollo vigente del cual depende la educación (p. 47).

## Resultados

En la perspectiva de los estatutos docentes revisados y entendidos como reformas educativas, la formación docente en Colombia, en términos generales, ha transitado por dos momentos: el que se evidencia en el Estatuto Docente de 1979 —Decreto 2277—, que tiene un doble carácter

funcional a un sistema escolar en crecimiento acelerado bajo las directrices planteadas desde los planes de desarrollo y reivindicativo en cuanto a las condiciones laborales que permiten la acción unificada y en bloque del gremio de maestros y profesores de toda la nación (Castro y otros, 2008, p. 46).

El carácter reivindicativo del 2277 se da a partir de 1959 con la conformación de la Federación Colombiana de Educadores [FECODE]. El otro momento de formación docente es el que se manifiesta en el Estatuto de 2002 —Decreto 1278— y que está «anclado en la tensión propia de los imperativos de calidad y el énfasis en la evaluación del desempeño y en la importancia estratégica del campo del saber pedagógico y la connotación del maestro como intelectual de la cultura» (Castro y otros, 2008, p. 46).

De lo anterior dan cuenta los siguientes acontecimientos: el Movimiento Pedagógico de los Maestros Colombianos, iniciado en 1982 y que, de alguna manera, encuentra su materialización, por lo menos en su intención, en 1994, con la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994).

Otra estrategia de gubernamentalización de la formación de maestros en Colombia la constituye el proceso de reforma a los programas de



licenciatura a nivel universitario, que en su conjunto tuvo fundamento político-jurídico en la Ley 1753 (2015) —el PND presentado por Juan Manuel Santos— y que se materializó en el Decreto 2450 (2015) y la Resolución 02041 (2016). Estas disposiciones constituyen la última reforma educativa en Colombia en materia de formación inicial de maestros, dado que transforman los programas de licenciatura universitarios que tienen esta función.

Lo anterior generó resistencia en la comunidad académica en general, particularmente en maestros y estudiantes de los programas académicos universitarios de formación inicial de maestros, comúnmente reconocidos como licenciaturas. Dicha resistencia se expresó en un sinnúmero de debates y foros en las facultades de educación de las universidades a nivel nacional e incluso propició proyectos de investigación en torno al diseño de políticas para el fortalecimiento y disminución de brechas de calidad de los programas de licenciatura en Colombia, los cuales se llevaron a cabo por el conjunto de grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y cuyos resultados fueron socializados en el *Foro Nacional Construcción de Lineamientos de Política para el Fortalecimiento de los Programas de Licenciatura*, el día 19 de mayo de 2017, es decir, cuatro meses antes de la expedición de la Resolución 18583 (2017).

La resistencia académica en su conjunto advirtió que la formación inicial de maestros es un factor de calidad educativa con falencias de todo orden que hay que mejorar. Señaló también que hay otros factores de calidad, cuya crisis es profundizada por dicha reforma, entre otros, 1) investigación: la pretensión de que *la práctica hace al maestro*. La reforma convierte la práctica pedagógica en el principal sustento de la formación inicial de maestros con una exigencia mínima de 50 créditos. Esto en detrimento de tiempo dedicado a la investigación como factor de formación docente; 2) denominación: la pretensión de que el nombre del programa de licenciatura y sus áreas de formación debe corresponderse con las áreas obligatorias y fundamentales de que tratan los artículos 23 y 31 de la Ley 115 (1994) entre otras áreas obligatorias y fundamentales se encuentran, Matemáticas, Educación Religiosa, Educación Artística y Cultural, Tecnología Informática, Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

## Conclusiones

La formación inicial de maestros en Colombia entre 1990-2016 tuvo unas condiciones políticas particulares que la convierten en objeto de interés gubernamental en términos de factor de calidad educativa. En este sentido, la reforma educativa se asume como la estrategia de poder privilegiada para la transformación de la formación inicial de maestros en Colombia durante 2015-2016, por cuanto, en la contemporaneidad, a causa de las políticas y las reformas educativas inscritas en los principios de eficiencia y eficacia del neoliberalismo económico, las concepciones de educación-formación y educación-información han mantenido subordinada a la concepción de educación-capacitación.

A partir de la segunda posguerra (1945-1962) se produce una Reforma Política Global que tuvo como objetivo central la democratización de las sociedades occidentales y como objetivo específico la neoliberalización de la economía por medio de un instrumento globalizador denominado estrategia de desarrollo. Estos objetivos de carácter político y económico se encuentran implícitos en la carta fundacional de la Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1945) y se incluyen en la estructura de los sistemas educativos, transformándolos en su administración y fines de formación a través de la planeación educativa, la cual es visible en América Latina en los lineamientos sobre educación de la UNESCO, principalmente los emanados de la *Conferencia Sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina* y publicados con el título de *Situación Demográfica, Económica, Social y Educativa de América Latina* (CEPAL, 1962). En Colombia, los lineamientos se expresaron, en un comienzo, en la reforma constitucional realizada entre 1990 y 1991, pero tienen incidencia hasta nuestros días, aunque el corte o periodo de estudio es 1990-2016.

Se halló que la gubernamentalización de la formación inicial de maestros se produjo en dos momentos de ruptura y de reajuste:

- Primero: en el Estatuto Docente, Decreto 1278 (2002).
- Segundo: en el proceso de reforma a los programas académicos de licenciatura a nivel universitario, el cual tuvo su fundamento políti-

co-jurídico en el PND Todos por un nuevo país (Ley 1753, 2015), el Decreto 2450 (2015) y la Resolución 02041 (2016).

El proceso de reforma a los programas de licenciatura, llevado a cabo entre 2015 y 2016, mostró la necesidad de construir en Colombia una política pública en materia de formación inicial de maestros que asuma la educación como un derecho en el marco de la calidad educativa. Dicha política pública tendría que, en primer lugar, reflexionar acerca de la tensión entre derecho a la educación y capital humano; en segundo lugar, realizar un análisis conceptual que permita a la comunidad educativa y a la sociedad comprender las diferencias prácticas existentes entre políticas y reformas educativas; y en tercer lugar, reconocer la importancia de la investigación en educación y sus aportes desde la universidad para la construcción de una política pública en la formación inicial de maestros.

Las políticas educativas responden a los intereses del Estado, los cuales, a su vez, están inscritos en los intereses productivos del neoliberalismo económico materializado en las necesidades de mano de obra capacitada de los organismos corporativos de carácter multilateral y transnacional afiliados a las dinámicas científicas y tecnológicas de la sociedad del conocimiento.

Las reformas educativas también responden a los intereses del Estado citados, pero ya no de manera general, sino específica respecto al ámbito educativo propiamente dicho, el de la enseñanza, de la formación en términos del desarrollo de las capacidades o competencias humanas, dentro de la cual se encuentra la formación inicial de maestros.

Aunque las políticas y las reformas educativas se inscriben en los intereses del neoliberalismo económico, sus ámbitos de acción son distintos. El sentido de las reformas políticas es de carácter estatal por la vía de los actos legislativos y jurídicos. Las reformas educativas son de carácter estatal por la misma vía, pero con intereses más cercanos a la escuela, los alumnos y las actividades de formación y de enseñanza del maestro. Estos dos tipos de reforma constituyen relaciones de poder-saber y de saber-poder en las que, de manera esquemática, las políticas educativas encarnarían el poder, la estrategia, etc., y las reformas educativas

encarnarían el saber transformador, configurando así —para el caso de esta investigación— la formación inicial de maestros como un ámbito politizado.

## Referencias

- Atehortúa, A. L. (2017, abril 27). En defensa de las licenciaturas. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/adolfo-leon-atehortua-cruz/en-defensa-de-las-licenciaturas-column-691382/>
- Castro, O., Rodríguez, V., Peñuela, D., y Pulido, O. (2008). De la profesión a la función docente: una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. *Cuadernos de Psicopedagogía*, (5), 45 - 60. <https://doi.org/10.19053/17949580.525>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2015, junio 9). *Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 «Todos por un nuevo país»*. Diario Oficial 49.538.
- DNP (Departamento Nacional de Planeación). (2015). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018. Todos por un nuevo país*. Bogotá – Colombia. <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col146505anx.pdf>
- Escobar, A. (1986, mayo-agosto). La invención del desarrollo en Colombia. *Lecturas de Economía* (20), 9-35.
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.
- Foucault, M. (1999). *Obras esenciales I: Entre filosofía y literatura*. Paidós Básica.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979)*. Akal.
- Hardt, M., y Negri, A. (2004a). *Imperio*. Paidós.
- Hardt, M., y Negri, A. (2004b). Globalización y democracia. En A. Negri (ed.), *Guías, cinco lecciones en torno a Imperio* (pp. 93-95). Paidós Ibérica.
- Junta Militar de Gobierno de la República de Colombia. (1957, septiembre 6). *Decreto 0206 de 1957. Por el cual se suprimen unas dependencias del Ministerio de Educación Nacional, se crea la Oficina de Planeamiento Educativo y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 29.516.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Antropos.
- Martínez, A., y Álvarez, A. (1990). La formación del maestro: la historia de una paradoja. *Revista Educación y Cultura*, 20, 5 - 8.

- Martínez, B., Noguera, C., y Castro, O. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Magisterio.
- Martínez, B., y Orozco, J. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 58, 105-119.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (1996). *Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2006*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. [MEN]. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016, febrero 3). *Resolución 02041 de 2016. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*. Diario Oficial 49776.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2017, septiembre 15). *Resolución 18583 de 2017. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*. Diario Oficial No. 50.357
- Naciones Unidas. (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/about-us/un-charter>
- Organización de las Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (1962). *Situación democrática, económica, social y educativa de América Latina*. Unesco. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/17790/S6200210\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/17790/S6200210_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1962, enero-marzo). *Proyecto Principal de Educación* [Boletín Trimestral]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133328so.pdf>
- Pérez, L. E. (2007). *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Presidencia de la República de Colombia. (1979, octubre 22). Decreto 2277 de 1979. *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Diario Oficial 35.374.
- Presidencia de la República de Colombia. (2002, junio 20). Decreto 1278 de 2002. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial 44.840.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, diciembre 17). Decreto 2450 de 2015. *Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura*

y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial 49.729.

Saldarriaga, J. A., y Toro, J. I. (2002). *¿Qué reformó la reforma educativa? Un estudio para Medellín*. Corporación Región. [http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/que\\_reformo\\_la\\_reforma\\_educativa.pdf](http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/que_reformo_la_reforma_educativa.pdf)

Sánchez, B. (1967). *Colombia: planeamiento de la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000081/008130SB.pdf>

UNESCO / AMERICA LATINA. (enero - marzo - 1962). *Proyecto Principal de Educación* [Boletín Trimestral No. 13]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133328/PDF/133328spao.pdf.multi>

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2017, mayo 19). *Foro Nacional Lineamientos de Política para el Fortalecimiento de los Programas de Licenciatura y la Disminución de Desigualdades en Calidad Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Zuleta, E. (2004). *Educación y democracia: un campo de combate*. Hombre Nuevo.

Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quinceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, 4 - 9.



Esta edición se imprimió  
en el mes de mayo de 2023,  
en Búhos Editores Ltda.

### **Miguel Francisco Salas Useche**

Coordinador de la Escuela Normal Superior de Monterrey, Casanare (2016 - 2023). Maestro Ambientalista. Autor del libro "Práctica Pedagógica Integrada, por una cultura ecológica", experiencia de trabajo colectivo e interdisciplinario. Miembro del grupo de tertulia, conformado por docentes de la ENSM. Licenciado en Ciencias de la Educación, con especialidad en Biología, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en lúdica y recreación para el desarrollo social y cultural, de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

<https://orcid.org/0000-0002-2998-3894>  
miguelasalas65@gmail.com

### **Dioné López Aguilar**

Magister en Educación. Docente Licenciatura en Educación Infantil UPTC. Asesora Escuelas Normales Superiores. Investigadora del Grupo CACAENTA en su línea "Infancia y Comunidades".

<https://orcid.org/0000-0002-1510-1600>  
dione.lopez@uptc.edu.co

### **María Cristina Corrales Mejía**

Profesora en la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia – UPTC, Escuela de Licenciatura en Educación Infantil. Ha tenido a su cargo cursos de Psicogénesis del desarrollo; Historia y memoria de la infancia; Infancia, ética y ciudadanía; Enfoques psicológicos y constitución del sujeto infantil; Metodología de la investigación y Dirección de trabajos de grado en pregrado y posgrado. Profesora invitada en el proceso de diseño e implementación de la Reforma Curricular de la UPTC. Investigadora del Grupo CACAENTA, línea "Infancias y Comunidades".

<http://orcid.org/0000-0002-9756-443X>  
maria.corrales01@uptc.edu.co

### **Fanny Forero Soler**

Magister en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del Grupo Construyendo Comunidad Educativa

<https://orcid.org/0000-0003-2316-9645>  
fanny.forero@uptc.edu.co

### **Martín Emilio Camargo Palencia**

Magister en Educación. Profesor de la Escuela de Filosofía en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en los cursos de Filosofía y Humanidades. Investigador del Grupo Filosofía Sociedad y Educación.

<https://orcid.org/0000-0002-7258-5437>  
martin.camargo@uptc.edu.co

### **Nubia Cecilia Agudelo Cely**

Docente investigadora UPTC. Gestora e investigadora del grupo de investigación Construyendo Comunidad Educativa. Par académica evaluadora nacional e internacional.

<https://orcid.org/0000-0001-7358-8915>  
nubia.agudelo@uptc.edu.co

## **COLECCIÓN INVESTIGACIÓN UPTC N.º. 272**

La investigación en educación se constituye en una posibilidad para dinamizar los mecanismos e interacciones de aula, desde la enseñanza hasta el aprendizaje. Tanto en el proceso formativo, como en el ejercicio profesional del maestro, la investigación busca fortalecer y enriquecer el quehacer docente. En este sentido, esta obra pretende poner en evidencia los ejercicios y prácticas investigativas relacionadas con las Escuelas Normales Superiores, como una oportunidad para visibilizar el trabajo de construcción de saber que hacen los maestros formadores de maestros. Los lectores encontrarán siete capítulos, que se refieren a las interacciones entre iguales, la práctica pedagógica, las estrategias de trabajo educativo en la ruralidad, la enseñanza del inglés, el impacto de la Pandemia por Covid-19 y la política educativa. A través de la escritura, los docentes-investigadores desean que se conozca su labor, que se establezcan redes de colaboración y construcción de conocimiento, y motivar a otros maestros a que compartan el saber que han consolidado.



**Uptc**<sup>®</sup>  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑOS



Dirección de  
Investigaciones

