

INFANCIA RECUPERADA

*Algunas miradas de práctica formativa
y evaluación de maestros para la infancia*

N.º 5. Primer semestre de 2020

ISSN 2389-9476



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Facultad de Ciencias y Educación

Revista Infancia Recuperada
**Algunas miradas de práctica formativa
y evaluación de maestros para la infancia**
ISSN: 2389-9476

Publicación

Nº 5. Primer semestre de 2020

Rector

Ricardo García Duarte

Vicerrector Académico

William Fernando Castrillón Cardona

Decana Facultad de Ciencias y Educación

Elda Yanneth Villarreal Gil

**Coordinadora Proyecto Curricular
de Licenciatura en Pedagogía Infantil**

Diana Patricia García Ríos

Editor

Rafael Marroquín Fierro

Comité editorial

Fabiola Alarcón Fernández

Gary Gari Muriel

Rafael Marroquín Fierro

Ivonne Valencia Chaves

Lynn Marulanda Hidalgo

Ingrid Delgadillo Cely

Jhonn Castro Montaña

Yamilet Angulo Noguera

Comité científico

Sandra Carli

*Instituto de Investigaciones Gino Germani,
Universidad de Buenos Aires*

Zoila Sotomayor Oliveros

*Coordinadora Editorial de la Universidad
del Norte, Barranquilla*

Edison Silva Liévano

*Docente investigador del Departamento
de Lenguas de la Universidad Pedagógica
Nacional, Bogotá*

Ilustradores invitados

Mary Midoya Poveda

Cristián Camacho Martínez

Fabiola Alarcón Fernández

Imagen de cubierta

Fabiola Alarcón Fernández

Dirección Sección de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino

Coordinación editorial

Edwin Pardo Salazar

Corrección de estilo

Karen Grisales Velosa

Montaje de cubierta y diagramación

Sonia Lucía Güiza Ariza

Impresión

DP Editores

Preparación editorial y diseño

Sección de Publicaciones

Editorial UD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

UD
Editorial

CONTENIDO

Editorial	5		
Sección 1. Puntadas iniciales...	11		
El aula universitaria como espacio de saber	11	Las niñas, las mujeres y la formación de subjetividades para la paz en las licenciadas en Pedagogía Infantil	93
<i>Giselle Castillo Hernández</i>		<i>Lised García Ortíz</i>	
Reflexiones sobre el oficio de maestro: una aproximación desde las prácticas culturales	19	Sección 4. Saberes y experiencias	103
<i>Ángela Virginia Neira Uneme</i>		Artista-pedagogo: prácticas artísticas, arte en primera infancia y experiencia sensible	103
Sección 2. Artículos de investigación	29	<i>Ximena Argote Pavi</i>	
¿Cómo evaluamos cuando evaluamos?	29	Aprender o reaprender a volar: el lugar de la literatura en la formación de licenciadas en Pedagogía Infantil	111
<i>Elsa Ivonne Valencia Chaves, Alexandra Martínez Alzate</i>		<i>Magda Zuleta Trujillo Rodríguez</i>	
Prácticas de modelación matemática en la formación de licenciados en Pedagogía Infantil: un análisis al modelo de las tarifas de transporte público en Bogotá	39	El cuerpo, una mediación con sentido: una reflexión desde la estética y los procesos creativos	119
<i>Diana Vanegas, Francisco Javier Camelo Bustos</i>		<i>Nohora Patricia Ariza Hernández</i>	
Enseñar lengua pensando en el mañana: resultados de investigación	47	Escritura académica, una cuestión de la formación docente	131
<i>Elsa Ivonne Valencia Chaves, Alexandra Martínez Alzate</i>		<i>Juan Carlos Gaitán Rocha</i>	
Sección 3. Artículos de reflexión	61	Construcción emocional, tejiendo encuentros creativos: MujerArte	139
Educación es irnos haciendo	61	<i>Fabiola Alarcón Fernández</i>	
<i>Elsa Ivonne Valencia Chaves, César Junca Rodríguez</i>		Sección 5. Creación, literatura y posibles	153
Una aproximación al concepto de etnografía educativa. La interpretación de los cambios socioculturales de la escuela	69	Rojo, amarillo, verde...	153
<i>Vladimir Ariza Montañez, Andrea Alexandra Berna, Víctor Hugo Garcés</i>		<i>Arturo Alonso Galeano</i>	
¿Evaluar la pedagogía? Una aproximación a la pedagogía en las pruebas Saber-Pro	79	Tiempo	155
<i>Vladimir Alejandro Ariza Montañez</i>		<i>Nohora Patricia Ariza Hernández</i>	
		Pequeños cuentos	157
		<i>Juanita Corredor</i>	



"NIÑA"
Fabiola Alarcón Fernández

EDITORIAL

Con mucho agrado y satisfacción la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas le presenta a la comunidad académica de nuestro claustro, la ciudad y el país este nuevo número de la revista *Infancia Recuperada*, titulado: "Algunas miradas de práctica formativa y evaluación de maestros para la infancia".

La revista constituye para el proyecto curricular una de las ventanas abiertas al mundo de nuestra casa de estudios para ver y para que nos vean respecto a lo que queremos, pensamos y hacemos con la(s) infancia(s) y la formación de pedagogos y educadores infantiles. Socializar y exponer en público nuestras preguntas, miradas, aciertos, incertidumbres y dificultades teórico-prácticas, ético-políticas, educativas y pedagógicas y disponerlas para el escrutinio, el debate y la retroalimentación del resto de la comunidad académica docente de la ciudad, especialmente, es también uno de los objetivos estratégicos de este proyecto cultural, que es la revista.

El contenido que van encontrar nuestros amables lectores y lectoras en este n.º 5 de la revista es el fruto del esfuerzo reflexivo, experiencial e investigativo mancomunado de los y las profesoras y estudiantes adscritos al proyecto curricular, viabilizado y catapultado por medio de la Cátedra Infancias y Pedagogía (2017 y 2018),¹ otro de los dispositivos idóneos con el que cuenta la Licenciatura —desde hace ya dos décadas— para generar y potenciar la producción de pensamiento y conocimiento crítico pedagógico, la cual, anualmente congrega a la comunidad, particularmente del programa, para auscultar un tema o problema relevante para la comunidad misma, el campo intelectual de las infancias, la educación y la pedagogía.

Durante los tres últimos años el proyecto curricular se ha empeñado sistemáticamente en reflexionar alrededor² de: 1. la "ontología" de la educación infantil; 2. los retos y avatares actuales de la formación de pedagogo(a)s y educadora(e)s infantiles; 3. las "características" o los "perfiles" subjetivos, sociales y culturales tanto de los niños y las niñas con los cuales interactuamos y nos (auto)formamos como los de las propias maestras en proceso (dado que en su inmensa mayoría son mujeres adolescentes entre los 16 y 20 años); 4. el *alcance* y los *contenidos* de los saberes y las prácticas evaluativas producidas en el programa; y 5. el "rol" de la evaluación en la

¹ La Cátedra de Infancias y Pedagogía en el proyecto curricular ha fungido como un dispositivo potente, académica y pedagógicamente, para congregar la comunidad LEI entorno a los temas, problemas, investigaciones, discursos y prácticas que sobre la(s) infancia(s) y la educación de la niñez se debaten en el país y el mundo contemporáneo y, preocupan o interesan a la misma comunidad académica. En el presente número se socializan trabajos académicos de la cátedra de 2017, "Formación de profesores para la infancia"; y la cátedra de 2018, "La evaluación en la formación de educadores infantiles". La cátedra ha coadyuvado a construir sentidos, reconocimiento y visibilización de enfoques, tendencias, prácticas y producciones discursivas que circulan entre nosotros, como expresión de su accionar pedagógico y el desarrollo continuo de las vivencias y las prácticas formativas, las líneas de profundización, el coloquio, los semilleros y los grupos de investigación, etcétera.

² Con desiguales y heterogéneos desarrollos teóricos, metodológicos e investigativos, consignados en parte en este número de la revista.

formación de maestros y maestras en el contexto de la sociedad nacional contemporánea.

Una de las problematizaciones y tensiones transversales —de orden coyuntural y estructural— que han animado las discusiones y reflexiones permanentes al interior del proyecto, dada su importancia por el nivel de afectación y alcance de su impacto sobre nuestro quehacer docente, tiene que ver con el unilateralismo inaceptable de las normas y las políticas educativas gubernamentales que regulan la “razón de ser” del profesional de la educación en general y el pedagogo infantil en particular, cuyos horizontes de sentido y operatoria han sido redefinidos o reconfigurados por el Estado colombiano al amparo de las políticas económicas y educativas globales —atendiendo a su vez, “aparentemente”, las necesidades de la sociedad posindustrial, el capital cognitivo, la informática y las tecnologías de la comunicación hoy imperantes—. ³ Disposiciones de políticas asumidas por los profesores y las directivas del proyecto curricular más que como una imposición irrefutable, como una oportunidad para valorar críticamente lo que tenemos y hacemos, y potenciarlo (en el marco siempre de la controversia democrática y la pluralidad inherente que nos caracteriza). ⁴

Un aspecto relevante de estas preocupaciones pedagógicas y políticas la hemos desarrollado en el área de la evaluación en la formación de educadores para la infancia, habida cuenta que: “La evaluación se constituye en uno de los más poderosos dispositivos que movilizan las dinámicas

de la formación, luego difícilmente podría estar ausente de la reflexión y debate académico, más aún, en el marco de un proyecto curricular comprometido con la formación de maestros como investigadores e innovadores de los procesos formativos de la infancia colombiana”. ⁵ Reflexionar alrededor de diferentes enfoques sobre la evaluación, la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los fines y las funciones de la evaluación, el lugar de lo cultural y lo social en los procesos de evaluación de la formación docente, entre otros, han sido algunos tópicos puntuales sobre los que versan estas deliberaciones, en parte contenidas en este número de la revista.

Es clave anotar que la práctica pedagógica de los docentes del programa se ha convertido, en algunos casos, en el objeto mismo de la reflexión e investigación, que anima las reflexiones aquí contenidas, lo cual es estratégico en la línea de la sistematización de tan significativas experiencias y de la Licenciatura en general.

En su propuesta editorial, la revista *Infancia Recuperada* se estructura a partir de las siguientes secciones:

Sección 1. Puntadas iniciales...

En esta primera sección los lectores van a encontrar dos interesantes reflexiones (de carácter general o contextual) tituladas, “El aula universitaria como espacio de saber” y “Reflexiones sobre el oficio de maestro: una aproximación desde las prácticas culturales”, de las profesoras del área de Sociedad, Giselle Castillo Hernández y Ángela Virginia Neira Uneme, respectivamente.

El primer texto da cuenta de cómo la universidad, con su herencia cultural de claustro solipsista, ha sido precedida por una tradición monástica donde se aleja a los sujetos de sus realidades. Dice preparar para la vida, pero lleva a las generaciones juveniles a un estado de adultez, donde se suprime la experiencia como la primera fuente de saber.

³ Un ejemplo somero de ello es la reciente reforma de las licenciaturas de educación del país, gestada y promulgada por el Ministerio de Educación Nacional con base en los decretos 2450 de 2016 y la resolución 18583 de 2017.

⁴ La fuerza y dinámica arrasadora de dichas políticas, discursividades y tendencias —amparadas en el paradigma del desarrollo técnico-científico de las “ciencias aplicadas”—, han, por ejemplo, situado en el centro del proceso educativo y pedagógico al aprendizaje como motor del desarrollo de competencias, habilidades, conocimientos y valores que demanda del docente (en formación y en ejercicio) un modelo de construcción particular acorde con dichos postulados y el proyecto de sociedad que se quiere homogeneizar. (Ver: Jabonero Blanco, 2017).

⁵ Cátedra de Infancias y Pedagogía, 2018.

El segundo, nos invita a pensar en las prácticas del maestro como “maneras de hacer” que se enfrentan a tensiones constitutivas y dilemas constantes, resalta del devenir histórico y la cultura desde su sentido práctico y los dilemas que enfrenta aquel a partir de la enseñanza obligatoria. Enfatiza la necesidad de comprender las prácticas culturales de los sujetos que habitan la escuela como procedimientos artesanales, tácticas y trayectorias que adquieren formas creativas en lo cotidiano.

Sección 2. Artículos de investigación

Sección central de la revista en la que se incluyen artículos de investigación (que presentan los resultados de investigaciones terminadas, en curso o en proyecto). En esta dirección, esta contiene las siguientes producciones:

“¿Cómo evaluamos cuando evaluamos?”, de las colegas Elsa Ivonne Valencia Chaves y Alexandra Martínez Alzate, quienes disertan alrededor de lo que están realizando dentro del área de Lenguaje acerca de cómo evalúan los profesores, mediante un cuestionario que los profesores de lenguaje aplican a sus propios colegas, con el fin de tener una visión más detallada sobre las prácticas evaluativas.

Los profesores Diana Maritza Vanegas García y Francisco Javier Camelo Bustos elaboraron un artículo muy interesante titulado: “Prácticas de modelación matemática en la formación de licenciados en pedagogía infantil: un análisis al modelo de la tarifas de transporte público en Bogotá”, el cual pretende presentar los resultados encontrados al crear y desarrollar un ambiente de modelación matemática que retoma elementos del enfoque de la educación matemática crítica y la perspectiva sociocrítica de la modelación matemática.

“Enseñar lengua pensando en el mañana: resultados de investigación”. Trabajo elaborado por las profesoras Ivonne Valencia Chaves y Alexandra Martínez Alzate, cuyo eje gira alrededor de la importancia de la lectura y la escritura académica en la universidad, desde la reflexión y el análisis de los procesos de aprendizaje.

Sección 3. Artículos de reflexión

Esta sección congrega los trabajos que aportan elementos clave en la reflexión pedagógica producto del análisis teórico cuidadoso y en algunos casos soportado en ejercicios de investigación. Entre ellos están los siguientes:

“Educar es irnos haciendo”, de los profesores Ivonne Valencia Chaves y Cesar Junca, de las áreas de Lenguaje y Niño de la Licenciatura, quienes plantean la relación existente entre la evaluación y la valorización del capital de Carlos Marx y, por oposición, la revisión como una manera de articular el proceso de enseñanza y aprendizaje a la dinámica de la vida. Este ejercicio es, por ahora, una propuesta que está en construcción teórica y práctica, la cual están poniendo en juego en sus respectivos espacios formativos.

Andrea Alexandra Bernal Vladimir, Ariza Montañez y Víctor Hugo Garcés —profesores del área de Sociedad— nos presentan el texto llamado: “Una aproximación al concepto de etnografía educativa: la interpretación de las dinámicas socioculturales de la escuela”, trabajo de investigación estratégico, dado el panorama que presentan sobre las aproximaciones conceptuales y prácticas que pedagogos e investigadores han realizado en torno a la etnografía educativa, con lo cual buscan identificar las tendencias y los procedimientos que se han usado para interpretar las dinámicas socioculturales de la escuela.

“¿Evaluar la pedagogía? Una aproximación a la pedagogía en las pruebas Saber-Pro”, es un análisis realizado por el profesor Vladimir Ariza Montañés, que busca, en general, discutir el lugar que ocupa la pedagogía dentro de las pruebas Saber-Pro, tomando como referencia los resultados obtenidos por los y las maestras en formación y los normalistas en el país.

“Las niñas, las mujeres y la formación de subjetividades para la paz en las licenciadas en Pedagogía Infantil”, comunicación elaborada por la colega Lizeth García Duarte cuya reflexión fundamental

gira en torno a la formación política en la construcción de un currículo para las educadoras infantiles, cuestión que, al decir de ella, es una pregunta y una de las tareas implícitas en el área de Sociedad de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sección 4. Saberes y experiencias

Esta sección destaca de manera sugerente experiencias significativas que en los campos de la evaluación vienen desarrollando algunos maestros de la licenciatura. Estas son:

“Artista-pedagogo: prácticas artísticas, arte en primera infancia y experiencia sensible”, de la profesora de Artes, Ximena Argote Pavi, donde la colega realiza una reflexión interesante sobre la relación de su profesión como artista escénica y la experiencia como docente del área de Arte de la LEI, en las asignaturas de Pensamiento divergente, Vivencia IV, Títeres como estrategia pedagógica, Juego y otras formas de comunicación y Corporalidad y autobiografía.

“Aprender o reaprender a volar: el lugar de la literatura en la formación de licenciadas en Pedagogía Infantil”. En este escrito, la profesora Magda Zuleta Trujillo Rodríguez analiza el papel que ocupa la literatura en la formación de docentes en pedagogía infantil, puntualizando el porqué de la importancia de la formación literaria, la creación como recuperación de la expresividad y una forma alterna de construir conocimiento literario, y la mediación entre literatura e infancia.

“El cuerpo, una mediación con sentido: una reflexión desde la estética y los procesos creativos”, donde la docente Nohora Ariza Hernández nos invita a pensar el cuerpo en los diferentes escenarios de enunciación, resignificarlo en el encuentro con el otro y configurarlo de diversas maneras en los actos creativos. Las experiencias, a través del teatro —platea la profesora Ariza—, posibilitan nuevos vínculos, relaciones e interacciones, donde el cuerpo como escenario de significación, como mediación pedagógica, permite la construcción de

nuevos sentidos, maneras de expresión y comunicación fundamentales para las maestras en formación.

“Escritura académica, una cuestión de la formación docente”. Juan Gaitán Rocha, profesor de la licenciatura delibera acerca del papel de la lectura y la escritura dentro de la formación docente según su experiencia pedagógica en la electiva Escritura académica, hacia la diversidad textual, durante los periodos académicos 2017-I y 2017-III.

“Construcción emocional, tejiendo encuentros creativos: MujerArte”, artículo de la profesora Fabiola Alarcón Fernández, quien expone una propuesta de exploración y emergencia estética de sí y de cómo tramitar las emociones entramando el sentir con el actuar pedagógico y vital.

Sección 5. Creación, literatura y posibles

En esta sección presentamos las creaciones literarias de la estudiante Juanita Corredor y los profesores Arturo Alonso Galeano y Nohora Patricia Ariza Hernández, cuyo espíritu trasluce el sentimiento colectivo de compromiso y esperanza en el quehacer docente y la infancia. Los textos se titulan:

“Rojo, amarillo, verde...”, del profesor Arturo Alonso Galeano; “Tiempo”, de la profesora Nohora Patricia Ariza Hernández; y “Pequeños cuentos”, de Juanita Corredor, estudiante.

Referencias

Jabonero Blanco, M. (2017). Calidad de la educación y desarrollo de competencias: el compromiso con el futuro de América Latina [Editorial]. *Revista Ruta Maestra*, (18), 1.

Comité editorial revista *Infancia Recuperada*

Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad
Distrital Francisco José de Caldas.





"Y VAMOS A LA PLAYA" # 7 (Detalle)
Fabiola Alarcón Fernández

SECCIÓN 1

Puntadas iniciales...

El aula universitaria como espacio de saber The university classroom as a space of knowledge

Giselle Castillo Hernández*

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

Resumen

La universidad, con su herencia cultural de claustro solipsista, ha sido precedida por una tradición monástica donde se aleja a los sujetos de sus realidades. De tal modo, que dice preparar para la vida, pero lleva a las generaciones juveniles a un estado de adultez, donde se suprime la experiencia como la primera fuente de saber. Esta contradicción parece ser un síntoma de las culturas ilustradas que basan su prestigio en la acumulación de libros e información. Conectar el mundo real y el mundo académico en el aula de clase universitaria es la intención del presente texto.

Palabras clave: universalismo de la academia, diálogo cultural, capital cultural.

Abstract

The university with its cultural heritage of solipsist cloister, has been preceded by a monastic tradition where the subjects are removed from their realities. In such a way, he says he prepares for life, but takes youth generations to a state of adulthood, where experience is suppressed as the first source of knowledge. This contradiction seems to be a symptom of enlightened cultures,

* Catedrática de la Licenciatura en Educación Infantil, área de Sociedad y Cultura, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.

which base their prestige, on the accumulation of books and information. Connecting the real world and the academic world in the university class classroom is the intention of this text.

Keywords: Academic universalism, cultural dialogue, cultural capital.

Introducción

La idea de la formación de licenciados en conexión con los procesos sociales surge de una inquietud planteada desde los escenarios de práctica pedagógica en los ciclos de fundamentación y profundización en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y de la experiencia en el aula universitaria en el ejercicio de la docencia, donde hay un interrogante por la impronta academicista que contrapone la vida real a la vida universitaria.

Recuperar el diálogo con los contextos sociales en la formación de estudiantes de educación se hace un imperativo, en tanto el trabajo pedagógico está atravesado por la dimensión humanística, que requiere el reconocimiento de la historicidad de los sujetos y de su lugar en el mundo, de su estatus político, como hablantes y sabientes.

Es a la universidad, a la que le corresponde la defensa de la cultura letrada, por ser el texto escrito su principal dispositivo pedagógico. Sin embargo, la pregunta por la experiencia, los saberes de los sujetos, las huellas identitarias y el cuerpo queda fuera de lugar, cuando es la razón de Occidente la que se impone en los pupitres y los tableros; interrogarse sobre el neocolonialismo intelectual reproductor de las jerarquizaciones que han mantenido el *statu quo*, a través de la nobleza de los títulos, como la denominara Bourdieu (1984), basada en la posesión de determinado capital cultural que abre el acceso a individuos desposeídos de capital económico y social al campo universitario. Se hace una obligación decolonizar el ser, el saber y el poder —las tres grandes categorías dusselianas— en el contexto de la globalización desigual, lo que además es tarea hoy de la universidad.

Si bien es cierto que son ineludibles los homenajes a los libros, que son ellos el pretexto para encontrarse en clase, que sin ellos las trayectorias profesionales del cuerpo docente no tendrían sentido; la expulsión de la experiencia que se hace en el aula de educación superior profundiza la brecha entre el mundo social y el mundo universitario. Restablecer dicha conexión es la intención del presente texto.

Marco teórico

Tres conceptos se derivan de esta reflexión sobre la distancia entre el mundo social y universitario: el universalismo de la academia, los mitos áulicos (Giroux, 2013) y el capital intelectual en tensión con las culturas orales.

El universalismo de la academia pareciera estar fuera de discusión. Y se reivindica aquí el poder de la teoría para explicar el mundo. Es continuo el llamado a la relación entre teoría y práctica, la teoría es una práctica, dijo Adorno (2009), sin embargo, ¿cómo se construye el conocimiento en la universidad? Se interpreta la teoría en clase, se recontextualiza, incluso se aplica. Las aulas universitarias continuamente apelan a la teoría para tener una razón de ser.

Las teorías y los textos son objetos de libre y amplia circulación, pero el profesor Wilmer Villa, quien plantea la noción de soberanía intelectual, en un foro organizado el 25 de noviembre de 2016 en esta Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, puntualiza que se lee a autores europeos, en su mayoría hombres.

Garavito Pardo (1977) recuerda que una mirada topológica-geológica diferencia cortes entre epistemes, lo que significa, en el contexto de esta discusión, grandes brechas entre lo legítimo y lo periférico derivados de ellos, llama el autor a “anular todas las redistribuciones despóticas del espacio”, que generan estas clasificaciones.

Tuhiwai Smith (2016) realiza una crítica a la mirada colonial de la investigación sobre los pueblos indígenas, que los percibe en tanto objetos de

investigación y les resta su capacidad de agencia, reclamo que coloca en evidencia un uso desmedido de la teoría en la investigación y en la docencia, que lleva a la reflexión sobre la necesidad de reinventar las maneras de pensar sobre sí y la otredad. La universidad no ha comprendido la ruptura epistémica que Franz Boas (2010) produjo a principios del siglo XX, al reconocer la particularidad como principio orientador de la investigación social.

Así, el universalismo de la academia ha implicado la reproducción de una sola herencia cultural, como si desde mediados del siglo XX no hubiese explotado la vasta producción de todos los mundos ajenos a Occidente, reproduciendo con ello, el valor omnipresente de la detentación del punto de vista legítimo enunciado por Bourdieu (1984), que la universidad enaltece como escenario mediador de la ciencia. Ignorando también la subalternidad en tanto palestra crítica, como si se hubiese borrado de un plumazo la filosofía latinoamericana, por mencionar solo un caso. Para sintetizar, la universidad no permite aún el acercamiento a la decolonialidad, paradigma nacido en el tercer mundo, que horada las bases de la tradición intelectual de Occidente moderno.

La pregunta es ¿por qué el mundo del libre pensamiento, que es la academia, continúa preso de estructuras de dominación, que reinventan el colonialismo de los símbolos a cada momento? En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se discutió largo tiempo sobre la pluriuniversidad, acotando la noción de pluridiversidad de Fanon (2009), que se define como el acto de desprendimiento de las epistemes coloniales, y que en el siglo XXI es constitutiva de la alteridad, plataforma de las luchas de los movimientos sociales contemporáneos que a su vez han comprendido el problema del otro cultural, como sujeto válido, y que se conecta con las demandas del tercero excluido que rehúye de las moles totalitarias de sistemas omnicomprensivos. Sin embargo, pareciera que estos debates, donde pensadores de la talla de Boaventura de Sousa Santos hicieron su aporte, no transformaron

nuestra manera de relacionar la pedagogía, la ciencia y los saberes otros.

Se obtienen conocimientos ajenos al contexto a través de políticas públicas, a nombre de la globalización, que ahonda la asimetría cultural. La universidad expulsa lo ajeno, lo desconocido, lo subalterno. Citadas excepciones se pueden nombrar; un caso paradigmático son los semilleros de investigación, donde la iniciativa estudiantil mantiene el nexo universidad-comunidad.

Si la teoría solo está referenciada en el pensamiento europeo y norteamericano, se está ignorando la diversidad cultural propia de América Latina, que sería el primer paso para reconocer la alteridad, como condición primordial de la construcción del conocimiento. Se necesita un reconocimiento de las culturas otras, la validación de sus saberes, como imperativo para hacer de la universidad un escenario pluridiverso. De Sousa Santos (Aguilar Soto, 2017) propone un diálogo intercultural en la universidad y repasa tres grandes momentos de creación de alternativas en la educación superior: las universidades populares; las universidades interculturales; y, por último, la universidad de los movimientos sociales en el marco del Foro Social Mundial. Es necesario mencionar aquí las universidades de los pueblos indígenas que están en boga en este momento.

El hecho de continuar en un modelo monolítico, respecto a la separación ciencia y saber, sustenta las nuevas formas de distribución del conocimiento, donde el capitalismo cognitivo vuelve a colocar a los países pobres en lugares periféricos, lo que fortalece el paradigma neocolonial. La aparición de un nuevo cognitariado (Rodríguez y Sánchez, 2004), que se entiende como aquellas minorías formadas que padecen de la precarización en los ámbitos de la docencia y la investigación, da cuenta de cómo estas clasificaciones refuerzan las asimetrías, convirtiendo a la academia en un soporte de la dominación cultural, cuando su tarea crítica lo que demanda es la comprensión de la contemporaneidad. Esta contradicción se hace estructural cuando la universidad es percibida

por la juventud como escenario de emancipación, pero que a sí misma parece verse como un asilo, donde la libertad de pensamiento y acción están restringidas por las herencias del modelo educativo monástico y por la diada neoconservadurismo-neoliberalismo que sustenta una forma de vida individualista y de vaciedad de sentido.

Recuérdese que la pugna de la universidad por validar su estatus se dio en el ámbito de la medicina con los practicantes (Foucault, 2007), en la química con los alquimistas y en las ciencias sociales la sociología tuvo que diferenciarse de la literatura (Lepenes, 1994). Así históricamente, se presentan tensiones entre los gremios, las instituciones, y los grupos sociales dominantes, que se resumen en la relación problemática entre saber y poder, que se expresa en el mundo contemporáneo en las exigencias que el Estado y el Mercado hacen a la universidad inscritas en las nuevas formas de distribución del conocimiento atravesadas por el capitalismo cognitivo, cuyo interés es sacar réditos económicos a la universidad, perspectiva que refuerza la exclusión de los saberes otros.

De los mitos áulicos

Las tensiones con respecto a la cultura letrada se encuentran en la raíz de la noción de capital cultural. Por su lado, habla Giroux (2013) de los conocimientos áulicos, en los cuales se hace patente la distinción entre realidad y escuela (se entiende aquí a la universidad como parte de la escuela), se plantean entonces como mitos áulicos, las pretensiones letradas del cuerpo docente, que cierran las puertas del aula al mundo, y se autorreferencian en la dimensión teórica como única realidad posible. “Desde el punto de vista ético, los educadores necesitan lanzar una mirada crítica a esos conocimientos áulicos y relaciones sociales que los definen a través de una pureza conceptual y una inocencia política que oculta el hecho de que la presunta neutralidad sobre la que se apoyan ya está basada en elecciones éticas y políticas” (Giroux, 2013, p. 18).

Un aspecto de la creencia en la neutralidad valorativa de la universidad es la tensión con las exigencias externas de la sociedad, que fue enunciada líneas atrás, y que coloca en conflicto los intereses de la formación con la tarea funcional que las demás esferas exigen a la academia. Así, la teoría está dispuesta como un ámbito de la práctica en relación con el paradigma del desarrollo.

Una segunda dimensión de esa pretendida neutralidad se asocia con el problema estructural del capital cultural, necesario para los grupos socialmente letrados. Esto abre el debate entre los docentes universitarios que apuestan por la cultura letrada, y crea un filtro donde las mayorías terminarán excluidas, pues el trabajo pedagógico que este tipo de cultura requiere depende de muchos años de contacto con los libros, lo que no hace parte de la vida de un gran conglomerado de jóvenes de sectores vulnerados que hoy acceden a la educación superior. Se supondría, entonces, que es la universidad la que debe terminar esta tarea, pero que depende, según la teoría de la inculcación en Bourdieu (1986), del trabajo pedagógico desde la primera infancia, problema que la institución no alcanza a resolver porque desborda su capacidad de acción en el ámbito cultural.

Si bien los procesos de eliminación son llevados a cabo durante todo el periodo dedicado a la educación escolar, podemos notar justificadamente los efectos que tienen en los niveles más altos del sistema. Las oportunidades para tener acceso a la educación superior dependen de la selección, directa o indirecta, que varía, en rigor, con respecto a individuos de diferentes clases sociales a través de su vida escolar. (Bourdieu, 1986, p. 1)

La subjetividad juega allí un papel importante, porque, aunque se plantea como un problema social, también depende de los deseos materiales del individuo en pos de su proceso de escolarización, y puede decirse que son minorías las que acceden desde culturas campesinas, obreras, urbano populares, indígenas, afrodescendientes, a los niveles más altos de la cultura letrada universitaria.

Probablemente es la inercia cultural la que, en términos de ideología escolar, todavía nos hace ver a la educación como una fuerza liberadora (la escuela liberadora) y como un medio de incrementar la movilidad social, aun cuando todo parezca indicar que es, de hecho, uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente; ya que nos proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales, así como un reconocimiento de la herencia cultural, esto es, un reconocimiento de un don social que es asumido como natural. (Bourdieu, 1986, p. 1)

De esta manera comparar al estudiantado de acuerdo con su nivel de avance con respecto al texto leído y escrito es ya de por sí un ejercicio arbitrario, cuando se desconoce desde la entrada el punto de partida. El problema del capital cultural, que en apariencia no le corresponde resolver a ninguna institución y que se define por la correlación entre el capital económico y el capital social, se constituye en un problema nodal, que impide la permanencia en el sistema educativo en general y en el sistema de educación superior en particular.

Marco metodológico

La propuesta se basa en una apuesta en las aulas universitarias desde el ejercicio docente, donde se retorne al contacto con el mundo para restablecer el diálogo teoría-práctica, redefiniendo el rol de ambas y permitiendo la entrada del otro cultural.

La desconexión teoría-realidad es reseñada por la sociología de la educación superior en su enfoque credencialista (Feito, s. f.), que ha demostrado que no son los títulos académicos, sino la experticia en una profesión lo que aporta en la solución de problemas en el mundo laboral.

La noción de práctica se postula desde Bourdieu (1992), para que sea la lógica de la práctica la que configure el universo de comprensión. Es la lógica de la práctica la que guía el trabajo pedagógico en cualquier aula de primera infancia, de educación básica media o superior. No es la lógica teórica, la teoría es apenas una herramienta, pues la profesión

docente en sí misma es una práctica: practicantes y maestros son conceptos equivalentes, entendidos como profesionales que se desenvuelven en un campo a través de un ejercicio material de su saber. ¿Para qué la teoría en la universidad? Para confrontar la práctica. Pero la que se somete al rasero de la transformación es la propia práctica, la teoría solo podrá ser interpretada, contestada, por esa minoría de especialistas que dedican su vida a la investigación. Y en el mundo de hoy esa minoría es cada vez más minoritaria. Así las cosas, la práctica es la categoría central del trabajo pedagógico. Entendida ella desde todo ejercicio docente dentro y fuera del aula. La teoría es entonces el material real de investigadores y productores de saber en el nivel de mayor estatus en el campo científico. Pero en el aula universitaria, la teoría es una herramienta pedagógica, que permite un ejercicio hermenéutico para confrontar la realidad con las apuestas de la ciencia. La comprensión pura de la teoría, que sería lo deseable, es una *illusio* del cuerpo docente. Y en esta encrucijada, es necesario llamar la atención sobre la forma como trabaja el docente universitario la teoría: es una teoría didactizada, recontextualizada siguiendo a Bernstein (1990), traspasada por su propia interpelación, la teoría pura pertenece a la esfera de la investigación y en el mundo contemporáneo está siendo cada vez más cerrada en los grandes centros de poder del primer mundo, que han entendido el valor del saber en función de sus intereses.

Afirma de Sousa Santos (Aguilar Soto, 2017), que las universidades democratizaron el acceso para jóvenes de diversas culturas, pero no cambiaron el currículo. De este modo, es una *illusio*, creer que el libro, o el texto escrito, es hoy el principal dispositivo pedagógico de la educación superior. Es tal vez la expectativa del cuerpo docente, pero no está cifrado dentro de las expectativas del estudiantado, que desde el punto de vista docente evidencia una crisis de la educación, pero colocado en contexto, también es un problema estructural, donde surge la inquietud por la universidad como escenario de formación de los mínimos.

Este hecho abre el debate acerca de las formas como se educa en el aula universitaria. Y en este punto inicia la discusión sobre la oralidad, como una condición cultural que es afín tanto a los rasgos identitarios de las poblaciones que llegan a la universidad pública como a las prácticas pedagógicas del cuerpo docente.

En tal sentido, la brecha cultural que genera la intención de que la totalidad del estudiantado acceda al texto escrito en las mismas condiciones se topa con las prácticas propias de la cultura oral, que incluye las culturas ancestrales, las culturas urbanas populares y las culturas campesinas. La oralidad, altamente subvalorada, es la condición real de entrada y tal vez de permanencia del estudiantado en las aulas universitarias.

Resolver esta tensión en el orden de lo cultural, coloca el problema epistémico en una dimensión donde el ser está ausente. Dice Duarte Cuadros (2017) que el ser y la episteme son los dos terrenos donde se mueven los filósofos. Pero si se traen desde el mundo de la filosofía a la pedagogía esos dos terrenos, se verifica que son los mismos, la pregunta por el ser y el conocimiento es una pregunta pedagógica, que la filosofía se apropió.

En tal sentido, expulsar el ser oral de las aulas ha sido un ejercicio epistémico devastador para la propia academia, pues se ha reforzado el paradigma de las minorías que acceden al saber legítimamente reconocido y se valida solo una forma de existencia del capital cultural. Las demás formas de condensación del capital cultural son desechadas y se ignora su peso y posibilidad dialógica. Cuanto más minoritario sea el acceso a las claves del conocimiento científico, más se aleja al estudiante de los códigos de la cultura letrada, por tanto, se perpetúa la exclusión y la clasificación, se aumentan las distancias, se precariza su futura condición profesional. Democratizar el saber en la universidad empieza por reconocer el lenguaje y por tanto el pensamiento de quienes entran a ella, y dar apertura al interés del estudiantado por los aportes de la ciencia en equilibrio con sus saberes y cultura, en otras palabras, descentrar el punto de vista legítimo.

Metodológicamente, esto se traduce en conectar el ejercicio pedagógico en el aula de educación superior con un proceso reflexivo sobre la propia práctica de la docencia universitaria. Entendiendo el aula como un taller, donde confluyen el cuerpo, la experiencia y la oralidad, como tres categorías de orden cultural que entran en diálogo con las herramientas teóricas. De esta manera, se da un lugar a los sujetos y su posibilidad de ser, recontextualizando la propuesta de la transmodernidad en el espacio formativo. Desde luego, apelando a una visión decolonial que busca el abordaje de la teoría en relación a la realidad.

Resultados y análisis

Descorridos estos velos sobre las ilusiones pedagógicas de la docencia universitaria, se propone que el aula de educación superior se abra al mundo. Ya en la pedagogía crítica, se había propuesto la idea de una universidad abierta y son los movimientos sociales los que en el siglo XXI han dado pasos en esta transformación en América Latina. Recuérdese la idea de Boaventura de Sousa Santos, de una universidad de los movimientos sociales. Así, la invitación es a que la universidad reconfigure su acción de aula en relación a tres componentes de una fenomenología de lo pedagógico: el cuerpo, la experiencia y la cultura. De tal modo, que estos tres elementos entren desde el primer momento con sentido de saberes, y ya vendrá como invitada especial la teoría, pero desde un estilo democrático, más allá de la imposición neocolonial. Invertir la lógica del claustro universitario cerrado y apelar al claustro universitario abierto, invertir la lógica de la práctica en el salón de clase. Revocar las asimetrías culturales en el aula de clase universitaria, en un marco cultural transmoderno: “Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para la sola cultura moderna” (Dussel, 2005, p. 18), potenciada por una “pluriversidad rica que será fruto de un auténtico diálogo inter-

cultural, que debe tomar claramente en cuenta las asimetrías existentes” (Dussel, 2005, p. 18).

De esta manera, el aula universitaria se entiende como un aula motivada por tres componentes que están entre sí conectados: cuerpo, experiencia y cultura. La teoría en esta propuesta es el gran pretexto para la discusión, no el centro de ella, pues es necesario un diálogo intercultural crítico, para deponer la imposición cultural. De este modo las aulas universitarias tendrían que favorecer la emancipación. Lo que implicaría el abandono del tablero y los pupitres. Y llevaría a una apertura a la alteridad, al otro cultural que se desconoce cuándo cursa la educación superior. Recogiendo para esto, la experiencia de los movimientos sociales que han dado las puntadas para la lucha cultural contra el modelo hegemónico a través de un sinnúmero de propuestas desde la alteridad (ejemplo de ello son los escenarios de formación como la Escuela Florestan Fernández en Brasil o las ya citadas experiencias de las universidades indígenas, todas iniciativas construidas desde abajo y basadas en una perspectiva dialógica). Recuperando, también, la conexión universidad-sociedad, que en América Latina tuvo su época dorada en las décadas de los sesenta y setenta, cuando los maestros y estudiantes tejieron vínculos con las comunidades rurales y urbanas, y ser profesional significaba resolver problemas en contexto.

El ejercicio ha sido realizado en la clase de Problemas Didácticos IV: pensamiento social en los niños, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde el primer semestre de 2017, con estudiantes de últimos semestres, a través de la desestructuración de la noción de aula, ya que esta se comprende en tanto relación pedagógica, dando prelación a la observación de acuerdo con categorías sociales previamente definidas. Así, el análisis de diversos problemas sociales entra en conexidad con la experiencia de las estudiantes y las herramientas teóricas. Escenarios como las huertas de la universidad, las plazas de mercado, la calle, el museo, la casa de pensamiento, más la diversidad de invitados entre ellos: especialistas

y organizaciones sociales han intercambiado con los grupos su saber en torno a laicidad y escuela, la descampesinización, las violencias basadas en género, prácticas como el tejido y la siembra, las percepciones sobre el cuerpo desde otras culturas, entre otras muchas líneas de fuga.

Los resultados de este proceso se pueden resumir desde la intención didáctica de las ciencias sociales expresadas en: 1. el fortalecimiento de la perspectiva del trabajo interdisciplinar que es uno de los ejes de la licenciatura; 2. la posibilidad de tratar problemas sociales desde el contexto y la vida cotidiana, para acercarse a la construcción de una didáctica para la primera y segunda infancia; 3. el descubrimiento del sujeto en el marco de la clase a través de las preguntas problema que se abordan; 4. el trabajo sobre una episteme decolonial basada en el diálogo intercultural, colocando el discurso científico en el mismo nivel de los saberes ancestrales, populares urbanos y campesinos.

Conclusiones

Se sabe que la falta o la carencia de alfabetización libresco es funcional al crecimiento de grandes masas desposeídas, cuya vida jamás pasará por los libros, aunque la nostalgia por ello abrumba el corazón de los docentes. Y esa desposesión de un capital cultural que se pone en juego, que en apariencia está al servicio de la emancipación, es una *illusio*, es el mito del libro en la universidad. Cómo resolver esa tensión cultural es una de las nuevas tareas pedagógico-culturales de la universidad. Pues no se trata de expulsar la teoría o los libros, sino de reconectarlos con la diversidad cultural en el aula de clase.

La entrada del cuerpo al aula universitaria es un imperativo de formación en un ámbito humanístico, pues la educación de la sensibilidad permite asumir la diferencia y la diversidad, el reconocimiento del yo y del otro. El cuerpo solo se trabaja en carreras afines al arte y la educación física, un poco más con la pedagogía infantil, pero es

necesario incorporarlo a toda licenciatura como primer escenario de reflexión pedagógico social.

La experiencia es el primer material real con el cual cuenta el docente para ilustrar y clarificar el discurso pedagógico. La conexión teoría-práctica pasa por el abordaje de la experiencia social del estudiantado universitario, que contiene saberes que las aulas desechan. Es necesario valorarla como capital cultural propio de sujetos en formación.

Y desde la perspectiva de Dussel (2005), es preciso transitar hacia una universidad transmoderna y pluridiversa, pues es en la diversidad de las culturas donde se ha consolidado la humanidad. Ello se logra si los claustros abren las puertas a todos los saberes decolonizando su episteme.

Referencias

Adorno, T. (2009). *Introducción a la sociología*. Gedisa.

Aguilar Soto, F. (2017). "Las posibilidades de la alternatividad en la universidad. Entrevista con Boaventura de Sousa Santos". *Noria, Investigación educativa*, (1), 6-12. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/NoriaIE/article/view/13057/13541>

Boas, F. (2010) [1886]. Las limitaciones del método comparativo de la antropología. En: P. Bohannan y M. Glazer (eds). *Lectura antropológica* (pp. 85-100). Mc Graw Hill.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. Taurus.

Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales".

En: P. De Leonardo (ed.). *La nueva sociología de la educación* (pp. 103-129). Ediciones El Caballito.

Duarte Cuadros, R. A. (26 de mayo de 2017). Palabras pronunciadas en ceremonia de graduación por el Decano de la Facultad de Filosofía. Universidad Libre, sede Bogotá.

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/105.pdf>

Fanon, F. (2009) [1961]. *Pieles negras, máscaras blancas*. Akal.

Feito, R. (s. f.). Teorías sociológicas de la educación. *Universidad Complutense de Madrid*. <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI Editores.

Garavito Pardo, E. (1977). La libertad convencional. (Despotismo, nomadismo y revolución en Hobbes, Spinoza y Rousseau). *Revista de la Universidad Nacional*, (16-17), 35-48.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII(1-2), 13-26.

Lepénies, W. (1994). *Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia*. Fondo de Cultura Económica.

Tuhiwai Smith, L. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 183-187.

Reflexiones sobre el oficio de maestro: una aproximación desde las prácticas culturales

Reflections about the profession of teacher: An approximation from cultural practices

Ángela Virginia Neira Uneme*

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

19

Resumen

Este texto propone reflexionar sobre el oficio de maestro desde la noción de prácticas culturales y cotidianas propuesta por el historiador Michel de Certeau. Invita a pensar las prácticas del maestro como “maneras de hacer” que se enfrentan a tensiones constitutivas y dilemas constantes. Para su desarrollo se organiza la discusión alrededor del devenir histórico del maestro, la cultura desde su sentido práctico y los dilemas que enfrenta el maestro a partir de la enseñanza obligatoria. A modo de conclusión, señala la necesidad de comprender las prácticas culturales de los sujetos que habitan la escuela como procedimientos artesanales, tácticas y trayectorias que adquieren formas creativas en lo cotidiano.

Palabras clave: oficio de maestro, devenir del maestro, prácticas culturales.

* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, énfasis: Historia de la educación, pedagogía y educación comparada. Línea de investigación: infancia, familia y escuela en Colombia. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Tesis meritoria: “Infancias y subjetividades en la experiencia de la red social Facebook”. Especialista en Teorías, Técnicas y Métodos de Investigación Cualitativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This text is intended to reflect on the profession of teacher from the notion of cultural practices and everyday proposed by the historian Michel de Certeau. Invite to think the teacher practices as “ways of doing” that face constitutive tensions and constant dilemmas. For its development the discussion around the future is organized historical history of the teacher, the culture from its practical sense and the dilemmas facing the teacher from compulsory education. By way of conclusion it points out the need for understand the cultural practices of the subjects that inhabit the school as craft procedures, tactics and trajectories that acquire creative forms in what daily.

Keywords: Profession of teacher, becoming of the teacher, cultural practices.

Hablar acerca del oficio de maestro, su formación, su quehacer, puede llevar a prescribir su práctica, a ofrecer recetas acerca de su deber ser como maestro “ideal”, de su discurso, su aporte a la sociedad, la manera como es formado, entre otros puntos que se afirman generalmente sobre una crítica implacable acerca de lo que hace mal el maestro: carencia de compromiso, formación insuficiente, mediocridad de su práctica y una larga lista de dificultades que ponen sobre los hombros de los maestros la responsabilidad por los males de la sociedad y de cada uno de los individuos que “pasan por sus manos”. La mirada se eleva hacia las facultades de educación y el peso recae sobre sus procesos de formación, considerados insuficientes. El maestro, en particular el maestro de instituciones oficiales, ha sido y será objeto de críticas y prescripciones desde distintos lugares de enunciación,

Hombres y mujeres a quienes, por añadidura, se les ha exigido ser, ya implacables carceleros, ya paternales guías, ya minuciosos psicólogos u orientadores profesionales. Y desde ser agentes de bienestar social hasta sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, y algunas otras cosas

más. Y, por si fuera poco, aún se les enrostra lo mal que lo hacen. (Saldarriaga, 2011, p. 16)

En efecto, este suele ser un lugar común en los escritos sobre el oficio y la formación del maestro, sobre todo, si estos provienen de “expertos”: investigadores y académicos de la educación que miran la escuela desde las universidades. La pretensión de “salvar” la escuela y los sujetos que la habitan parece atormentar a muchos de los que proclamamos “estudiarla”. Corriendo este riesgo esperamos que ese no sea el lugar de la presente reflexión.

El pensamiento occidental moderno se funda principalmente sobre dicotomías y separaciones en todos los órdenes. En la escuela, y de manera particular sobre el maestro y su oficio, recaen varias de estas oposiciones que constituyen muchas veces perspectivas dogmáticas que encierran la profesión docente de un lado o del otro, legitimando prácticas y discursos de aula encaminados a un fin específico de la educación. Una de las más fuertes separaciones que ha generado profundos impactos sobre la concepción de maestro y que resulta de difícil desactivación es la división entre teoría y práctica, que da lugar a la configuración, por un lado, de un “maestro intelectual” y, por otro, de un “maestro pedagogo” o “aplicador” de las teorías que los “expertos” producen. Dicotomías de este tipo han acompañado históricamente a la escuela, a la pedagogía y al maestro.

En este sentido, otro riesgo que corre un escrito sobre el maestro es caer en la eterna queja que lo concibe como víctima de la opresión y el poder del sistema. Lo que puede ser más provechoso es intentar comprender algunas de las contradicciones materializadas en concepciones monolíticas y maniqueas sobre la educación, la pedagogía y el maestro. Para Óscar Saldarriaga (2011), se trata de tensiones constitutivas constantes, compuestas por dos polos “que permiten convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad”. Óscar Saldarriaga (2011) en su libro *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, analiza oposiciones entre: “pedagogía tradicional” y “pedagogía moderna”; “pedagogía confesional” y

“pedagogía laica”; “disciplinas de heteronomía” y “disciplinas de autonomía”; “función pedagógica” y “función rehabilitadora” de la escuela, y “maestro intelectual” y “maestro pedagogo” (p. 19). Son estas paradojas las que llevan al maestro al arte inédito de su accionar pedagógico.

Una pregunta importante sobre la que hay que pensar es: ¿por qué a la escuela, en cabeza del maestro, se le ha cargado y endilgado toda la responsabilidad de curar los males sociales?

¿En qué momento ocurre esta transferencia que liberó a otras instituciones de su deber político y encadenó al maestro? Al recibir este gran peso se le pide —se le exige— al maestro todo tipo de malabares provenientes de distintos lugares de enunciación: políticas internacionales traducidas en legislaciones nacionales, economía de mercado, tecnología, investigación en la educación, actualización y formación docente, entre otros. Para salvarnos de la ingenuidad en torno a la configuración y transformación del sujeto maestro, es preciso un acercamiento a sus devenires en la historia.

Siguiendo a Alberto Martínez Boom (2016) “no hay por tanto una figura eterna llamada maestro preexistente a las relaciones que lo constituyen” (p. 34), la unidad histórica que puede adquirir el maestro se da de acuerdo con mediaciones económicas, políticas y sociales en las cuales está expuesto y, sobre todo, su razón, se inscribe siempre en prácticas. El autor plantea dos preguntas fundamentales en relación al maestro y su irrupción: “¿Es posible decir una verdad sobre este sujeto? ¿Podemos descifrar las racionalidades específicas que lo atraviesan y lo vuelven funcional?” (Martínez Boom, 2016, p. 34). Su acercamiento a lo que podría ser el sujeto maestro o, mejor, a los múltiples sujetos, implica la noción de desplazamiento asociada a la noción de discontinuidad, para nombrar formas de poder que delinean al maestro como sujeto. Su estudio busca ver al maestro desde las tensiones que lo hacen visible y que se entrecruzan mostrando un recorrido discontinuo en líneas de fuerza, formalización

y eticidad. Lo que propone es componer trazos plurales que se ubican en los diferentes discursos que lo dotan de extrañeza.

De este modo, traza seis momentos del devenir del maestro en Colombia: 1. *El grito: la intempestiva irrupción del maestro público*: se dibuja hacia el siglo XVIII y es la forma escuela la que lo hace visible. Para este momento ya no es cualquiera el que enseña, se necesita un título y unas condiciones. El maestro emerge como un sujeto público de condiciones precarias, con una débil relación con el saber y un fuerte vínculo con la moral cristiana; 2. *De la atadura a la dictadura: la huella del método*: hacia la primera mitad del siglo XIX la escuela es considerada como un espacio estratégico de gobierno de la población a través de una lengua común, hábitos de comportamiento e identidad nacional. Para esto se requiere un método y una institución de preparación para el enseñante: la escuela normal; 3. *Prácticas biopolíticas magisteriales: sujeto de poder y del poder*: a partir de la Regeneración de 1886, se considera la finalidad de la educación como garante del comportamiento moral de la población. El método en la enseñanza se centró en la “Santa Misión” católica y el maestro se convirtió en referente moral que además del método debía instruir con el ejemplo; 4. *Entre ciencia y arte, la herida de la vocación*: como resistencia a la renovación curricular impulsada por la tecnología educativa luego de la segunda posguerra, los maestros de escuela, profesores universitarios, investigadores y el gremio magisterial sindicalizado generan debates y reflexiones frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje conformando el Movimiento Pedagógico; 5. *De lo subjetivo a lo objetivo: la huella del currículo*: hacia finales de la década de los cincuenta e inicios de los sesenta del siglo XX, técnicas de planeación, teorías como las de capital humano, estrategias de desarrollo y modernización impactan la educación. Se da paso a una nueva función: del maestro al docente vinculado a la expansión de la escolarización en el marco de la tecnología educativa que será implementada a través del modelo curricular; 6. *La función docente: un campo de dilución*

contemporánea: asistimos a un replanteamiento del ejercicio docente que cuestiona los propósitos educativos, los tiempos y espacios donde se lleva a cabo este ejercicio, y tiene implicaciones sobre la formación de los docentes. Se trata de la sociedad del aprendizaje permanente en donde los docentes serán motivadores de autoaprendizajes en sus estudiantes (Martínez Boom, 2016).

Desde la aproximación de las prácticas culturales en el oficio de maestro se encuentra la propuesta de Ann-Marie Chartier (2014), quien, siguiendo la noción de cultura planteada por el filósofo francés Michel de Certeau (1925-1986), reconoce en ella su sentido práctico, solo hay cultura si una práctica social tiene sentido para la propia persona que la efectúa, si sus acciones son portadoras de sentido en sí mismas, y no para obtener otras cosas (de Certeau, citado por Chartier, 2004). De este modo, el maestro subordina la racionalidad de las teorías pedagógicas al saber práctico, oportuno y contingente que requiere en el trabajo con el grupo de estudiantes. Entonces, la vida escolar de los sujetos se teje entre lo propuesto por quienes planean las instituciones educativas y las tácticas que desarrollan los sujetos que las habitan, léase: maestros, directivos y estudiantes. Por tanto, en la escuela convergen “múltiples historias culturales” que se construyen de manera compartida en una “cultura plural” (Chartier, 2004). Significa que no puede hablarse de “una cultura escolar” transparente y aplicada a todos los sujetos, sino que cada uno de ellos vive una cultura particular siempre en función del sentido de sus prácticas.

Esto resulta interesante porque invita a pensar la práctica del maestro y no tanto, la teoría pedagógica, aunque sabemos que toda práctica, muchas veces, encarna una teoría. Se habla, siguiendo a Saldarriaga (2011), del “oficio de maestro” porque se prefiere el término maestro por el contenido histórico y cultural de quien se dedica a enseñar, y retomando a los pedagogos belgas Masschelein y Simons (2014), maestro, “con la connotación artesana de la palabra. El profesor es un ‘maestro’ porque tiene la ‘maestría’ propia de su oficio”

(p. 39). Oficio antiguo que comparte elementos precisamente con el artesano, “son ambos dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber hacer personalizado” (Saldarriaga, 2011, p. 256), se diferencian del obrero que deviene posterior en el tiempo en que, por más tecnificación, no son fácilmente expropiables de sus instrumentos de producción: una tiza, una pizarra, un marcador, un tablero, un saber, a veces solo un saber y la posibilidad de comunicarlo. Maestro y artesano comparten un producto “original”, “hecho a mano”. Comparten también una continuidad: la expropiación del prestigio social y de los beneficios materiales, frente a lo cual deben mantenerse en constante lucha, “Oficio que desde sus comienzos ha sido mirado como de fundamental importancia para la sociedad y útil al bien público, pero que, sin embargo, se consolidó a costa de la escasez y la pobreza de la desnudez y la miseria” (Martínez Boom et al., 1995, p. 84). Maestro como metáfora de la miseria. Michel Serres —filósofo e historiador francés— habla del origen del pedagogo en Grecia, de su condición social y del mágico momento que revela el acto pedagógico:

Hace tiempo, se llamaba pedagogo al esclavo que conducía a la escuela al niño noble. Hermes, a veces, los acompañaba también, como guía. El pequeño abandona la casa de la familia. Salida: segundo nacimiento. Todo aprendizaje exige este viaje con el otro y hacia la alteridad. Durante este pasaje, muchas cosas cambian.

Amad la lengua que hace del esclavo, amo él mismo, y, por tanto, hace del viaje la escuela misma, y de esta migración, hace una instrucción. El esclavo sabe del afuera, el exterior, la exclusión, de lo que hay en eso de migrar; más fuerte y adulto, se pone un poco al nivel del infante más afortunado, por una igualdad temporal que hace posible una comunicación. [...] Así, desde lo alto, el niño rico habla al pobre esclavo adulto, quien le responde desde su más alta estatura; tal vez, de golpe, van a tomarse de la mano, bajo el viento o la lluvia, obligados a guarecerse un momento bajo la frondosidad del bosque sobre el cual truena la

tercera persona: hace frío, nieva. Otro, y viviendo dolorosamente la alteridad, el esclavo conoce el exterior, él ha vivido afuera.

Entonces, el mundo entra en el cuerpo y el alma del jovenzuelo boqui-lindo: el tiempo impersonal y también la extranjería del excluido, *iste*, el esclavo despreciado, y pronto maestro; *ille*, aún lejano, al final del viaje. Antes de llegar, él ya no era el mismo, re-nacido. La primera persona se convierte en una tercera antes de franquear la puerta de la escuela. El aprendizaje consiste en un tal mestizaje. (Serres, citado por Saldarriaga, 2011, p. 257)

El aprendizaje implica la salida, un segundo nacimiento, exige un viaje con el otro hacia la alteridad, hacia la posibilidad de ser otro, acompañado por el maestro. La escuela sería el viaje, la instrucción como una migración. En el cuerpo y el alma del niño entra el mundo, se lo trae el maestro. Ocurre la metamorfosis, la persona del niño se transforma en otra, “el aprendizaje es mestizaje”. Claro que ha pasado tiempo desde la antigüedad hasta hoy. Serres habla del pedagogo griego, mucha agua ha corrido bajo el puente y sin embargo las continuidades saltan a la vista. Invento prodigioso este de la escuela del siglo XVI y del oficio de maestro desde la antigüedad que aún hoy no ha logrado desaparecer, al contrario, se ha proclamado como necesidad y derecho humano. El pedagogo se ha multiplicado en diferentes “series de sujeto”, se reedita en múltiples combinaciones, llevando consigo el estigma de subalterno intelectual y cultural, y el de artesano de saberes y valores. La escuela ha modificado en el tiempo el ideal de ciudadano a formar, las maquinarias pedagógicas —Lancaster, Pestalozzi, Escuela Activa— se han sucedido, imbricado y yuxtapuesto.

El maestro ha caminado en estos cambios. Se le ha pedido, se le ha exigido desde todos los lugares. En favor de la “innovación” escuelas, facultades de educación y políticas nacionales e internacionales, componen y recomponen el sentido, la finalidad, el discurso, el rostro, la práctica del maestro. Pero solo esta última, la práctica —en la que está

por supuesto lo discursivo— tiene la palabra en las elecciones que, al cerrar la puerta del aula, el maestro exhibe.

Pero la “naturaleza” del oficio de maestro se enfrenta en todo momento a dilemas. Uno fundamental, expuesto por Chartier (2004): ¿qué es lo que ha de enseñar el maestro? ¿Contenidos que sirven para seguir aprendiendo en otros niveles de escolaridad o aprendizajes para la vida? ¿Sumergir a los estudiantes en la literatura, las artes, las ciencias o instruirlos en aprendizajes eficaces y rentables para el mundo en el que viven? Tremendo dilema para el maestro y para los formadores de maestros. Cuando la escuela se hizo obligatoria se hizo necesaria, tal vez, se hizo —la hicieron— necesaria primero para imponerse luego como obligatoria, como sinónimo de desarrollo y progreso de los pueblos y allí aparecieron los dilemas del maestro. Para 1808, Francisco José de Caldas escribiría en el Semanario del Nuevo Reino de Granada “La Nueva Granada no progresará ni se convertirá en una nación sabia e ilustrada si no garantiza que la educación tenga la circunstancia de ser pública y gratuita y estar bajo la inspección y vigilancia del gobierno” (Citado por Martínez Boom et al., 1995, p. 93). Antes del siglo XIX a la escuela asistían solo los que pretendían ordenarse de curas; los niños ricos contaban con sus propios ayos que los instruían en casa, y las escuelas públicas en el Nuevo Reino estaban dirigidas, en sus inicios, solo a niños blancos. Muchas veces el maestro atendía en su casa a unos pocos niños que sus padres le llevaban para que les enseñara los rudimentos de la lectura, la escritura, las cuatro operaciones de aritmética, el catecismo y la civilidad, generalmente hijos de comerciantes. La paga al maestro podía ser un trozo de pan, un huevo o una vela.

Una vez la escuela se instala como dispositivo de gobierno, recibe el apoyo del Estado y, a su vez, contribuye a la consolidación de este, a través de la enseñanza de una lengua única y una moral específica delineada por la Iglesia Católica, el estatuto del maestro es otro y será presa de control

y vigilancia, así como de la investidura de apóstol y mártir,

ninguna oportunidad es desaprovechada por el poder para referirse al maestro como el forjador del mañana, como el encargado de la delicada tarea de transmitir la herencia cultural a las nuevas generaciones. Siendo colocado su oficio como de los más dignos y respetables, su labor será considerada de las más importante y útil a la sociedad. Sin embargo, desde su surgimiento el maestro ha ocupado un plano secundario en el terreno intelectual, ha sido desplazado por otros sujetos, otros han hablado por él, otros han definido históricamente su estatuto, otros han condicionado y delimitado su hacer y su decir. (Martínez Boom, 1995, p. 120)

Con la enseñanza obligatoria los maestros debían tener en cuenta las órdenes que les indican qué hacer y qué no hacer, más allá de si contaban con las condiciones necesarias para realizarlo. La llegada de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria debía preparar a los niños de la primaria para una escolarización larga y no para la vida, ¿cómo puede concebirse entonces una enseñanza obligatoria para personas de “cero a siempre” con múltiples heterogeneidades? ¿Cuál debe ser la finalidad de la educación? El dilema cae nuevamente sobre el maestro. Hoy, parece que la escuela y la universidad deben preparar para la “vida activa” y esta se asocia directamente al trabajo, a la productividad, a la eficacia. Lo cual, además de dejar por fuera a todos los que no están escolarizados, inserta en los currículos la diferencia entre aprendizajes “útiles” e “inútiles” teniendo como rasero la economía de mercado. La escuela y el maestro deben responder, entonces, a las iniciales demandas: enseñar a leer, escribir, contar, civilizar, y a estos nuevos propósitos. Cuando cambian las urgencias, cambian las normas y las exigencias de formación para la escuela: buenos ciudadanos, virtuosos cristianos, eficientes obreros, obedientes trabajadores en equipo, competentes gestores de convivencia, efectivos sujetos de paz... y un sin número de

requerimientos de acuerdo con las necesidades de la sociedad y de otras instancias.

Es quien pone el pecho en el aula el que decide y reflexiona para tomar caminos y justificar sus elecciones, para Chartier (2014) esta situación límite y desbordante lleva al maestro a pensar los pros y los contras de sus decisiones en la formación y a defenderlos frente a sus colegas y directivos. Plantea que, si bien las contradicciones de la escuela llevan a la indefinición, también presionan un espacio de libertad que desajusta el dogmatismo instituido, solo que no siempre se vive bien y muchas veces lo que aparece es la ruptura y la contradicción, la sensación de engaño y frustración, “lo que hace es designar mediante palabras bonitas (democratización, igualdad de oportunidades, resultados del aprendizaje) lo que en los hechos es su compromiso con la ideología empresarial: competencia, selección, jerarquía de las capacidades profesionales, imperativos de rentabilidad” (Chartier, 2014, p. 38). Surgen dos lugares en los que podemos ponernos y circular como maestros, el de los “realistas” que se preocupan por el porvenir de los alumnos y los forman en el mercado de la capacitación y el empleo. Y los “idealistas” que se resisten y forman en la creatividad, la imaginación, la curiosidad intelectual, los valores, más allá de la rentabilidad de los aprendizajes.

Todo esto genera, en los maestros, divisiones, jerarquías y predilecciones al momento de elegir qué privilegiar en la enseñanza, y, en los estudiantes, qué tomar en serio en relación a las materias que se enseñan. Habrá asignaturas consideradas de mayor valor e importancia, así como carreras y programas preferidos y otros despreciados en los espacios universitarios. Y el maestro continuará en el dilema, ¿qué es lo que hay que enseñar a los niños, a los jóvenes, a los futuros maestros? Algunas veces, el maestro espera la receta del “experto”, sin mirar su propia práctica. ¿Pero quién es el experto? ¿No será acaso el mismo maestro o, muchas veces, el estudiante? En otras ocasiones

lo que se privilegia es el “éxito” que responde a la aprobación de exámenes, pruebas y estándares.

Y el maestro se enfrenta también a otro dilema: el interés del niño por la asignatura y los contenidos que, el maestro, luego de una profunda o ligera diatriba, ha decidido son los aprendizajes privilegiados. En palabras de Chartier (2014), ¿cómo hacerle comprender a un niño que no bastaba con estar presente físicamente en la escuela para educarse, sino que además debía desearlo? ¿Lo que era obligatorio podía ser atractivo? ¿Cómo educar a alguien si la obligación de aprender acababa con el deseo de aprender?

Los maestros deben inventar todo el tiempo maneras de enseñar que permitan a los alumnos encontrar valor y sentido en una serie de aprendizajes que no pueden elegir. Es lo que se llama pedagogía (Chartier, 2014, pp. 50-51). Cuánto tiempo se ha luchado por hacer de la escuela un lugar de acceso para todos los niños, cuánto llevamos hablando y discutiendo sobre su importancia. Desde posiciones políticas de derecha, de izquierda y de centro: derecho de la mujer a la educación, de los niños, de las niñas, de los obreros, de los adultos, de todos. Y ahora, que se supone obligatoria y fuertemente instituida en la vida de los sujetos y las poblaciones, parece que ha dejado de ser una conquista y ha pasado a ser algo de lo que queremos liberarnos. Un privilegio y también una cárcel para estudiantes y maestros.

Llegados a este punto, podríamos concluir que “enseñar es un trabajo imposible”, que ser maestro es en realidad un “oficio imposible”, pero, paradójicamente, como cada día lo hacemos evidente, este oficio no es irrealizable. Las contradicciones para el maestro no cesarán jamás, de hecho, su oficio se gestó en medio de ellas, así que no tenemos más que hacerles frente. Pero ¿cómo hacerlo? Una vez más la petición de la receta. Cómo hacer para despertar en el alumno el deseo de saber y retar su voluntad de aprender; cómo llevarlo a comprender que el conocimiento no tiene por qué ser incompatible con el placer; cómo hacer

gratificante el acto pedagógico para el maestro y el alumno; cómo abrir la posibilidad de que todos avancen y descubran desde el reconocimiento sincero de la desigualdad, “a cada uno de estos ¿cómo hacerlo?, el maestro responde todos los días, por necesidad práctica, con el solo hecho de seguir enseñando. Responde cuando organiza el trabajo de los alumnos, cuando elige actividades” (Chartier, 2014, p. 55). La respuesta común de los maestros cuando se les pregunta por aquello que guía su elección pedagógica es “depende”, respuesta que ofende a los investigadores y reformadores de la educación, a los “expertos”. Esa respuesta es el indicio de la experiencia adquirida por el maestro, pero, como dice la canción ¿de qué depende?

La seguidora de Michel de Certeau responde que, para el maestro, depende de todo: del alumno, de la materia, del tiempo, de la finalidad, de los padres...

El oficio de educar consiste en eso, en esa práctica del juicio que exige que el maestro sepa discernir lo que puede pedir a unos y a otros, a los alumnos y a sí mismo, aquí y ahora. Ni demasiado ni demasiado poco. En suma, consiste en ese difícil ejercicio del juicio, ese esfuerzo hacia la justa medida, que, como lo sabemos todos, no es ni un conocimiento ni una competencia sino una virtud (Chartier, 2014).

Esto se comprende, tiene lugar, emerge como magia, en la práctica pedagógica. Está contenido en la concepción de cultura expuesta por de Certeau más arriba, donde la cultura está siempre del lado de las prácticas, en las conductas y las acciones; en la posibilidad de leer y hablar de esas lecturas propias, con los otros; en la alteridad que Serres nombra en su relato sobre el pedagogo griego; en el “hacer”. Por tanto, ese “depende” del oficio del maestro tiene todo que ver con una práctica cultural que cobra sentido por otros y para otros, los estudiantes, cuyas prácticas culturales tienen sentido por y para otros, los maestros. Según Chartier (2014), la cultura no es un saber objetivado, no

está en los objetos o en los productos, está en las memorias y en los actos, es “el arte del hacer” y define maneras de actuar y ser en el mundo.

Estas reflexiones invitan a mirar las “maneras de hacer” cotidianas de los sujetos que habitan la escuela, articuladas como teorías, categorías, métodos, discusiones; otorgarles el lugar que merecen en las dinámicas sociales y no como actos sin importancia que componen la vida “ordinaria”. Comprender que “lo cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente” (de Certeau, 2000, p. XLII); reconocer el trabajo “artesanal” que los sujetos realizan frente a la autoridad, el control y la vigilancia, inventando mil formas creativas de transformar lo establecido desde sus propias maneras. Esta “actividad de hormigas” fabrica procedimientos mudos, cotidianos y minúsculos que forman “tácticas”, dibujan trayectorias invisibles, recorridos, palabras, astucias, deseos que componen el oficio de enseñar y que los estudios sobre la escuela y quienes la habitan, deben hacer visibles.

Referencias

- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer 1*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 25(45), 34-49.
- Martínez Boom, A. Castro J. y Noguera C. E. (1995). *Crónicas del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Editorial Magisterio.





"Y VAMOS A LA PLAYA" # 7 (Detalle)

Fabiola Alarcón Fernández

SECCIÓN 2

Artículos de investigación

¿Cómo evaluamos cuando evaluamos?

How we evaluate when we evaluate?

Elsa Ivonne Valencia Chaves*

Alexandra Martínez Alzate**

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

29

Resumen

La presente comunicación surge dentro del marco de trabajo programado por la Cátedra de Infancias cuyo eje fue la evaluación. Nuestra finalidad es la de presentar la reflexión que se está realizando dentro del área de Lenguaje acerca de cómo evaluamos los profesores de dicha área a los estudiantes de la licenciatura. Este ejercicio parte del análisis realizado mediante un cuestionario que los profesores de lenguaje aplicamos a nosotros mismos, con el fin de tener una visión más detallada sobre nuestras prácticas evaluativas en el ejercicio pedagógico alrededor del lenguaje. Esta pregunta sobre cómo evaluamos y, que se relaciona con otras que se trabajan en este mismo ejercicio al interior del área (qué evaluamos, cuándo evaluamos y para qué evaluamos), se aborda desde la visión que tenemos acerca del papel que tiene el lenguaje en la formación de pedagogos infantiles, pero surge la pregunta sobre ¿cuál es la apuesta desde el área? De este modo, consideramos de vital importancia llevar a cabo

* DEA en Estudios Latinoamericanos. Magíster en Estudios Semiológicos. Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Licenciada en Lingüística y Literatura. Docente de vinculación especial de la Licenciatura en Educación Infantil.

** Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. Licenciada en Lingüística y Literatura. Docente de vinculación especial de la Licenciatura en Educación Infantil.

este ejercicio inicial, pues brinda un suelo fértil que nos permite avanzar en el reconocimiento de nuestras prácticas evaluativas, de cómo inciden en la formación de pedagogos infantiles y del impacto que ello puede tener en las acciones que se llevan a cabo con los niños y niñas dentro de distintos contextos como la escuela, para finalmente, pensar en los modos de resignificar la evaluación dentro nuestro trabajo pedagógico en la universidad como aporte en la formación de maestros para la infancia.

Palabras clave: lenguaje, evaluación, formación.

Abstract

The following consideration emerges within the task framework programmed by the Cátedra de Infancias, whose core was about evaluation. Our purpose is to display the reflection that is taking place among Language area regarding to how are our students from the Bachelor in Children Pedagogy being evaluated. The exercise begins with the analysis of a test applied by language teachers in order to have a more detailed approach to our evaluation practices throughout the pedagogical experience around language. This question about how we evaluate and which is related to others in this same area's exercise (what we evaluate, when we evaluate and for what we evaluate) is approached from our perspective on the role of language in the education of children pedagogues. Nevertheless, another question arises: what is the layout of the area? Thus, we consider vitally important to carry out this initial exercise because it provides a breeding ground for us to advance in the recognition of our evaluating practices, their incidence on the education of children pedagogues, and the impact these may have on the actions performed with children among diverse contexts such as school. Finally, we can address the processes of resignificating evaluation amid our pedagogical work in the University as a contribution to the instruction of children's teachers.

Keywords: Language, evaluation, instruction, pedagogy.

Introducción

La versión de este año de la Cátedra de Infancias giró en torno a la evaluación que realizamos al interior de las diferentes áreas en las que está organizada la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Desde esta dinámica, al interior del área de Lenguaje se aprovechó esta circunstancia para reflexionar en torno a las maneras y los modos en que los profesores llevamos a cabo la evaluación en los diferentes espacios académicos que están bajo nuestra responsabilidad.

A partir de esta realidad, los docentes del área planteamos tres cuestiones: qué, cómo y cuándo evaluamos en el área de Lenguaje. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente ejercicio pretende dar cuenta del análisis y reflexión acerca de cómo evaluamos en lenguaje a partir de un cuestionario de 14 preguntas realizadas a los 10 docentes que hacen parte del área.

Tres fueron los propósitos para aplicar este cuestionario: visualizar la comprensión que cada profesor tiene sobre la evaluación, las maneras en que evaluamos los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes y las formas en que asumimos nuestras prácticas de enseñanza. Tres propósitos que se orientan a comprender y reflexionar acerca de cómo evaluamos en el área.

Desde el área enunciamos y declaramos con nuestros discursos la importancia de comprender el lenguaje no solo como instrumento que permite comunicarnos, sino que nos permite configurar la realidad, construirla y crear multiplicidad de sentidos para llegar a ser sujetos. Es por esta razón, que asumimos el lenguaje, en principio, como ese espacio de representación con sus diversas maneras que nos permiten ser y hacer gracias a él. Somos lo que hacemos con los diversos lenguajes y la manera de evidenciarlo tiene que ver con los diversos usos, manifestaciones y tratamientos que hacemos en los espacios escolares y no escolares en los que las infancias actúan.

En consecuencia, comprendemos que es necesario concebir el lenguaje como un posibilitador

que reconoce que los sujetos construyan mundo y puedan ser y hacer en las diferentes situaciones comunicativas en las que actúan, potenciando a partir del hecho educativo que emancipa y hace posible el desarrollo de sujetos críticos, dialogantes y emancipados que se proyectan social y culturalmente.

De dónde partimos

La evaluación es un eje transversal en todo proceso educativo, y es la escuela, con sus formas y radiaciones, el espacio donde se ha realizado con múltiples intereses que han determinado las formas de relacionarse profesores y estudiantes en ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, si consideramos que la evaluación es un punto nodal en el proceso, realidad que todos reconocemos, tendremos que establecer no solo qué comprendemos por ella, sino, además, cuáles son los criterios mínimos que tenemos en cuenta cuando evaluamos dentro del área. Díaz Barriga (1998), dice que “nadie puede negar que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente”.

Lo anterior apunta a varias cuestiones importantes. Por una parte, si concebimos la evaluación como parte vital del proceso, entonces debemos hacer claridad sobre la forma de conceptualizar y, por otra parte, los criterios que desde el área se establecen deberán dar cuenta de la perspectiva que se tenga al interior sobre ella y el lenguaje.

La evaluación es un ejercicio de valoración que puede tener varios enfoques. En primer lugar, puede estar atravesada por la idea de que es a partir de los contenidos disciplinares que podemos establecer si un estudiante ha realizado un recorrido que permite evidenciar el desarrollo de una serie de saberes que se estiman básicos en un campo determinado. En segundo lugar, y es así como lo concebimos, la evaluación es una permanente discusión, diálogo, encuentro de saberes que se comparten, se tejen y se configuran en determinados espacios, los cuales van a permitir que tanto

los profesores como los estudiantes vayan construyendo en una relación pedagógica nuevas formas de comprender la realidad al poner en juego las formas tradicionales de asumir la vida.

Si asumimos la evaluación formativa como perspectiva, estaremos llevando a cabo otro tipo de apuesta que no solo va a transformar las maneras de asumir la escuela y en consecuencia del currículo, sino, además, de configurar las relaciones al interior de estos espacios educativos. Por consiguiente, la evaluación puede ser asumida en un primer momento, como lo que nos permite hacer un desplazamiento desde los contenidos disciplinares hacia los aprendizajes que logran construir los estudiantes, pues ellos se configuran en el centro del proceso a partir de las experiencias que se pueden dar en la construcción de nuevos saberes. López Pastor (2006) plantea acerca de la evaluación formativa algo muy interesante, cuando afirma que: “Es todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza- aprendizaje que tienen lugar en un contexto educativo” (p. 12).

Lo anterior trae como consecuencia que los *syllabus* no sean estáticos, sino que se conviertan en una posibilidad, en una apuesta que puede ser transformada en la medida en que se va realizando el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se reformulan y generan retos en todas las prácticas que se dan al interior del proceso, pues cambian las tareas, se transforman los problemas con una nueva mirada, los contenidos pasan a servir a una situación problema que debe ser resuelta y, sobre todo, se transforman las relaciones entre el profesor y los estudiantes pasando de una verticalidad y dispositivo de control a un plano horizontal e igualitario, pues posibilita generar acciones como “la participación del alumnado en el proceso de evaluación; el desarrollo de estrategias para la negociación y coestión del currículum; la existencia de unas relaciones de comunicación y la importancia del intercambio de información entre alumnado y profesorado” (López Pastor, 2006, p. 12). De este modo, y de

acuerdo con este mismo autor, se puede hablar de que hay un proceso no solo pedagógico sino democrático en la evaluación.

Es por tanto, que consideramos que la evaluación se ha constituido en uno de los grandes problemas en la escuela, hasta tal punto hemos llegado a esto, que se ha ido independizando del proceso formativo sin ninguna relación que justifique en muchos casos su pertinencia y existencia y se ha llegado a convertir en una pieza independiente y aislada del proceso educativo, lo que lleva a fracturar comprensiones de ella que refieren a que su realización se da “durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas” (Rosales, 2014, p. 3) y que además, esto implique la transformación de otras acciones educativas que se encuentren en conexión con ella.

Una de estas es comprender que el proceso de evaluación se inicia cuando los profesores nos preguntamos acerca de los aprendizajes sobre ¿qué queremos valorar a un estudiante, por qué y para qué?, o ¿cuáles resultados vamos a valorar del proceso educativo?, o ¿cuál puede ser el alcance a donde queremos llegar con la evaluación?; estas son preguntas que en el proceso de planeación se hacen necesarias responder, ya que nos conduce a reflexionar sobre el mismo proceso pedagógico en cuanto a los modos en que conceptualizamos la evaluación y la interrelacionamos con las demás acciones tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

La evaluación implica indiscutiblemente el uso de instrumentos de valoración/calificación y metodologías que permiten a los profesores tener información que contribuye directamente a la toma de decisiones orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje a partir de las prácticas de enseñanza. Las decisiones que tomamos los profesores permiten reajustar los objetivos de enseñanza, la revisión permanente de los *syllabus*, el uso de técnicas y métodos y recursos didácticos, así como también orientar los procesos de los

estudiantes para que ellos aprendan a aprender y ser autónomos (Santos, 2006).

¿Qué encontramos?

La elaboración del cuestionario que se aplicó al interior del área a diez profesores que respondiera de alguna manera a la pregunta guía: ¿cómo evaluamos cuando evaluamos?, no tiene nada que ver con los contenidos que se evalúan, sino con las formas que desde sus prácticas de enseñanza establecen para evaluar.

Desde el área de Lenguaje es importante fortalecer en los estudiantes la competencia comunicativa a partir de las cuatro habilidades/destrezas comunicativas: lectura, escritura, oralidad y escucha. Competencias que se deben hacer presente y visibles a través de los diferentes ejercicios y tareas que los estudiantes realizan a lo largo de su formación. Los ejercicios que se desarrollan y proponen en torno a estas habilidades se constituyen en factores determinantes en la formación de los estudiantes, por cuanto, en la medida en que estas habilidades se fortalezcan y potencien podrán, como maestros de las infancias, llevar a sus prácticas de enseñanza y a los procesos de aprendizajes de los niños y niñas unas técnicas de fortalecimiento del lenguaje en los diferentes espacios de actuación escolar y no escolar.

Consideramos que es importante poder visualizar las prácticas de enseñanza que los maestros apuestan y ponen en juego, así como las maneras en que estas habilidades comunicativas son evaluadas en los distintos espacios académicos a lo largo de la formación de los futuros licenciados en Pedagogía Infantil, por considerar que la competencia comunicativa debe ser un eje transversal que atraviesa el currículo de la licenciatura y de la vida profesional y personal de los estudiantes en formación.

Veamos cada una de las preguntas realizadas a los profesores con la selección realizada por cada uno de ellos que muestran en un primer momento las tendencias al interior del área.

Hallazgos

Teniendo en cuenta los diferentes espacios académicos y las formas en que evalúan los profesores las destrezas/habilidades comunicativas, se preguntó a los profesores del área de Lenguaje: cuando deben realizar un ejercicio de evaluación, ¿dónde focalizan algunos aspectos?, privilegian los modos en que los estudiantes presentan a nivel oral y/o escrito un determinado tema (44,4 %), por encima del dominio que puedan tener sobre él (11,1 %). Lo anterior se ratifica por la importancia que le dan al orden del discurso independientemente del contenido (22,2 %).

Respecto a los saberes previos y lo que aprende el estudiante en el momento de evaluar contenidos aprendidos, los profesores del área privilegian la evaluación formativa (55,6 %), sin embargo, un grupo (33,35 %) de los docentes no tiene en cuenta la coevaluación. La pregunta que surge es ¿en qué momentos y espacios se realizan estas formas de evaluación?, es decir, si se da a lo largo del semestre o al final del proceso formativo. Es de resaltar que ningún profesor realiza únicamente heteroevaluación, según se evidencia en las respuestas dadas. Será importante en un futuro cercano sobre cómo realizan cada una de estas formas de evaluación de los procesos de aprendizaje.

Frente a las formas que manejan para evaluar los aprendizajes en los estudiantes, los docentes del área de Lenguaje utilizan diferentes formas de evaluar. Privilegian la habilidad oral, los trabajos en grupos a través de los talleres y los ejercicios escritos individuales (55,6 %). Es importante resaltar que un 22,2 % de los docentes evalúan el trabajo en grupo (no se especifica si es cooperativo o colaborativo) y los ejercicios individuales de escritura, pero no se establecen las razones por las cuales utilizan estas formas.

Cuando se pregunta a los profesores por la evaluación formativa durante el semestre en cada espacio académico afirman, en un 33,3 %, que realizan evaluación diagnóstica, frente a otro porcentaje igual que evalúa al finalizar cada uno de los cortes

estipulados por la universidad. Es importante resaltar que un 11,1 % de los profesores realiza una evaluación exploratoria al iniciar el semestre.

La pregunta siguiente se enlaza con la anterior, ya que, sobre si realizan evaluación inicial/diagnóstica, el 50 % de los docentes del área de Lenguaje afirmó realizar este tipo de evaluación. Ellos consideran una de dos opciones que el cuestionario establece: por una parte, quieren determinar cuál es el nivel de los estudiantes respecto a los saberes que deben dominar para acceder a nuevos saberes (50 %), y, por otra parte, quieren evidenciar los niveles de dominio, detectar los intereses y las necesidades en los estudiantes (50 %).

Cuando se pregunta a los profesores acerca del tipo de evaluación que realizan en los espacios académicos de acuerdo con unas modalidades, la mayoría (88,9 %) afirma llevar a cabo una evaluación formativa, a través de pequeñas actividades progresivas en lugar de los tres ejercicios para cada uno de los cortes estipulados en la universidad.

Para establecer qué comprenden los docentes respecto a la evaluación formativa, se pidió que desarrollaran un párrafo en el que expresaran lo que significa para cada uno de ellos la evaluación formativa, por qué y cuándo la utilizan. Esto se realizó con la intención de abrir el espacio para discutir posteriormente en el área, lo que se asumirá sobre este tipo de evaluación y cómo la entendemos.

Respuestas

Comprendo por esta evaluación aquella que permite que el estudiante realice un ejercicio de aprendizaje reflexionado, contextualizado y que le permite hacer con lo que sabe en situaciones problemáticas contextualizadas.

Es una evaluación constante en donde a través de la observación y el acompañamiento se puede evidenciar el progreso de los estudiantes y sus necesidades para apoyarlos.

Proceso de evaluación que permite al sujeto que aprende una postura activa frente a lo que aprende y cómo lo hace, también para qué lo hace. De esta

forma, el ejercicio de evaluación aparece como una oportunidad para aprender, para identificar y comprender las dificultades (frente a un tema, su desarrollo, coherencia interna, entre otros), para encontrar soluciones y aprender desde este escenario.

Es aquella que me permite valorar el conocimiento adquirido por los estudiantes, producto de actividades que van dando pasos, a manera de proceso. Así las cosas, debe darse de forma constante con el objetivo de consolidar el avance del conocimiento y tener un mayor seguimiento a las actividades de los estudiantes.

Considero que los procesos de afianzar un sistema de pensamiento respecto a un objeto de estudio, la infancia y la pedagogía requiere una serie de procesos de acompañamiento, valoración y propósito en el desarrollo del pensamiento del estudiante, en este sentido la evaluación debe situarse en esta perspectiva de desarrollo del sujeto.

La evaluación formativa nos permite hacer un seguimiento participativo del proceso de aprendizaje, hacer una valoración del proceso junto con los estudiantes. En los espacios que acompaño doy especial importancia a la voz de los estudiantes, se reflexionan y retroalimentan las temáticas abordadas, se aterrizan a la realidad y al contexto actual. Si es posible la utilizo casi que en cada encuentro.

Es aquella que posibilita la transformación de los procesos y resultados. Una evaluación formativa debe ser una evaluación que tenga como referente al sujeto evaluado ¿qué significa? Que esa evaluación constituya al estudiante y en su formación como licenciado; creo que es una construcción en doble vía, no solo se evalúa los aprendizajes concretos de los estudiantes, además, cuando se evalúa creo hay que hacer una reflexión pedagógica de la práctica profesional, creo que incide la manera como nosotros los profesores los evaluamos, ya que sin duda puede influir en la toma de decisiones frente a su práctica pedagógica profesional. En ese orden de ideas, la evaluación al ser formativa no solo reflexiona al estudiante, en gran parte también al docente.

Evaluación que tiene como objetivo revisar de forma permanente los procesos de aprendizaje del estudiante. Una de las maneras para evaluar tiene que ver con el uso o no de diferentes rúbricas que permiten establecer ciertos criterios de evaluación en la que estudiantes y profesores pueden hacer evidente los aprendizajes.

De los profesores del área, casi la mitad afirman utilizar algún tipo de rúbrica de evaluación (44,4 %) frente a un número de docentes que dicen no usarlas (33,3 %) o que pueden o no utilizarlas (22,2 %).

Teniendo en cuenta las diferentes situaciones de evaluación que se pueden realizar al iniciar un proceso evaluativo, los docentes afirman que realizan actividades evaluativas de preparación a partir de la concienciación de lo aprendido (55,6 %). Desde la organización evaluativa que realizan los profesores del área de Lenguaje, una forma de evaluar tiene que ver con cómo recogen y seleccionan lo que se va a evaluar en los espacios académicos. Dentro de las situaciones de evaluación los docentes establecen actividades evaluativas de recogida. Por una parte, el 55,6 % de los docentes considera que cualquier actividad puede servir para que los estudiantes sean evaluados y, por otra parte, un 33,3 % de los profesores realiza actividades de autoevaluación y coevaluación.

En el procedimiento de valoración de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, frente a diferentes situaciones, los docentes realizan actividades evaluativas de valoración/calificación a los estudiantes. Un 44,4 % establece calificaciones desde lo cualitativo-descriptiva numérica categorial, seguido por aquellos que valoran a partir de la autocorrección cruzada entre los estudiantes (33,3 %). Se preguntó acerca de las actividades evaluativas de comunicación de resultados y aprovechamiento que utilizan los profesores con los estudiantes. Un porcentaje del 55,6 % de los profesores da a conocer los resultados de las valoraciones de manera pública, pero anónimamente, frente a un 33,3 % que lo hace de manera individual.

Dentro de las diferentes propuestas que pueden usarse para evaluar, el 44,4 % de los profesores afirma evaluar por competencias, seguido de un 22,2% que realiza evaluación auténtica y por rúbricas.

Otra pregunta de desarrollo tiene que ver con cómo evalúa el profesor cuando debe evaluar. Las respuestas son variadas, sin embargo, es importante resaltar varios aspectos comunes entre ellas.

Respuestas

Parto de proponer en el *syllabus* de los espacios académicos la manera en que se evaluará en el semestre para plantear a los estudiantes su revisión. De haber alguna sugerencia de parte de los estudiantes, se procede a realizar los respectivos cambios al inicio del semestre. Una vez acordado el cómo se evaluará durante el curso, a menos que suceda un imprevisto, se mantiene la forma en que se acordó. A través de heteroevaluación, usando rúbricas, entre ellas, autoevaluación y coevaluación, en donde procuro al menos hablar unos minutos con cada estudiante sobre su proceso.

La nota emerge de manera clara con evidencias del proceso. Con dificultad. Es necesario definir los criterios para hacerlo, acordarlos con los estudiantes, preparar las temáticas, proponerlas, permitir un espacio de elaboración y propuesta por parte de los estudiantes, ajustar cuando corresponda, realizar la prueba y luego evaluar para ver la correspondencia entre sus resultados y todo el trabajo previo a su realización. En especial en vivencia escolar, este ejercicio aparece complejo y requiere un gran trabajo en equipo para realizarlo como descrito.

Antes de evaluar, doy a conocer a los estudiantes criterios de lo que voy a valorar, estableciendo a través de rejillas la valoración cuantitativa y cualitativa. Así las cosas, cada ejercicio, por ejemplo, de escritura, es diferente, considerando lo que supone cada texto.

La evaluación en sí misma es una cuestión que se liga estrictamente al saber o a la disciplina que se desee evaluar, en el caso del lenguaje, la perspectiva se amplía al ámbito de la praxis, es decir, de qué

manera se aplican los conocimientos específicos sobre el lenguaje, en diversos ámbitos sin embargo, aunque las competencias permiten perfilar los desarrollos posibles, acorde al conocimiento, solo en el uso y la aplicación; es decir, en el entramado entre la teoría y el quehacer del docente se logra una mirada integral del sujeto, en este ámbito sería posible una evaluación completa.

Como lo dije anteriormente, las voces de los estudiantes son tenidas en cuenta a la hora de revisar cómo va el proceso de aprendizaje. No obstante, se realizan ejercicios de trabajo autónomo que posteriormente son compartidos en clase, el cumplimiento de estos ejercicios determina en gran medida el desarrollo del espacio y la evaluación transversal de los contenidos. En términos cuantitativos, cada corte cuenta con 2 o 3 notas que son acordadas con los estudiantes al principio y que arrojan la nota final.

Evalúo el proceso llevado a través de diversas acciones de tipo discursivo-comunicativo. Es una evaluación formativa, que pretende localizar los saberes adquiridos de la práctica cotidiana o pedagógica, donde el estudiante valore cualitativamente el aprendizaje por medio de una visión al mismo tiempo crítica de la misma. ¿Qué sentido tiene? Que el estudiante al momento de construir una ponencia o un escrito, no sea con el ánimo de un ejercicio instrumental, sino además funcional al oficio de autonomía que pretende la universidad formar. En ese orden de ideas, es fundamental un carácter crítico de la evaluación, ya que el estudiante se ve ocupado del sentido evaluativo, pero hay que deconstruir la evaluación, ya que siempre se evalúa. ¿Cuándo? Se evalúa una situación compleja del estudiante, se evalúa cuando un estudiante se sabe no leyó para una clase, pero sin duda el eje que transforma esa práctica es el mismo docente.

Resultados

En este ejercicio de indagación y reflexión al interior del área de Lenguaje sobre evaluación quedan más cuestiones por abordar que conclusiones por decir. Es evidente la necesidad de generar espacios

en los cuales los docentes de lenguaje, en particular, pero de la licenciatura en especial, podamos abordar la evaluación con nuevos sentidos. La tarea que nos queda es reflexionar y llevar a la práctica real en los espacios académicos de los cuales somos responsables una nueva forma de comprender y hacer la evaluación dentro de la LPI.

Los resultados de la encuesta preliminar realizada a los profesores dejan varios aspectos para ampliar, discutir, analizar, reflexionar y debatir acerca de la necesidad de considerar la evaluación desde otras perspectivas de formación de los futuros licenciados en pedagogía infantil.

De los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario a los diez profesores que hacen parte del área de Lenguaje se puede concluir de manera provisional lo siguiente:

1. Los docentes consideran que cualquier actividad que se realice a lo largo del semestre puede ser evaluada, sin embargo, lo anterior se contradice frente a cómo se evalúa en los espacios académicos, ya que en general, los profesores plantean que se establecen unos criterios para evaluar que son acordados con los estudiantes, por lo tanto, es necesario revisar y dejar evidenciado en los *syllabus* cuáles son las formas, los mecanismos y los criterios a tener en cuenta al momento de evaluar a los estudiantes.
2. El área del lenguaje tiene bajo su responsabilidad el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes, que se evidencia a partir de las cuatro habilidades de la lengua (oralidad, escritura, escucha y lectura). Estos procesos que se dan a lo largo de los espacios académicos se valoran a partir de una serie de actividades planeadas e intencionadas. En consecuencia, los profesores dan primacía a las actividades de la lengua oral y escrita, dejando a un lado las de escuchar y leer. No se evidencia a lo largo de las respuestas un interés por estas dos habilidades

comunicativas que permite comprender cómo son asumidas.

3. Es necesario profundizar en lo concerniente a lo que valoran los profesores cuando los estudiantes deben presentar un ejercicio oral/escrito, ya que más de la mitad de las respuestas dadas privilegian la forma en que presentan un tema y el orden del discurso, lo cual muestra en una primera revisión que es más importante la forma que el contenido en los trabajos de los estudiantes.
4. Más de la mitad de los profesores consideran que realizan evaluación formativa, sin embargo, una tercera parte de ellos no realiza coevaluación en el proceso y evaluación diagnóstica. No es clara la manera en que se comprende la evaluación formativa y los mecanismos utilizados para realizarla.
5. En contraposición a lo anterior, la mitad de los docentes encuestados realizan, según afirman, una evaluación inicial a partir de dos criterios: establecer los saberes previos con los que cuentan los estudiantes y los niveles de dominio acerca de una temática. Frente a lo anterior, es necesario repensar lo que se comprende por evaluación diagnóstica e inicial.
6. Dentro de las actividades de evaluación, los docentes consideran a la hora de hacer actividades evaluativas las formas orales, los talleres que se realizan en grupo y escritos individuales como las formas más apropiadas para valorar el proceso en los estudiantes.
7. Las respuestas dadas por los profesores acerca de la comprensión sobre evaluación formativa son variadas, sin embargo, en ellas se puede comprender que es: constante, intencionada, acompaña el proceso de aprender, ordenada y que posibilita el desarrollo del sujeto. En términos generales, los docentes plantean:
 - Es un ejercicio reflexionado, contextualizado y que permite resolver problemas.

- Es una evaluación constante, en la que se necesita observar y acompañar en el proceso de aprendizaje a los estudiantes.
 - Es una postura activa del estudiante frente a lo que aprende.
 - Son actividades que se realizan paso a paso.
 - Es la que permite el desarrollo del sujeto que aprende.
 - Es un seguimiento del aprendizaje.
 - Es la que permite dar voz a los estudiantes.
 - Es la que transforma procesos y resultados.
8. Frente a los instrumentos utilizados para evaluar, casi la mitad de los docentes emplean diferentes rúbricas de evaluación pero es necesario profundizar varios aspectos: las rúbricas son diseñadas y acordadas con los estudiantes o es una construcción individual del profesor; en qué momento del proceso de aprendizaje de los estudiantes son aplicadas y reflexionadas con los estudiantes; los estudiantes comprenden de manera clara los criterios a tener en cuenta en las rúbricas que se trabajan.
 9. Entre las diversas actividades que se tienen en cuenta a la hora de evaluar, se consideraron: las de preparación, de recogida, de valoración/calificación y de comunicación de resultados. En las de recogida, los profesores utilizan la de concienciación de lo que aprenden los estudiantes en el proceso académico, en las de recogida consideran la mitad de docentes que cualquier actividad que se realice en el proceso puede ser tenida en cuenta para calificar, y una tercera parte de los docentes llevan a cabo coevaluación de los procesos; sobre la valoración/calificación de los aprendizajes casi la mitad de los profesores tienen en cuenta lo cualitativo y numérico, seguido por una tercera parte que tiene en cuenta la autocorrección de los mismos compañeros. Finalmente, la manera que los docentes privilegian para comunicar los resultados de la evaluación: la mitad de

ellos dan los resultados de manera pública, pero de naturaleza anónima, seguido por una tercera parte que realiza la publicación de los resultados de manera individual para cada estudiante.

10. La mitad de los docentes afirman evaluar a través de competencias, y, una tercera parte, a través de evaluación auténtica y uso de rúbricas.

Conclusiones

Es innegable que, en los diferentes espacios académicos, la evaluación juega un papel fundamental. Esta obviedad debe ser abordada desde espacios concretos en los que los profesores y estudiantes puedan comprender la importancia de esta y los diferentes modos en que puede ser abordada. Desde el área de Lenguaje, se plantea la necesidad de comprender cuáles son los modos, las comprensiones y los usos que hacemos sobre la evaluación de los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes, asimismo, se pretende que las prácticas de enseñanza se tejan a partir de reflexionar sobre cómo estamos evaluando cuando evaluamos en lenguaje.

Esta primera aproximación a la comprensión que los profesores tenemos acerca de lo que implica evaluar, abre el camino para que sigamos pensando y repensando la evaluación como eje transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Pensar en la evaluación formativa implica comprender nociones y conceptualizaciones básicas que permitirán a corto plazo ir acordando las formas de comprender y llevar a la práctica en el aula una evaluación que posibilite en realidad una formación de los futuros licenciados para las infancias.

Consideramos necesario crear un discurso propio acerca de lo que comprendemos por ciertos conceptos que parecen obvios pero que cuando reflexionamos en torno a ellos se vuelven difusos y vagos.

Considerar que hablamos de evaluación formativa porque usamos rúbricas es solo un paso hacia otras formas, sin embargo, se hace necesario considerar cómo las estamos abordando, cuáles son las consideraciones a tener en cuenta cuando las diseñamos y cuál es el papel del estudiante en la construcción de estas formas establecidas de evaluar.

Referencias

- Díaz Barriga, A. F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial McGraw-Hill.
- López Pastor, V. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment: su impacto en la educación actual. [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. (12-14 de noviembre de 2014). Buenos Aires.
- Santos, M. (2006). *Evaluación formativa*. Recuperado el 27 de noviembre de 2018 de: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacin-formativa/>

Prácticas de modelación matemática en la formación de licenciados en Pedagogía Infantil: un análisis al modelo de las tarifas de transporte público en Bogotá¹

Mathematical modeling practices in the training of graduates in Children's Pedagogy: An analysis of the public transport fares model in Bogotá

Diana Vanegas*

Francisco Javier Camelo Bustos**

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

39

¹ Este documento es una ampliación a las ponencias que hemos presentado en el IV Encuentro Distrital de Educación Matemática (EDEM-4) y la X Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática, que se desarrollaron respectivamente en septiembre y noviembre de 2017 en Bogotá —Colombia— y Maringá —Brasil—. En el número especial sobre modelación matemática de la *Revista Latinoamericana de Etnomatemática* de 2018 (en prensa) presentamos además un análisis que pretende aportar elementos para entender más profundamente el modelo matemático que soportaba la modificación de las tarifas de transporte y sus implicaciones para la comunidad.

* Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito, docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil durante 2013-2018. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais —Brasil—. Sus trabajos se posicionan en la perspectiva política de la educación matemática, actualmente sus intereses giran en torno a las prácticas de numeramiento, pensamiento crítico freiriano, educación económica y financiera en primaria y diversidad (déficit cognitivo e inclusión).

** Profesor de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y del Departamento de Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais —Brasil—. Sus trabajos se posicionan en la perspectiva política de la educación matemática y, actualmente, sus intereses giran en torno de la modelación matemática, la diversidad y la subjetividad.

Resumen

Reportamos y reflexionamos resultados encontrados al crear y desarrollar un ambiente de modelación matemática que retoma elementos del enfoque de la educación matemática crítica y la perspectiva socio crítica de la modelación matemática. La intención de la creación de desarrollo de tal ambiente giró en torno a posibilitar prácticas con las matemáticas en donde los estudiantes de pedagogía infantil pudieran: i) identificar relaciones entre el contexto socialmente relevante en que se desenvuelven y las clases de matemáticas y ii) plantear reflexiones críticas sobre los modelos que soportan dinámicas sociales. De esta manera, pretendemos aportar a la construcción del conocimiento que estos futuros profesores deben conceptualizar para desarrollar prácticas pedagógicas con niños y niñas de los colegios de Bogotá.

Palabras clave: modelación matemática, socio crítico, educación matemática, licenciados en Pedagogía Infantil, didáctica de las matemáticas.

Abstract

We report and reflect on results found in creating and developing a mathematical modeling environment that takes up elements of the critical mathematics education approach and the socio-critical perspective of mathematical modeling. The intention of creating such an environment was to enable mathematics practices where students of early childhood pedagogy could: i) identify relationships between the socially relevant context in which they operate and the mathematics classes and ii) critically reflect on models that support social dynamics. In this way, we intend to contribute to the construction of the knowledge that these future teachers must conceptualize in order to develop pedagogical practices with school children in the city of Bogotá.

Keywords: Mathematical modeling, socio-critical, mathematical education, graduates in Child Pedagogy, didactics of mathematics.

Introducción

La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (LPI) pretende, como una de sus premisas, fortalecer la formación de futuros docentes, quienes serán los encargados de desarrollar prácticas pedagógicas e investigativas, principalmente, con niños y niñas colombianos, en instituciones públicas y privadas, como podemos observar en las modificaciones del plan de estudios de la LPI (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017). Bajo este planteamiento, y reconociendo que la autora de este artículo es una de las encargadas de fortalecer las reflexiones en torno de la educación matemática que pueda darse en los diferentes espacios que la LPI destina para tal fin, partiremos por plantear que es necesario repensar la imagen que de las clases de matemáticas tienen los estudiantes para profesor de la LPI, ya que es común escuchar de manera informal que la consideran como un espacio poco interesante. Bajo esta consideración, se han venido trabajando, en los últimos años, en el espacio académico denominado Construcción del mundo matemático, alternativas para que los estudiantes reflexionen sobre las ideas que traen acerca de las matemáticas, para luego en el espacio académico Didáctica de las Matemáticas, explorar estrategias para trabajar con niños y niñas en contextos escolares.

Un primer paso en la búsqueda de tales alternativas lo hemos dado, junto con los estudiantes en el desarrollo de su trabajo de grado, al hacer revisiones de investigaciones realizadas por docentes en aulas de los colegios bogotanos, pues se considera que será el lugar privilegiado en donde los estudiantes para profesor desarrollarán sus prácticas profesionales. En dichas revisiones hemos hecho énfasis en reconocer cómo se ha intervenido en el aula de clase, contrastándolo con los resultados en las pruebas externas (pruebas Saber, Pisa, etc.) en las que participan los estudiantes de las instituciones educativas distritales.

Lo anterior, en tanto existe una creencia popular que sostiene que las niñas y los niños obtienen

bajos desempeños debido a la forma como se plantea, por lo que debe ser trabajado el aprendizaje matemático en las aulas. De otro lado, hemos identificado que un aspecto a considerar está en la relación que establecemos entre los estudiantes, desde sus primeros grados escolares, con las diferentes áreas que se desarrollan en la escuela, en general, y, en este caso específico, con el área de Matemáticas.

Marco teórico y metodológico

A partir de lo anterior, consideramos necesario reflexionar sobre cuál es la manera en que abordamos las diferentes problemáticas en los espacios en los que se trabajan las matemáticas. Por lo que retomamos planteamientos de investigadores como Gorgorió et al. (2006) y Valero (2002), para quienes “lo social antecede lo matemático”. Ya que tal consideración nos impulsa a remirar nuestras prácticas e investigaciones en educación matemática, tanto en el análisis de alternativas para su aprendizaje en la escuela, como en las posibilidades que se dan para discutir la formación de formadores.

Con esta línea de trabajo, decantamos que se hace necesario revisar el proceso educativo que acontece en nuestras aulas y encaminar reflexiones sobre cómo podría ser una educación para la primera infancia, analizando preguntas como: ¿la educación posibilita escenarios en donde los seres humanos amplíemos nuestra concepción acerca del mundo?, ¿tales espacios, además, desarrollan competencias sociales para comprender y plantear alternativas de transformación del entorno, dándole sentido a cada una de las experiencias?

Es decir, ¿se le da relevancia al carácter constructivo y social del conocimiento? Existen diferentes enfoques en educación matemática que plantean un cambio en la labor docente, pues las prácticas pedagógicas deben mudar hacia una desjerarquización en el aula de clase de matemáticas, donde primen las vivencias, los intereses, las necesidades de los estudiantes y se dé preponderancia a la comunicación y la participación de los sujetos involucrados en el acto educativo. Además, en el

enfoque político de la educación matemática se sugiere que las actividades que se propongan en el aula de clase partan de situaciones traídas del contexto socialmente relevante (Camelo et al., 2013), donde los estudiantes actúen de manera crítica y participativa, haciendo uso del conocimiento matemático (Skovsmose, 1999).

Bajo este panorama, el propósito de este espacio de formación, denominado Problemas Didácticos II —didáctica de las matemáticas—, es reflexionar sobre las posibilidades de contribuir en la formación de ciudadanos desde las clases de matemáticas. Por lo que en dicho espacio se plantea generar ambientes de aprendizaje, con los estudiantes de la LPI, donde sea posible dar cuenta del desarrollo de competencias democráticas, en el que la interacción entre profesores y estudiantes, estudiantes-estudiantes sea un factor fundamental. De esta manera se logra que los futuros docentes puedan interactuar en prácticas con las matemáticas y construir tanto conocimiento matemático como conocimiento reflexivo.

Con lo anterior, este espacio debe permitir la reflexión de los docentes en formación sobre las implicaciones de asumir uno u otro enfoque de enseñar y aprender matemáticas. En primera medida, analizando la relación existente con la misma, la sociedad y la democracia y teniendo en cuenta el poder que podría derivarse de las prácticas con las matemáticas al interior del aula escolar.

Por las anteriores justificaciones, en el espacio académico Problemas Didácticos II, buscamos presentar las matemáticas en contextos que sean cercanos a los formadores en formación. Es así como el 14 de marzo de 2017 surgió una situación que consideramos socialmente relevante para los bogotanos y estudiantes de este espacio académico. Pues Bogotá despertó con el anuncio de un nuevo aumento en las tarifas del servicio de transporte, que implicaba un cambio en el modelo del cobro, por lo que se presentaron situaciones sociales que iban desde bloqueos que impedían el tránsito de vehículos en la ciudad, pasando por protestas en las estaciones de servicio de Transmilenio (portales),

hasta amenazas que iban ligadas a la destitución del alcalde mayor de la ciudad.

En este contexto identificamos que en diferentes lugares de la ciudad y de manera espontánea, la ciudadanía decidió tomar medidas de hecho, razón por la cual algunos estudiantes del espacio académico llegaron retrasados a la clase. En ese instante, la docente buscó la manera de enlazar tal situación, tratando de construir con los estudiantes un análisis crítico, al observar cómo les afectaba directamente, y cómo las matemáticas podrían ir surgiendo en tal ambiente.

Bajo este panorama social, económico y político, consideramos pertinente crear un ambiente de modelación matemática para dar cabida a espacios de discusión con los estudiantes, en donde las matemáticas pudieran servir de soporte para vislumbrar alternativas, tal como lo ha planteado Barbosa (2003). Además de abrir posibilidades para analizar la situación, tanto para el caso en que se ven afectados de manera individual, como para identificar implicaciones en la comunidad en general.

Fue así como el ambiente de aula dio inicio a partir del análisis y reflexión de una tabla que sistematiza la información, donde se muestra, de manera sintética, la dinámica que se seguiría para el cobro de las tarifas a partir del 1 de abril de 2017. De ahí surgió el ambiente de modelación que desarrollaremos a continuación.²

Para dar cuenta de tal ambiente, nos es necesario retomar algunas ideas de la educación matemática crítica (EMC), pues de allí asumimos nuestros entendimientos sobre la formación de ciudadanos críticos, y, por tanto, lo que puede aquí aceptarse por una competencia democrática (Skovsmose, 1999).

En este sentido, aceptamos que desde la EMC se contempla la posibilidad de proporcionar los medios

que permitan comprender el papel que juegan las matemáticas en la sociedad, en su entorno y en la vida misma. Por ello partimos por reconocer con Sánchez y Torres (2009), que en la EMC se aceptan los siguientes principios:

1. Lo social antecede a lo matemático. En las prácticas pedagógicas e investigativas, bajo este panorama la perspectiva de la EMC, antes que definir qué contenidos matemáticos deben ser abordados, se debe establecer en qué situaciones los estudiantes están interesados en abordar colectivamente y, a partir de allí, las matemáticas emergen gracias a procesos de modelación matemática.
2. Las matemáticas no son neutrales. En nuestras prácticas cotidianas, las matemáticas no deben ser consideradas como un conocimiento neutral, pues son un conocimiento/poder del cual individuos y colectividades, de manera consciente o inconsciente, hacen uso en diversas situaciones para promover una visión determinada del mundo.

Por lo anterior, nos fue necesario adoptar una postura política que nos permitiera asumir, en la creación de ambientes de modelación matemática, la identificación de problemas que tienen contenidos importantes desde una perspectiva del aprendizaje y desde la perspectiva misma de quienes aprenden.

Resultados y análisis

Descripción de la experiencia

La actividad llevada a cabo con los estudiantes se desarrolló en cuatro momentos a saber: i) análisis de la situación desde la tabla; ii) revisión del espacio que, según los estudiantes, es necesario para no sentirse intimidados al utilizar el SITP; iii) entrevistas a personas cercanas, que también se movilizan por este medio de transporte pero que tienen condiciones diferentes; y, iv) consolidación, por grupos, de la información y entrega de un informe donde se presentan algunas conclusiones.

² En "Contribuciones al desarrollo del pensamiento crítico en prácticas de modelación matemática: alzas en el SITP" (Vanegas y Camelo, 2018) presentamos un análisis más detallado de tal ambiente de modelación.

Primer momento: análisis de la situación desde la tabla

Inicialmente, en los estudiantes surgió la idea de revisar la información del valor del pasaje y cuánto tiempo duraría el trasbordo, para que luego plantearan ejemplos de rutas realizadas a diario por ellos mismos. Se analizaron diversas rutas, que iban desde las personas que utilizaban solo Transmilenio, quienes utilizaban alimentador y Transmilenio, solo SITP, a quienes podían tomar el servicio de buses comunes (pago con dinero en efectivo). Se buscaba analizar especialmente dos aspectos; i) el tiempo de recorrido desde el lugar de vivienda hasta a la universidad y ii) el dinero que gastaban y que gastarían con las nuevas alzas. Luego de una discusión, concluyeron que quienes tienen tarjeta personalizada obtenían un ahorro de \$100 cuando realizan un transbordo. Así mismo, personas que no hacen transbordo gastarían \$200 más en Transmilenio y \$300 más en SITP. La tarifa se mantendría en \$2.000 para los usuarios que solo usan SITP. Por lo que, curiosamente, afirmaron que la mejor opción es andar en bicicleta. Cabe aclarar que esta última conclusión fue contemplada debido a que uno de los estudiantes, a partir de esa situación, optó por trasladarse a la clase en bicicleta.

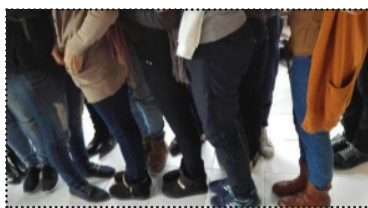
Segundo momento: revisión del espacio que, según los estudiantes, es necesario para no sentirse intimidados al utilizar SITP

Luego del análisis de las situaciones que a diario ocurren en Transmilenio, se hace una representación en el tablero, partiendo de la siguiente pregunta: ¿cuánto espacio necesito para no sentirme intimidado en un lugar? Para dar cuenta de ello, los estudiantes tomaron unidades de medida no convencionales con la intención de medir el área que necesitan para sentirse cómodos. Continuaron haciendo transformaciones a medidas estandarizadas para calcular áreas de cuadrados y rectángulos. Por ejemplo: si necesitaban 4 tabletas 2x2, encontraban el área de un cuadrado; en cambio, si necesitaban 6 tabletas 2x3, hallaban el área del rectángulo. Así, apareció en la dinámica de clase el concepto de perímetro, a la vez que hicieron estadísticas de cantidad de personas aproximadas que se movilizan en SITP o Transmilenio.

Los estudiantes hicieron cálculos matemáticos sobre el espacio que necesitaban utilizando las tabletas del piso y componiendo las conclusiones que se observan en la figura 1.

43

Figura 1. Dinámica de clase



Fotografía 2



Fotografía 3



Fotografía 4

En las imágenes se puede observar cómo las estudiantes poco a poco van mostrando, la situación que sucede en Transmilenio, primero de una manera en que pueden estar cómodos (ver fotografía 2). En la fotografía 3 es una forma no tan cómoda pero que de igual manera pueden estar tranquilas, y en la fotografía 4 es como enuncian ellas viajan a diario. De esta manera se sienten intimidados y especialmente las estudiantes se sienten incómodas.

Tercer momento: entrevistas a personas cercanas, que también se movilizan por este medio de transporte

La intención con estas entrevistas fue identificar características de las personas cercanas a su entorno en relación al uso del SITP (descuentos por subsidios, personas con hijos, con un salario mínimo, etc.), para de esta manera observar qué matemáticas iban surgiendo en la cotidianidad de la actividad. Se evidenció lo siguiente:

1. Los subsidios a las tarifas del SITP antes eran para personas con puntaje máximo de 40 puntos en el Sisbén, con la nueva alza es solo hasta 30 puntos. Por lo anterior, quienes tienen puntaje entre 30 y 40 puntos pasan de destinar \$80.000 en transportes a \$110.400. Un alza que representa el 38 %.
2. Personas con ingreso de un salario mínimo y que recibían subsidio, pasarán de destinar \$40.000 a \$88.000 (ya que el valor del pasaje era de \$1.000). Lo que equivale a un alza de 120 %.
3. Las personas con discapacidad se ven afectadas ya que bajan la cantidad de pasajes y sus acompañantes deben cancelar el pasaje completo (\$2.200).

Cuarto momento: consolidación, por grupos, de la información y entrega de un informe donde se presentan algunas conclusiones

Para dar cierre a esta situación socialmente relevante, los estudiantes entregaron trabajos donde analizaban los contextos mencionados anteriormente. Luego, hicieron promedios, evidenciando que las personas especialmente afectadas eran aquellas que contaban con subsidios del Sisbén.

De otro lado, llamó nuestra atención que luego de analizar las situaciones sociales (alteraciones del orden público presentadas) y, debido a que en las

manifestaciones han retenido a personas que se hallan en desacuerdo con el sistema, un grupo de estudiantes observó que por ser miembros de una universidad pública son más vulnerables, ya que la policía los percibe como posibles instigadores en las manifestaciones.

Finalmente, queremos resaltar que los estudiantes consolidaron la información a través de tablas y escritos, donde evidenciaban su inconformidad con el servicio y la pérdida de muchos beneficios que en conclusión siguen privilegiando solo a una pequeña población. En otros casos la población sin ningún tipo de beneficio no se afecta, pues continúan en la misma dinámica. Las personas más vulnerables —discapacitados, personas de la tercera edad y estratos 1 en el Sisbén— resultan profundamente afectadas con este nuevo modelo de cobro.

Conclusiones

Con la participación de los estudiantes en ambientes de modelación matemática como los presentados en este documento, consideramos que se fortalece su formación como docentes, en tanto se posibilita que vivencien prácticas con las matemáticas en donde se estudian problemáticas socialmente relevantes y ellas —las matemáticas— emerjan como soporte para la comprensión de tales situaciones. Esto último abre puertas para que los estudiantes perciban que las matemáticas son construcciones sociales que obedecen a los intereses de quienes las formulan, por lo que no son neutrales, tal como lo han discutido insistentemente diversos investigadores (Skovsmose, 1999; Valero, 2002; Barbosa, 2003; Camelo, 2017).

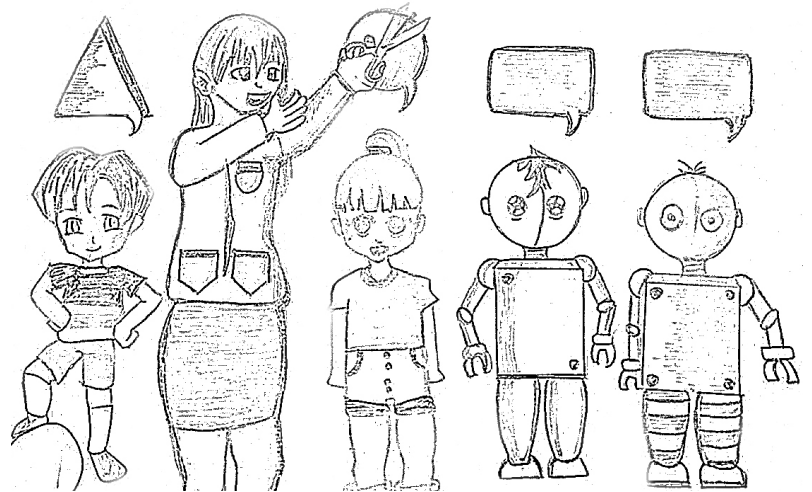
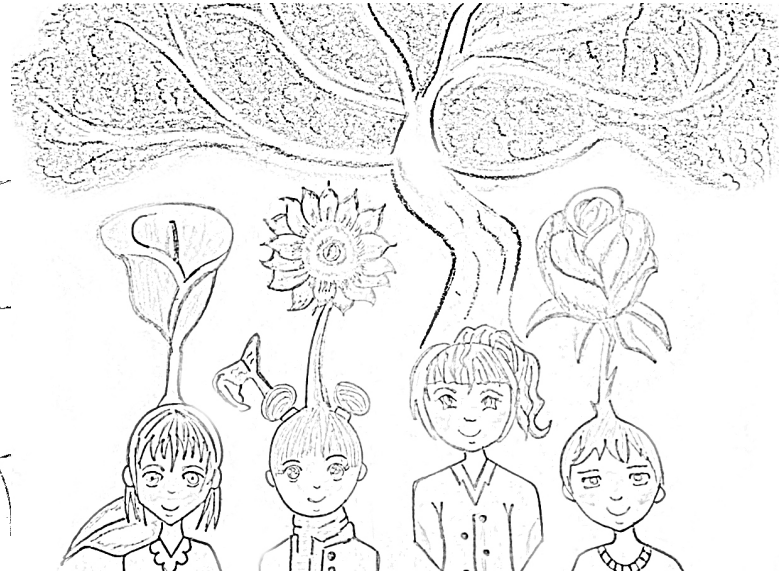
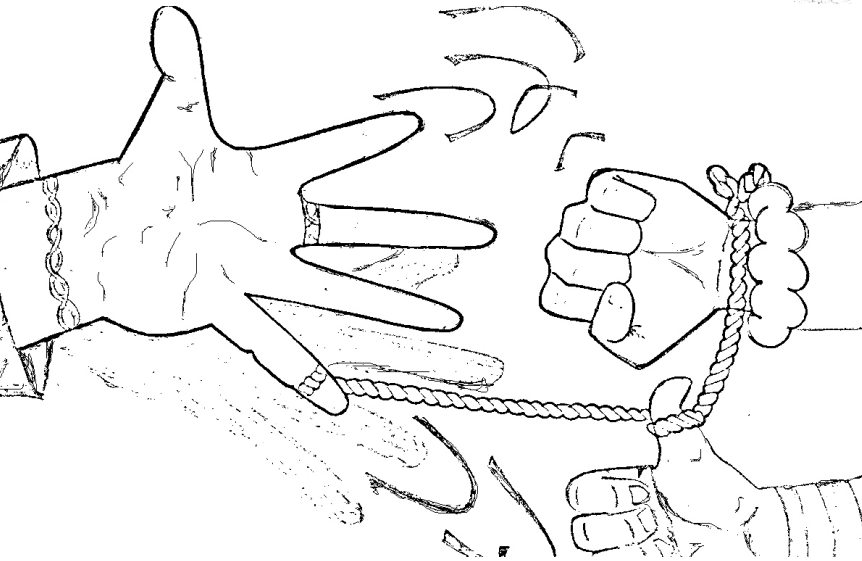
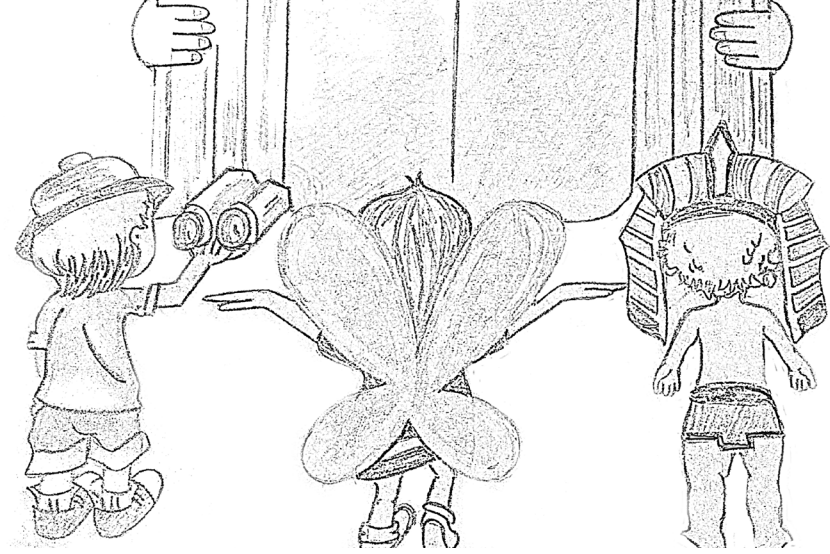
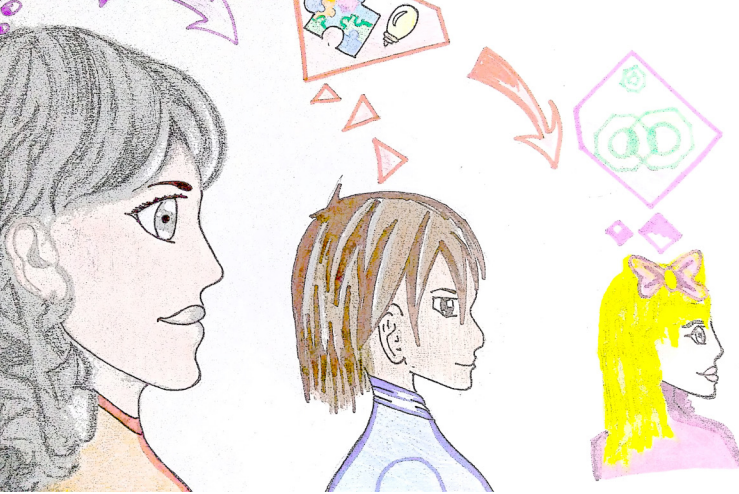
Adicionalmente, es importante señalar que durante el desarrollo del ambiente de modelación los contenidos matemáticos que van emergiendo dan cuenta de las reflexiones que los estudiantes se interesan por profundizar, por lo que se constituyen en soportes de las respuestas a las preguntas que ellos mismos se formulan.

Desde hace varios años se viene trabajando en profundizar en la perspectiva socio política de la

educación matemática, y consideramos que, en los ambientes de modelación, donde se posibilita incorporar aspectos relacionados con el entorno de los estudiantes, se evidencia que es posible reflexionar sobre el papel que las matemáticas desempeñan en la sociedad.

Referencias

- Barbosa, J. (2003). Modelagem matemática e a perspectiva sócio-crítica. En *II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, vol. 2 (pp. 1-13). Santos.
- Camelo, F. (2017). *Contribuciones de ambientes de modelación matemática a la constitución de la subjetividad política*. [Tesis de doctorado]. Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Camelo, F., Mancera, G., Zambrano, J. y Romero, J. (2013). Reflexiones sobre las potencialidades y dificultades en la iniciación de prácticas socio críticas de modelación matemática. En G. García, P. Valero, C. Salazar, G. Mancera, F. Camelo, J. Romero, *Procesos de inclusión/exclusión, subjetividades en educación matemática* (pp. 115-145). Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Gorgorió, N., Prat, M. y Santesteban, M. (2006). El aula de matemáticas multicultural: distancia cultural, normas y negociación. En J. Goñi (ed.). *Matemáticas e interculturalidad* (pp. 7-24). Graó Biblioteca de Uno.
- Sánchez, B. y Torres, J. (2009). *Educación matemática crítica: un abordaje desde la perspectiva sociopolítica a los ambientes de aprendizaje*. [Ponencia]. 10º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (8 a 10 de octubre 2009). Pasto, Colombia.
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica. Una empresa docente*. Universidad de los Andes.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2017). *Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Infantil: Modificación al plan de estudios*.
- Valero, P. (2002). Consideraciones sobre el contexto y la educación matemática para la democracia. *Quadrante*, 11(1), 49-59.
- Vanegas, D. y Camelo, F. (2018). Contribuciones al desarrollo del pensamiento crítico en prácticas de modelación matemática: altas en el SITP. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 11(1), 211-233.



ILUSTRACIONES ORIGINALES
Mary Midoya Poveda



Enseñar lengua pensando en el mañana: resultados de investigación¹

Teach language thinking about tomorrow: Research results

Elsa Ivonne Valencia Chaves*

Alexandra Martínez Alzate**

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

Resumen

Este artículo forma parte de la investigación que se adelanta en la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Se plantea como un ejercicio teórico-práctico sobre la importancia de la lectura y la escritura académica en la universidad, desde la reflexión y el análisis de los procesos de aprendizaje. Además, de cómo se expresan nuestros conocimientos y habilidades de comprensión lectora y producción escrita cuando enfrentamos tareas académicas en ambientes como el universitario. La manera de comprender esa posibilidad de ser, se da a través de la práctica y las estrategias de aprendizaje para que las capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas alcancen mejores niveles.

¹ Este artículo de reflexión es parte de la investigación: “La conciencia lingüística y las estrategias de aprendizaje de los/las estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá (Colombia), y los/las estudiantes de profesorado en Educación Primaria de primer año de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina) para mejorar su competencia comunicativa en los procesos de lectura y escritura de textos”, realizada en el proyecto curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, código de proyecto 2415520915 del IEIE-CIDC desde julio de 2016 hasta abril de 2018.

* DEA en Estudios Latinoamericanos. Magíster en Estudios Semiológicos. Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Licenciada en Lingüística y Literatura. Docente de vinculación especial de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

** Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. Licenciada en Lingüística y Literatura. Docente de vinculación especial de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Palabras clave: conciencia lingüística, literacidad, secuencia didáctica, competencia comunicativa, estrategias de aprendizaje.

Abstract

This article is part of the investigation that we are advancing of degree in early childhood education. It appears as a theoretical-practical exercise on the importance of the reading and the academic writing in the university, from the reflection and analysis of the learning processes. Furthermore, how express our knowledge and skill of reading comprehension and written production when we face academic tasks in the environments such as university. The way of understand this possibility of being, is through practice and learning strategies so that cognitive, emotional and communicative abilities and skill reach better levels.

Keywords: Linguistic awareness, literacy, didactic sequence, communicative competence, learning strategies.

Introducción

La discusión sobre la formación de la ciudadanía en la escuela surge de la experiencia como profesoras desde el área de Lenguaje en la Licenciatura de Pedagogía Infantil (LPI) de la universidad Distrital Francisco José de Caldas. Desde esta dinámica académica surgió la necesidad de llevar a cabo un trabajo pedagógico acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura de las estudiantes que hacen parte de asignaturas del primer año de carrera, ya que se observa que, a pesar de haber cursado más de once años de la educación inicial, primaria y secundaria, las estudiantes muestran poco o nulo interés cuando tienen que participar en los diferentes escenarios académicos, así como apatía cuando deben argumentar y sustentar su propio punto de vista.

Se abordaron estas destrezas/habilidades comunicativas con miras a mejorar no solo la comunicación de las estudiantes a partir del proceso de comprensión lectora y producción escrita, sino también con la intención de indagar sobre las estrategias

que les permitan construirse a sí mismas como sujetos ético-políticos que proporcionen herramientas para actuar y participar en diferentes contextos académicos. De esta manera, se pretende facilitar el acceso a las realidades simbólicas compartidas por todos desde otra perspectiva, donde las relaciones intersubjetivas se nutren para entendernos y comprendernos en los contextos. Labor que posibilita construirse como ciudadanos activos a través de la escuela.

La dinámica académica pone en evidencia el bajo nivel en estos procesos de los estudiantes de LPI, respecto a las exigencias propias de cada espacio de formación en los procesos de lectura y escritura. Reflexionar con los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje e implementar herramientas para el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, les posibilita alcanzar mejores habilidades socio-comunicativas y apropiarse de instrumentos para actuar y participar en los diferentes contextos académicos, además de construirse como sujetos ético-políticos capaces de establecer relaciones dialógicas en las que los intereses sociales y culturales se legitimen, y fortalecer, en consecuencia la construcción ciudadana.

La formación de ciudadanos requiere que tanto los formadores de futuros profesores como los estudiantes de LPI abordemos con otra mirada las relaciones de participación, centrándonos en los propios procesos de aprendizaje para poder enseñar de un modo diferente a la instrucción tradicional. Para ello es necesario modificar representaciones personales e imaginarios sociales para tejer teoría y práctica, así como reflexionar críticamente sobre los propios procesos de aprendizaje.

Marco teórico

Paradigmas

¿De dónde surge? El paradigma sociocognitivo está integrado por varias teorías y enfoques desde las perspectivas cognitiva y sociocultural. En él se comprende al estudiante como el protagonista de su propio proceso de aprendizaje en unos espacios que

se adecuen para poder aprender. Es por esta razón, que desde este paradigma, la educación y la escuela en sus diferentes niveles pueden convertirse en verdaderos escenarios de aprendizaje y construcción de sujetos capaces de tomar decisiones pensadas y sentidas que aporten en lo social y cultural.

Esta mirada holística permite buscar otras respuestas a la situación educativa y académica que se vive en los espacios escolares, no solo en la educación básica y media, sino además, en el espacio universitario, en nuestro caso particular, en LPI, respecto al mejoramiento de los procesos de producción escrita y comprensión lectora de las estudiantes al enfrentarse a los requerimientos que se exigen en la cotidianidad académica, a través del desarrollo de la conciencia lingüística que redundará en una de las tareas principales de la educación: el fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Desde el enfoque sociocultural partimos de lo planteado por Vigotsky (2009), quien afirma que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores enfoca la atención en lo social, sobre todo en las producciones de los sujetos en la cultura, la cual se adquiere con sentido y significación, usando herramientas psicológicas que sirven de puente entre las funciones básicas o inferiores y las superiores y, cuya principal herramienta la constituye el lenguaje.

Teniendo en cuenta estas dos perspectivas nos acercamos e introducimos en ellas, con el fin no solo de develar la propuesta que cada una brinda, sino, además, de construir una base teórica y conceptual que nos permita plantear una propuesta pedagógica que responda, por una parte, a las necesidades comunicativas de los estudiantes en los espacios académicos y, por otra, a la formación integral de los futuros maestros de nuestra infancia.

El panorama sociocognitivo aporta una nueva comprensión de los procesos de aprendizaje de los aprendices al dar la posibilidad de discutir y concertar en los espacios escolares, pues no solo se tienen en cuenta los diferentes procesos cognitivos en los estudiantes que posibilitan el pensamiento y el desarrollo de los procesos superiores en contextos específicos, sino que además,

se brindan elementos formativos que permitirán darle sentido al conocimiento que se construye en los entornos culturales en los que actúan.

Como ya se mencionó antes, el interés se centra en determinar cómo aprende un estudiante (paradigma cognitivo) y para qué aprende (paradigma socio histórico). Sin embargo, surge un tercer elemento en esta relación: la cuestión de qué estrategias de aprendizaje son más rentables al momento de aprender, que les permitan a los estudiantes mejorar ciertos procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos en espacios académicos donde se involucra la lectura y la escritura académicas.

Supuestos teóricos. Desde hace varios años diferentes trabajos vienen debatiendo acerca de aprender a aprender, lo cual va a implicar el uso por parte de los estudiantes de una serie de estrategias de aprendizaje. Sabemos que los aprendices poseen un potencial de aprendizaje que es susceptible de desarrollarse a través del aprendizaje mediado ya sea con apoyo del profesor o entre iguales. Esta realidad deberá tenerse en cuenta a la hora de diseñar propuestas pedagógicas que se apliquen en el aula, pues es necesario que el uso de las diferentes estrategias por parte de los estudiantes permita mejores procesos de comunicación y lenguaje.

Si bien es cierto que es relevante comprender la idea de aprender a aprender, también lo es el hecho de que es necesario ver a la luz de la formación de profesores para la infancia, lo que implica enseñar a aprender, teniendo como parte básica el enseñar a pensar, pues se comprende al profesor como mediador del aprendizaje, de la sociedad y de la cultura.

Si nuestra incertidumbre surgió en el contexto universitario en el que los estudiantes deben enfrentarse a la lectura y escritura de textos académicos, así como a las diferentes solicitudes que realizan los profesores, entonces es necesario comprender, por un lado, cuáles son los diversos textos que los aprendices leen y escriben en los espacios académicos, y, por otro, cuáles estrategias de aprendizaje son las que utilizan cuando deben realizar tareas académicas.

Leer y escribir textos académicos requiere no solo un conocimiento sobre la estructura de las tipologías textuales. Si bien es cierto que poder establecer el tipo de texto que leemos o que escribimos es importante, consideramos que la comprensión y la producción de este requiere muchos más procesos que el reconocimiento de su superestructura. Por lo tanto, es necesario considerar dentro de esta dinámica que los textos son estructuras textuales y comunicativas en que se negocia tanto el sentido de quienes leen, como de quienes escriben.

En el espacio académico universitario la estructura textual más utilizada es la argumentativa, sin embargo, debemos tener cuidado al enunciar esto, en tanto que para poder abordar este tipo de texto, es necesario que los estudiantes hayan sido capaces de reconocer, utilizar y dominar las otras secuencias discursivas que aportan de manera directa al de naturaleza argumentativa, así como llevar a cabo ejercicios de reflexión acerca de cómo usan la lengua cuando construyen diferentes textos, la manera en que los autores estructuran lo que dicen, los contextos comunicativos en que se enuncia, entre otros. Por consiguiente, poder pensar el texto como constructo teórico implica asumirlo también como realidad social y cultural contextualizada más allá de su superestructura.

A partir de lo anterior, el lenguaje, como herramienta psicológica, en términos de Vigotsky (1995), más utilizada por el ser humano, no solo permite comunicarnos en los diferentes contextos comunicativos en los que actuamos, sino que sirve de instrumento de reflexión y expresión de múltiples significaciones sociales y culturales, y nos indica, de manera transparente, la comprensión y la construcción que realizamos del mundo. Es por esto que, si bien es importante que los estudiantes al terminar su formación universitaria sean capaces de llevar a cabo intercambios comunicativos gracias a su experticia y manejo de procesos de comunicación, también se supone sean capaces de llevar a cabo acciones comunicativas que les permitan ser ciudadanos activos de la sociedad y la cultura donde estén inmersos.

Pero el abordar un texto a partir de la lectura o la escritura requiere de una serie de estrategias que nos dé la posibilidad de acercarnos a las secuencias discursivas para comprenderlas. De esta manera se hace necesario el reconocimiento de las diversas estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes cuando leen y escriben textos de naturaleza académica, ya que ellas permiten un aprendizaje significativo y efectivo (Lara Guerrero, 1997) que trae por consiguiente mejores resultados dentro de los espacios académicos, así como un pensamiento crítico que se va a ver reflejado en su actuación como ciudadano.

En definitiva, es fundamental comprender y reflexionar sobre la manera en que un estudiante asume una tarea y las estrategias de aprendizaje que aplica, ya sea porque han sido aprendidas a partir de experiencias previas de aprendizaje que le han funcionado, las ha interiorizado de los diversos modos de aprender de otros sujetos o continúa usando las que conoce, aunque no le resulte rentable por desconocimiento de su propio estilo de aprendizaje.

A partir de esto, se trabajaron las categorías: competencia comunicativa (CC); conciencia lingüística (CL); gramática pedagógica, secuencia didáctica, géneros discursivos, estrategias de aprendizaje y procesos de lectura y escritura académicas, con el fin de tejer una red que sirva de cimiento para elaborar la secuencia didáctica a diseñarse.

Es un acuerdo general que la competencia comunicativa (CC) es comprendida como la capacidad que posee cualquier hablante para hacer uso de su lengua de una manera fluida, eficaz y adecuada en la comunidad de habla en la que actúa. Si esto es así, entonces la universidad debe brindar los espacios, las herramientas y ofrecer estrategias que les permitan a los estudiantes comprender el uso funcional de las reglas gramaticales y de uso real de la lengua, como también, los diferentes niveles de descripción lingüística, relacionados con los contextos sociales y culturales en que se comunican los sujetos.

Atendiendo a la definición que hace Dell Hymes (1971) se comprende la competencia comunicativa

por la relación de saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”, por tanto, de lo que se trata en nuestro caso, es de mejorar en los estudiantes la capacidad para formar enunciados no solo gramaticales, sino que también sean socialmente apropiados y adecuados. Que adquieran una conciencia lingüística que les permita hacer uso funcional de la gramática de la lengua para construir textos académicos cada vez más complejos.

Es así como, desde la misma perspectiva de Hymes se plantea un paso más adelante en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, siguiendo los planteamientos que desde las didácticas y las metodologías de segundas lenguas que se relacionan con los postulados de este autor y, que analiza los componentes que la integran, se amplía y nutre con la propuesta de Canale (1983), quien describe la competencia comunicativa como una asociación de competencias interrelacionadas: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Este enfoque abre una nueva perspectiva no solo en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, sino, además, en el fortalecimiento de la CC en estudiantes cuya comunicación se realiza en lengua materna en espacios académicos.

Por otro lado, las aportaciones que se hacen desde la investigación en segundas lenguas son significativas en la enseñanza y la didáctica de las lenguas, sin embargo, los estudios respecto a las lenguas maternas son escasos, salvo trabajos serios de investigadores que, preocupados por la problemática de la lengua en contextos académicos, han realizado estudios al respecto. Es de destacar el trabajo del grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, Greal, de la Universidad de Barcelona que desde hace más de una década vienen trabajando al respecto.

El aprendizaje de la gramática ha seguido a pesar de los replanteamientos teóricos y metodológicos las mismas directrices tradicionales, las cuales han utilizado metodologías de corte deductivo que han primado en la educación. Por tanto, emprender el

ejercicio docente de convertir los conocimientos teóricos en la formación del profesor en herramientas didácticas que les permitan a los estudiantes avanzar en sus debilidades en lectura y escritura se convierte en una apuesta renovadora dentro de la tradición de enseñanza en la escuela.

Por consiguiente, consideramos indispensable llevar a cabo una propuesta que parta de la necesidad de realizar una reflexión sobre cómo se usa la lengua en el aula, cuando los estudiantes realizan los procesos de lectura y escritura de textos académicos, que permita una sistematización de los contenidos básicos gramaticales, el papel activo del estudiante en dichos procesos, así como un cambio y apuesta de metodologías que posibiliten una reflexión metalingüística.

Es por lo anterior, que llevar a cabo un trabajo desde la reflexión metalingüística permitirá que los estudiantes desarrollen una conciencia lingüística que no implica un retroceso, sino que, por el contrario, se plantea en muchas de las propuestas de este tipo: dirigir la mirada hacia otros aspectos más significativos respecto a la descripción y el uso que se hace de la lengua, la explicitación y reflexión sobre lo que sabemos acerca de ella y la comprensión contextualizada respecto a lo que podemos hacer cuando la utilizamos.

La reflexión metalingüística se remonta a Jakobson (1985), quien describió que esta se manifiesta cuando usamos el lenguaje como instrumento para estudiar, comprender o reflexionar sobre la misma lengua. Nos dice al respecto: “las operaciones metalingüísticas muestran ser parte integrante de nuestras actividades mentales. Cada vez que el emisor o el receptor necesitan verificar que utilizan el mismo código, el discurso se centra en el código y efectúan así una función metalingüística (o glosadora)” (p. 86).

Pero este concepto no ha estado alejado de polémicas en la manera de designarlo, pues dependiendo los autores la denominación es diferente. El concepto surgió en la década de los años ochenta en Gran Bretaña a partir de la Asociación de Profesores de Lengua que intentaban responder a la alta demanda

de aprendizaje de la lengua desde un punto de vista más sistemático en los espacios escolares.

La definición que da de conciencia lingüística (CL) el Instituto Cervantes (s. f.), a través de su *Diccionario de términos claves de ELE*, involucra que “el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender una lengua, al enseñarla y al usarla; implica el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua”, lo cual va a permitir aprender aspectos de la lengua que de otra manera pasarían inadvertidos, y acceder, en consecuencia, al conocimiento que se tiene de ella. Definición que se vislumbra en los trabajos de este tipo en España.

Existen varios trabajos de investigación que durante años se han realizado respecto a la reflexión sobre el uso de la lengua, no solo por parte de los profesores, sino también de los estudiantes. Los

trabajos del grupo Greal, encabezado por Camps (2003), de Cots y Nussbaum (2002) y del equipo del Círculo de Lingüística Aplicada de la Universidad de Lleida son aportes básicos para asumir una perspectiva diferente acerca del aprendizaje de la lengua en contextos escolares.

En la definición de este concepto se hacen distinciones entre varios términos que aparecen en la literatura de acuerdo con la perspectiva de los diversos autores. La tradición británica habla de conciencia sobre el lenguaje (Cle). En España el concepto apareció como reflexión metalingüística en los trabajos de Cots (1998) y Cots y Nussbaum (2002), que posteriormente se convirtieron en conciencia metalingüística (CM), que hoy algunos autores denominan conciencia lingüística (CL).

Haciendo un rastreo conceptual sobre los términos, podemos hacer una síntesis a través de la tabla 1.

Tabla 1. Síntesis conceptual

Conciencia sobre el lenguaje Cle	Conciencia metalingüística CM	Conciencia lingüística CL
Parte de la enseñanza de las lenguas. Comporta conocimiento enciclopédico.	No tiene una independencia de la CL, pues es la capacidad para observar de manera objetiva el lenguaje (Little y Masny, 1997). También podemos hablar de reflexión metalingüística.	Término utilizado en psicolingüística. No comporta conocimiento enciclopédico.
“Conocimiento explícito que los profesores tienen sobre el lenguaje” (Andrews, 1997, p. 168).	Jacobson habla de la función metalingüística, cuya tarea es la de hablar sobre la propia lengua.	“Conocimiento implícito. Es un indicador sobre lo que los estudiantes saben sobre el lenguaje a partir de la reflexión sobre él y la manipulación” (Masny, 1995, p 105).
Conocimiento que los profesores deben tener; conciencia sobre el lenguaje y que debe ser aportado por los lingüistas (Preston, 1996; Sharwood Smith, 1997).	Cots y Nussbaum (2001) hablan de tres situaciones en las que observamos el uso metalingüístico del lenguaje, siendo una de ellas: La reflexión metalingüística se encuentra presente en todo aprendizaje de lenguas, porque una manera es reflexionar sobre lo que hacemos con la lengua. La reflexión metalingüística aparece como una estrategia de aprendizaje que favorece la autonomía del aprendiz, al facultar la monitorización y autocorrección cuando hablamos (Pastor, 2004).	Conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla (CVC).

Desde la dinámica anterior, nos interesa la mirada en cuanto concepción de que la reflexión sobre la lengua es parte básica en el desarrollo de la CC, partiendo del fortalecimiento de la CL, por tanto, tal como lo expresan Cots y Nussbaum (2002), coincidimos cuando afirman que: “Las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, bien para facilitar la comunicación, bien para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano” (p. 11).

Es fundamental para el desarrollo de una conciencia lingüística, llevar a cabo este ejercicio en el desarrollo de la competencia comunicativa, gracias al fortalecimiento de la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios a partir de la reflexión metalingüística, la adquisición de conocimiento declarativo acerca de la gramática y del funcionamiento en general de la lengua. Bien lo explica Rodríguez (2011), cuando afirma que “se requiere desarrollar cierta conciencia metalingüística, con distintos grados de explicitud, para poder utilizar bien las lenguas que aprendemos en la escuela; es decir, para poder utilizarlas en distintas situaciones, públicas y privadas, y para diferentes finalidades” (p. 89).

Cualquier hablante sabe usar su lengua materna para comunicarse sin necesidad de poseer conocimientos explícitos de la gramática, pero si bien las actuaciones lingüísticas son implícitas, cuando se reformula lo que se acaba de decir, cuando realiza una expresión mal dicha y se detiene para analizarla está analizando la lengua como objeto. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la gramática pedagógica permite que los conocimientos explícitos e implícitos que posee cualquier sujeto sirvan para llevar a cabo el desarrollo de una conciencia lingüística que le permita no solo comunicarse, sino, además, hacer uso de la lengua con fines específicos de acuerdo con los diferentes y diversos contextos de uso comunicativo real de la lengua. Rodríguez (2011) plantea que “el núcleo del concepto de gramática pedagógica se sitúa la reflexión sobre los contenidos gramaticales de la enseñanza, como

parte del proceso más general de cuestionamiento de las relaciones entre las didácticas específicas y las disciplinas de referencia” (p. 103).

La gramática pedagógica, por lo tanto, nos lleva a comprenderla desde la mirada de la enseñanza, obligando al profesor a detenerse para tener en cuenta varios aspectos: el estudiante con sus conocimientos explícitos e implícitos, el destinatario, el papel que puede desempeñar el profesor y las finalidades de la enseñanza gramatical.

Siguiendo a Rodríguez (2011), la definición sobre la concepción de gramática pedagógica se amplía cuando dice que: “la gramática pedagógica es, por tanto, una gramática para la escuela, a medio camino entre la gramática implícita y la analítica” (p. 65). Desde esta realidad, en la enseñanza-aprendizaje de la gramática en la escuela consideramos que el modelo planteado por Camps (2003) puede servirnos por cuanto es en el contexto escolar donde se realiza este proceso y es a través de la didáctica de la lengua que podremos encontrar aportes importantes, por tanto, comprendemos la didáctica en palabras de esta autora como:

La didáctica de la lengua pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella. Es, en el doble sentido de la palabra, un conocimiento reflexivo. Lo es por su camino de ida y vuelta y también porque su punto de partida es la reflexión en y sobre la acción. (p. 33)

Si el punto de partida es la reflexión que realizamos de la lengua, es necesario considerar entonces que no es relevante el empleo de la terminología lingüística en el proceso de enseñanza. Los criterios que han de tenerse en cuenta cuando asumimos la gramática pedagógica se ven relacionados con la forma en que organizamos los contenidos, determinamos los géneros discursivos a trabajar, elaboramos las explicaciones y establecemos ejercicios de reflexión atendiendo a las necesidades que se dan en los contextos del aula.

Así pues, siguiendo los planteamientos establecidos en el ejercicio de mejorar los procesos de lectura

y escritura en la universidad, la mediación para que puedan fortalecerse estos procesos es a través de la secuencia didáctica, la cual hace parte de lo que se ha denominado configuraciones didácticas.

En ese sentido, se hace necesario especificar que dentro de ese marco de alternativas de la didáctica como campo teórico y práctico de la enseñanza, se encuentra la noción de configuración didáctica acuñada por Edith Litwin (1997) en su libro *Las configuraciones didácticas*, en el que aborda este concepto a propósito de las prácticas de enseñanza y su importancia para la construcción de conocimientos en el contexto de la educación superior; pues plantea que es fundamental que se elaboren propuestas didácticas que permitan unos procesos de enseñanza y aprendizaje situados, planificados, con claridades disciplinares, sociales y culturales que posibiliten el desarrollo de conocimientos pertinentes, que pasen de ser cuerpos cristalizados concebidos como simples contenidos obligados a abordar dentro de un currículo. La autora define las configuraciones didácticas como:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican solo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno. (Litwin, 1997, citada por Pérez y Rincón, 2009, p. 5)

De acuerdo con este planteamiento, una configuración didáctica se caracteriza porque se encuentra situada en un contexto social y cultural particular, en un marco de saberes disciplinares y de intereses personales tanto del maestro como de los estudiantes,

que son producto de las múltiples experiencias que cada uno posee y los constituye como sujetos; por ende, la configuración “toma forma en función de gustos no necesariamente explícitos, determinados por la historia personal y/o grupal, así como por la posición ideológica y política del docente” (Pérez y Rincón, 2009, p. 6) lo que significa que esas construcciones, que como sujetos sociales somos los docentes y los estudiantes, se insertan de manera significativa y necesaria dentro de este tejido que conforma unas prácticas que siempre tomarán formas particulares que posibilitan la creación de ciertas configuraciones didácticas.

Hablar entonces de las configuraciones didácticas nos permite situar nuestras acciones con las estudiantes de segundo semestre, dentro del marco de tareas o actividades planificadas con una intención pedagógica específica, que tiene una relación directa con la realidad de las estudiantes, en cuanto a sus procesos alrededor de la lectura y la escritura, específicamente, como de otros procesos del lenguaje. Así, la competencia comunicativa de los estudiantes de LPI, más allá de un cúmulo de contenidos, es vista como proceso y por ello se trabaja para aportar a su desarrollo y uso dentro de diversos contextos como el académico.

El ejercicio, entonces, con las estudiantes, requirió acercarse no solo a los componentes teóricos de las propuestas seleccionadas para trabajar con ellas, sino a las formas de construcción y aplicación que estas tienen; lo que implicó, en esta etapa un ejercicio de identificación de las fortalezas y dificultades a nivel de los procesos del lenguaje que les son propias a las estudiantes, pues las configuraciones didácticas deben partir de situaciones reales para que la acción redunde sobre ellas mismas, que es parte de los objetivos de la investigación.

Por consiguiente, dentro de la investigación se llevan a cabo una serie de acciones con un piso teórico que permite la interrelación entre los estudiantes, los docentes, los saberes que se poseen alrededor de la lectura y la escritura y que se buscan transformar a través de situaciones en este caso discursivas, que ponen de manifiesto la

importancia de la selección y el diseño de alternativas didácticas que permitan esas relaciones y transformaciones en función de los objetivos propuestos dentro de la investigación.

Esta configuración didáctica es desarrollada en su planeación por el docente, quien de acuerdo con las necesidades y los saberes específicos a trabajar con los estudiantes, establece los objetivos a alcanzar, los tiempos que se utilizarán y la estructura de las acciones que se articulará con los aspectos anteriores; de esta manera, la responsabilidad de la organización de esta configuración didáctica está en manos del docente, sin que ello signifique que los estudiantes no hacen parte, sino que él tiene la claridad frente a las situaciones que son prioritarias para el aprendizaje de los estudiantes, además de ser quien en este caso se ocupa de las actividades de enseñanza.

Se hace necesario entonces, ampliar la definición de secuencia didáctica que se toma como propuesta para configurar las acciones didácticas de esta investigación. Esta es considerada como una serie de actividades pedagógicas ordenadas entre sí, con funciones determinadas y cuyas actividades están estructuradas de manera estratégica para alcanzar objetivos concretos y un conocimiento práctico. De acuerdo con Camps (2003) la secuencia se entiende como:

una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. (pp. 6-7)

Por consiguiente, al interesarnos los procesos de lectura y escritura de textos académicos, se hace necesario hacer claridad que utilizamos la lengua de acuerdo con las distintas actividades en las que actuamos, es por esto que, conforme con los contextos, hacemos uso de ella. Así, en los espacios académicos los géneros discursivos comprendidos

como “tipos relativamente estables de enunciados” (Bajtin, 1999, p. 248) van a jugar un papel importante en el desarrollo de los distintos procesos comunicativos de los actores.

En esta dinámica es importante comprender que los géneros discursivos forman parte vital del desarrollo de la vida académica de los estudiantes. En este sentido, enfocar la mirada en aquellos que más se utilizan en la escuela permitirá, desde lo pedagógico y didáctico, asumir la tarea de realizar una reflexión académica sobre cómo se usan y para qué se usan. Bajtin (1999) nos aclara cuando dice:

En realidad, los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. (p. 252)

El centro de interés está enmarcado en lo que este autor ruso llamó: géneros discursivos secundarios, es decir, aquellos que por su estructura y organización requieren de establecer relaciones entre lenguaje y la visión de mundo en el que el sujeto lleva a cabo una propuesta que se explicita en ellos. Estos géneros son producto de la elaboración intelectual y, por tanto, los géneros discursivos como formas estereotipadas se repiten con estabilidad en situaciones comunicativas igualmente estables, pues responden a las necesidades comunicativas de quienes participan en los procesos de comunicación.

En dichos procesos es importante diferenciar los diversos tipos de textos que circulan en el aula. No solo porque contribuye a diferenciar formas de expresión e interacción, sino, sobre todo, porque a través de los géneros discursivos llevamos a cabo procesos comunicativos reales que hacen posible

la comprensión y la producción de mundo. Bajtin (1999) afirma que siempre que nos expresamos lo hacemos a través de géneros discursivos, pues:

Todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables. Disponemos de un rico repertorio de géneros discursivos orales y escritos. En la práctica los utilizamos con seguridad y destreza, pero teóricamente podemos no saber nada de su existencia. (p. 267)

Cada género discursivo además de ser una práctica social en un contexto específico de uso, también es una construcción lingüística en la que se explicitan las formas de comprender el mundo. Por lo tanto, para hacer factible y posible que esto se lleve a cabo en las mejores condiciones, es necesario asumir una gramática pedagógica en la que la reflexión consciente que hagamos sobre la lengua se dé a través de herramientas didácticas que posibiliten prácticas discursivas diversas, como también el uso de estrategias de aprendizaje de manera consciente por parte de los estudiantes.

Desde estas perspectivas asumimos las estrategias de aprendizaje desde la revisión conceptual que realizan Valle et al (1999) cuando nos dicen que:

Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje (didácticas). (p. 428)

Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con actividades o procesos mentales, no solo conscientes, sino también inconscientes, que favorecerán procesos de comprensión, en tanto requieren organización, comprensión, ejecución y producción para lograr un objetivo, en este caso particular que el lenguaje pueda hacerse aún más complejo, de tal forma que se evidencie en la lectura y la escritura en un contexto académico, en el cual se reconocen diferencias y matices individuales (Míguez, 2005). Es decir, que en la medida

en que estas estrategias son usadas de manera consciente, los estudiantes serán capaces de evaluar su propio proceso para que a su vez sea más eficaz.

Marco metodológico

Análisis sociológico de la investigación

La aplicación de diferentes técnicas de investigación a las estudiantes de segundo semestre de LPI, junto a la colaboración de profesionales provenientes de distintos ámbitos de las ciencias sociales y cognitivas consiguió vincular los dos paradigmas existentes: el cualitativo y el cuantitativo. Esto quiere decir que se decidió el camino de la triangulación investigativa (figura 1).

Esta decisión comporta una serie de ventajas que Vallejo y De Franco (2009) identifican en su trabajo sobre investigación educativa: la interacción de los métodos incrementa la validez de los resultados y potencia la creatividad y la flexibilidad, esto aumenta la sensibilidad respecto a los grados de variación en los datos, imperceptibles cuando se aplica un solo método. De la misma manera, permite la innovación en los marcos conceptuales, sintetiza diferentes teorías, privilegia un enfoque holístico y facilita la cercanía de las investigadoras al objeto de estudio.

Figura 1. Aplicación de la triangulación en investigaciones educativas



Fuente: Valencia y Martínez, 2019, p. 68

También es importante señalar que el método comporta, asimismo, algunos riesgos como la acumulación de datos sin análisis exhaustivo, la dificultad en la organización de los materiales dentro de un marco coherente y la amplificación de la complejidad que deriva de la multidimensionalidad de las unidades observadas. Con tales advertencias en mente, es importante ponderar el alcance propuesto para el proyecto en cuestión y la pertinencia de los resultados en relación con sus objetivos.

La encuesta

Dentro del proyecto de investigación “La conciencia lingüística y las estrategias de aprendizaje”, se aplicó un cuestionario correspondiente a la fase exploratoria, en la cual se incluyeron 20 preguntas sobre las impresiones generales de los estudiantes respecto al proceso de lectura académica. Tras esta fase (cuestionario físico para encuesta presencial), se diseñó un cuestionario *online* definitivo que contenía las 20 preguntas de la fase anterior —con las correcciones de diseño pertinentes—, más otras 26 acerca de las *estrategias de aprendizaje* del universo estudiado (los estudiantes de segundo semestre de LPI de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas): estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas.

Para la encuesta *online* se utilizó un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 10 % para una población de 74 estudiantes. Esto significa que el 95 % de los miembros de la población estará dentro del intervalo de error $\pm 10\%$ en cada resultado que arroja el estudio. En una población de este tamaño y en tales condiciones, el tamaño de la muestra es de 43 personas. Para calcular la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

Figura 2. Fórmula para calcular la muestra²

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

² Figura tomada del marco metodológico del documento que integra la totalidad de la investigación en mención, y el cual fue publicado posteriormente a la aprobación de este artículo (Valencia y Martínez, 2019, p. 69).

Resultados y análisis provisionales

¿Qué encontramos? En general, las estudiantes son positivas. Consideran que su trabajo si no es suficiente, al menos resulta adecuado. En la interacción de los datos cuantitativos y los arrojados por el grupo focal y las entrevistas se puede hallar, no obstante, la existencia del espacio necesario para la identificación y el debate alrededor de sus competencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas (Canale, 1983). Es importante resaltar que durante el proceso se azuzó la conciencia del estudiantado respecto a lo que Bandura (1994), en su trabajo sobre el aprendizaje vicario,³ señala como crucial en la formación en grupo: las creencias, las expectativas, la anticipación, la autorregulación, las comparaciones y los juicios que realizan cuando aprenden.

Así, si bien las estudiantes entrevistadas no saben, por poner un ejemplo, por qué *hay* y *ahí* son palabras distintas, son conscientes de que existe una diferencia. En la reflexión metalingüística descubren y manifiestan distinciones: “esta implica lugar” o “esta hace referencia al verbo haber”. Por esto, aunque es cierto que no conocen muy bien las categorías gramaticales y su manejo de la sintaxis y la morfología es bastante básico, la interacción en los términos planteados por esta investigación permite al profesorado construir y utilizar los apoyos e influencia adecuados para el nivel de las estudiantes. En consonancia con la teoría de Wood et al. (1976) se aumentará o disminuirá la ayuda conforme el grupo vaya evolucionando, para eventualmente retirar este andamiaje.

Conclusiones provisionales

Lograr comprender a través de la encuesta realizada lo que las estudiantes responden sobre sus diversas estrategias de aprendizaje cuando deben realizar la lectura y escritura de textos académicos

³ Bandura (1994) lo define como un aprendizaje por observación. Se realiza de manera indirecta, gracias a la relación de aprendizaje que se da con los pares. La observación del modelo permite que el que aprende observe la manera en que se realiza la acción determinada.

en la universidad, se convierte en herramienta de gran riqueza, que desde lo pedagógico y didáctico los profesores de los diferentes saberes podemos tener en cuenta a la hora de abordar estos procesos, pues desde esta comprensión de la realidad lograr proponer alternativas de aprendizaje que nazcan de las necesidades, los intereses y las situaciones de las estudiantes es parte de nuestro quehacer docente.

Las diversas estrategias que utilizan los estudiantes a la hora de llevar a cabo los ejercicios propuestos a través de la conciencia lingüística (reflexión metalingüística), además de servir como una experiencia pedagógica distinta y nueva para ellos, ha permitido que puedan comprender la importancia del uso de la lengua de manera consciente a la hora de abordar ciertas tipologías textuales y de realizar sus trabajos académicos.

Asimismo, se hace necesario incentivar de manera permanente este tipo de ejercicios para que las estudiantes puedan ir reconstruyendo sus propias estrategias, internalizando las diferentes secuencias discursivas, evidencien los errores que presentan cuando leen o escriben y recurran a la colaboración y cooperación con sus pares y profesores.

Ubicar a los diferentes autores leídos desde el contexto histórico, social, ideológico y cultural como parte fundamental dentro del diseño de las secuencias didácticas permite en consecuencia tener una perspectiva más amplia y rica, que les ayuda a los estudiantes a comprender los postulados teóricos y conceptuales de los diversos autores.

Diseñar secuencias didácticas organizadas y estructuradas partiendo de un autor para ir abriéndose poco a poco sobre el uso de la lengua, la asunción desde su horizonte de sentido y las dinámicas en que estos estructuran sus textos, aporta a las estudiantes un modelo sobre el uso de la lengua estándar a nivel académico.

Reflexionar acerca de la multiplicidad de formas de abordar una misma realidad y las maneras en que son expresadas brinda en el proceso de

aprendizaje de las estudiantes modos más amplios de abordar los diferentes espacios académicos en que deben actuar.

Finalmente, esperamos que este sea el inicio de una serie de trabajos pedagógicos y de propuestas didácticas que generen un mejoramiento de dichos procesos en nuestras estudiantes.

Referencias

- Bajtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press. /www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. /cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. Camps (coord.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 36-46). Graó.
- Cots J. M. y Nussbaum, L. (eds.). (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de las lenguas*. Milenio.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Huxley y E. Ingram (ed.). *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). Academic Press.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Planeta Agostini.
- Lara Guerrero, J. (1997). Estrategias para un aprendizaje significativo constructivista. *Enseñanza*, 15, 29-50. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20518&dsID=estrategias_para.pdf

- Little, D. y Masny, D. (1997). Language awareness. *Dialnet*, 6(2-3), 93-118.
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed*, 1(3). <http://revista.iered.org/v1n3/html/mmiguez.html>
- Pérez, A. M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Cerlalc.
- Rodríguez, G. C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (58), 60-73.
- Valencia, I. y Martínez, A. (2019). *La conciencia lingüística: otra forma de asumir la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R. y Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Vallejo, R. y De Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, Redhecs*, 7.
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos superiores*. Crítica. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976), The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.



"Y VAMOS A LA PLAYA" # 7 (Detalle)

Fabiola Alarcón Fernández

SECCIÓN 3

Artículos de reflexión

Educar es irnos haciendo

To teach is to keep transforming ourselves

Elsa Ivonne Valencia Chaves*

César Junca Rodríguez**

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

No puede haber una teoría pedagógica, que implique fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay, en este sentido, una educación neutra. Si para unos, el hombre es un ser de adaptación al mundo (tomándose el mundo no solo en sentido natural sino estructural, histórico, cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo tiene otro camino. Si lo miramos como una "cosa" nuestra acción educativa se traduce en términos mecanicistas, incidiendo cada vez en una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como una persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

Paulo Freire, 1972

* DEA en Estudios Latinoamericanos. Magíster en Estudios Semiológicos. Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Licenciada en Lingüística y Literatura. Docente de vinculación especial de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

** Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Psicología. Maestría en Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad Internacional de Andalucía. Seminario de Epistemología en Psicología. Seminario Construcción de la Lecto-Escritura, PUJ. Seminario Sexualidad Femenina. Seminario Nuevas Alternativas para la Educación en América Latina. Seminario Psicología y Poder. Seminario-taller de Creatividad. Seminario de Filosofía Estética Deleuziana, curso de contexto sobre Lyotard, Universidad Nacional.

Resumen

Queremos compartir una reflexión que hemos ido construyendo sobre la relación que tiene la evaluación con la valorización del capital, hecha por Marx (1990) (*El Capital*, tomo I, cap. V y tomo III, cap. XLVIII) y, por oposición, la revisión como una manera de articular el proceso de enseñanza y aprendizaje a la dinámica de la vida (Freire et al., 1973, p. 59). Este ejercicio es, por ahora, una propuesta que está en construcción teórica y práctica, la estamos poniendo en juego en nuestros encuentros educativos. Surgió de la pregunta que nos hicimos sobre la manera en que la evaluación institucional, con su lógica y procedimiento, está en conflicto con los procesos de revisión educativa.

Palabras clave: evaluación, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

We want to share a reflection that we have been building on the relationship that evaluation has with the valuation of capital (Marx, 1990, Volume I, Chapter V and Volume III, Chapter XLVIII) and, on the contrary, revision as a way of articulate the teaching and learning process to the dynamics of life (Freire et al., 1973, p. 59). This exercise is, for now, a proposal that is under theoretical and practical construction, we are putting it into play in our educational meetings. It arose from the question we asked ourselves about how the institutional evaluation, with its logic and procedure, is in conflict with the educational review processes.

Keywords: Evaluation, teaching, learning.

Introducción

Partimos de una suposición: los procesos de enseñanza y aprendizaje son una construcción conjunta entre educadores y educandos y están en constante revisión según un acuerdo explícito entre los involucrados (Freire, 1994); por oposición, el modelo de evaluación responde a la lógica de seguimiento y control de la inversión de

capital que es el horizonte que guía actualmente al sistema educativo (Mészáros, 2008; Gentili, 2011; McLaren, 2012).

Presentamos una propuesta de revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la asunción de unos principios y acciones orientadoras que, por ahora, forman parte de la reflexión que hemos venido haciendo. Por lo tanto, esta reflexión es solo una puesta en común de tentativas de análisis sobre la revisión de este proceso que ha surgido gracias a que nuestra praxis educativa entra a diario en conflicto al verse enfrentada a la evaluación como modo de organizar la vida escolar según los intereses del capital.

La revisión del trabajo educativo

El trabajo educativo es un ejercicio de creación conjunta de prácticas de enseñanza, de maneras y de estilos de aprendizaje en el que profesores y estudiantes se construyen, por medio de la interacción, de manera creativa y armónica con el mundo y consigo mismos (Freire, 1988). Esas prácticas están articuladas con diversas dimensiones humanas, con amplias dinámicas culturales, con variados sectores socio-económicos, con diferentes perspectivas de acción y con múltiples campos de conocimiento dentro de una práctica histórica de participación política (Giroux et al., 2002).

Por lo tanto, el trabajo educativo es un asunto de percepción, sensación, emoción, comprensión y transformación política de condiciones concretas en que las personas viven. Es la creación de mediaciones materiales para la vida colectiva (Mészáros, 2011). Desde esta perspectiva, el trabajo educativo requiere una revisión continua del proceso constante, variable y transformador que la enseñanza y el aprendizaje implican y deja de ser la evaluación de productos finales o medición de capacidades logradas (Díaz, 1993). En consecuencia, la revisión del proceso es una dimensión inmersa a lo largo de la práctica educativa, no un mero momento final que examina el producto generado o que rastrea la circulación del capital invertido.

La revisión del proceso es producto y, a la vez, generador de reflexiones, de los estudiantes y los profesores, sobre las dinámicas de creación conjunta. La revisión se orienta hacia la manera en que puede irse ajustando el proceso educativo según las particularidades históricas. La exploración que proponemos es un ejercicio que involucra a los actores del trabajo educativo según las intenciones que se han acordado de manera conjunta. Por consiguiente, no hay evaluación unidireccional, sino revisión compartida para realizar los cambios o transformaciones que se requieren para modificar el currículo, la práctica educativa y la revisión misma. Es por esto, que se rompe con la idea tradicional que se tiene del currículo, pues implica su comprensión de otra manera. Bien lo explica McLaren (2005) cuando afirma que:

El curriculum representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar, o un resumen de un curso. Más bien, representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. El curriculum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género. (p. 287)

La propuesta de una nueva comprensión sobre la evaluación no se orienta hacia el cumplimiento de un plan preestablecido, sino hacia la construcción de un proyecto educativo que se ofrece en el programa pedagógico. De esta manera, el currículo expresa una intención política que se pone en realización bajo la interacción educativa que se acuerda entre educadores y educandos (Menin y Sanjurjo, 1993).

Esta perspectiva reconoce la particularidad del hecho educativo y propone una distancia con la posición que lo asimila a un proceso social de producción de seres humanos funcionales con el modo de vida centrado en la realización del capital. Por otro lado, supone que profesores y estudiantes se

disponen a establecer un proceso social consciente y explícito de construcción e interacción creativa y transformador del mundo y de sí mismos a partir del principio básico de la realización de la vida como horizonte ético-político (McLaren, 2012).

Poner la vida como centro y orientador de las relaciones sociales implica tomar distancia con los fundamentos dominantes en la educación que la ve inmersa en el proceso de producción de individuos que se presentan como libres para la venta de su fuerza de trabajo, por lo que el proceso educativo ofrece los medios para cualificar sus habilidades, prácticas y saberes como parte del aumento del valor de dicha fuerza y de su integración del sujeto al sistema social imperante.

La educación y la vida común

El sistema educativo capitalista ha ido migrando, en los últimos cincuenta años, desde una perspectiva social hacia una estrategia empresarial. Los discursos centrados en el respeto de las condiciones sociales mínimas para la inserción económica que orientaron políticas de universalidad y gratuidad de seguridad social, como parte de la expansión del Estado de bienestar, fueron reemplazados por la perspectiva abiertamente empresarial en la que la rentabilidad mercantil determina, de manera abierta, las formas y las orientaciones de la educación. Los procesos de acreditación, de certificación de alta calidad, de evaluación y de medición estandarizada se han impuesto como orientación y sentido del quehacer educativo. La calidad se mide por el cumplimiento de proyectos socio-económicos que apalancan los intereses del capital como dinámica natural de la vida (Gentili, 2011).

Ha mutado el sentido del hecho educativo hacia el mercado y la evaluación, como componente transversal de las prácticas de enseñanza de los profesores; los procesos de aprendizaje de los estudiantes, también los han sufrido. La evaluación que se ha impuesto a la educación es parte del proceso de medición de la rentabilidad en el uso de los recursos; las mediciones buscan dar sentido

y, a la vez, naturalizar el interés de la acumulación de la ganancia como ser y razón de cualquier iniciativa social (Mészáros, 2008, 2011). En esa medida, es necesario revisar el flujo de capital a lo largo de toda su movilidad social.

En lo educativo, ello se expresa en un dispositivo social que, desde lo institucional, rastrea tiempos, acciones, actores y resultados a semejanza de un proceso de producción mercantil (McLaren, 1997). Es así, que no se evalúa porque las personas importen, sino porque su fuerza de trabajo tiene un valor, se evalúa para que los capitales invertidos no pierdan valor y para su optimización en la producción de sujetos que puedan vender su fuerza de trabajo según las necesidades del mercado (Mészáros, 2008; Gentili, 2011; McLaren, 2012).

Si seguimos creyendo que el modelo educativo que estamos llevando a cabo nos permitirá construir un país al tamaño de nuestros sueños, anhelos y esperanzas, estamos profundamente equivocados. Y nuestra equivocación, gracias a la ubicación social que tenemos, no es inocente, ni se excusa en la ignorancia; nuestra equivocación es intencional: creemos en —y queremos— una sociedad donde la explotación capitalista del hombre por el hombre sea la regla ética básica de relación social.

Deseamos obedecer, a pie juntillas, las exigencias de la política económica impuesta en el país que busca que la rentabilidad del capital determine todas nuestras relaciones sociales. Nos queremos y nos deseamos herramientas del capital, creamos una educación funcional con la producción y la reproducción del modelo de explotación capitalista. Esto no es un asunto de meras posiciones personales, son determinaciones sociales profundas que difundimos con el deseo de que el capital se realice; educamos jóvenes para que sean agentes de socialización de niños en función del capital.

No hay duda que, si continuamos con las prácticas educativas que profesamos, estamos oficiando de idiotas útiles a los intereses del capital; la evaluación que repetimos, que insistimos y que perpetuamos

es solo una manera en que la ley del valor, como medida de todas las cosas y relaciones, se impone como modo natural de la vida social.

Es necesario poner en duda, en profunda y determinante duda, el sentido y la utilidad que nos ofrecen los modos de evaluación de un proceso social alindado con la supervisión de los costos de producción que se han implantado como lógica de lectura del trabajo educativo. O centramos nuestras relaciones con el mundo y con nosotros mismos con base en la vida o lo seguimos haciendo en función del capital; cualquiera que sea la decisión, ella no puede ser ni inocente, ni basada en la ignorancia.

En consecuencia, asumimos la revisión del proceso educativo como una actividad reflexiva entre profesores y estudiantes, sistemática y humanizante, que permite una relación dialógica de comunicación, transformadora de la realidad cotidiana y contextualizada; que permite ir construyendo sentidos amplios y pertinentes en la vida y en la que la práctica de la comprensión y de re significación de las diversas acciones, de los estudiantes y profesores, posibilita crear otras formas de concebir nuestras prácticas educativas.

Primeros intentos: los principios y las acciones orientadoras de la revisión

Un proyecto social que incluya el trabajo educativo como construcción conjunta de modos de creación e interacción con el mundo y consigo mismo desde la vida implica principios y acciones orientadoras (Max-Neef et al., 1994). El trabajo educativo requiere una apuesta por la búsqueda de transformaciones que brinden la posibilidad de un trabajo individual y colectivo consciente y explícito, abiertamente político y socialmente comprometido. Transformaciones que, aunque luchadas, puedan darles otra dimensión a nuevos sentidos, a partir de los espacios que se pueden construir en el trabajo educativo. Bien lo dice Freire (2010) cuando hace referencia a las innovaciones

que se pueden dar en la cultura y la historia cuando afirma que:

No había cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercitada o sin libertad por la que, negada, se luche. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corra. (p. 40)

La revisión está condicionada por las situaciones históricas y estas, a su vez, son parte de la producción de la vida que los seres humanos llevan a cabo; es decir, no hay revisión impuesta sino proceso construido socialmente, como lo menciona Díaz (1993):

Los sucesos educativos se dan en contextos históricos determinados cuyos actores se encuentran insertados en esta dimensión, es por lo tanto desde lo social de donde se entiende lo pedagógico. La función de la evaluación debe tender a una comprensión de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo (aprendizaje, docente, currículo) desde esta inserción histórica. Se trata en primer lugar de comprender, de explicar un fenómeno. Pero no se pretende una comprensión neutra, sino un conocimiento teórico y socialmente definido. Los resultados de la evaluación son parciales, por recurrir a la teoría en la que se apoya, por los recortes sociales, históricos y pedagógicos que imponen al objeto de conocimiento. El juicio evaluatorio y las decisiones que a partir del mismo se establezcan responden a ese carácter parcial. (p. 24)

Por otro lado, la revisión del trabajo educativo pide una posición política; esa posición, o carácter parcial, define a la evaluación. Revisar, implica una concepción de la evaluación que involucre a las personas, a su creación conjunta (el suceso educativo), y a las diferentes dimensiones de la vida en un proceso constante, integral, persistente y continuo; Menin y Sanjurjo (1993) precisan al respecto que

en un proyecto evaluativo que trate de superar los vicios de la escuela tradicional, la evaluación:

No será un acto único y final sino *un proceso continuo e integral*, es decir, que comienza desde el principio del proceso de aprendizaje y se ensambla continuamente con todos los otros aspectos de dicho proceso. Se evaluarán entonces, objetivos, contenidos y actividades. Entre los objetivos se tratará de integrar tanto los que se refieren al área intelectual (conocimientos y procesos intelectuales), como los referidos al logro de determinadas actitudes. La evaluación de actividades cobra importancia porque a través de ellas se pueden observar mejor los pasos seguidos para acceder a los contenidos y para lograr los objetivos.

Se valorizan muchas otras *funciones de la evaluación*: la evaluación no solo sirve para promover a los alumnos, sino también como *feed-back*, como retro alimentadora de nuevos aprendizajes; diagnóstico —pronóstico— tratamiento; información para la toma de decisiones; guía de tareas; aseguradora de la cooperación entre docentes y estudiante (recuérdese que en el modelo de autoritario el acto de evaluar conlleva el enfrentamiento entre ambos).

Solo se conseguirá cumplir con esas funciones de la evaluación, si esta no es monopolizada por el profesor. Se hace necesaria la *autoevaluación* (sin lo cual no se produce retroalimentación), la evaluación grupal, la autoevaluación por parte del profesor y la evaluación de la tarea realizada.

En el *acto de comparación* que implica toda evaluación se comparará al alumno consigo mismo y con modelos ideales internalizados en cada alumno porque habrán sido formulados a partir de una amplia discusión democrática. (pp. 38-39)

En consecuencia, a partir de lo discutido desde lo teórico y la práctica educativa, planteamos una serie de criterios, elementos o factores que nos permiten apostar a una transformación en nuestras prácticas de evaluación, hacia un ejercicio consciente de revisión del trabajo educativo donde los participantes son los profesores y los estudiantes.

Los *principios del trabajo educativo* que pueden orientar la dinámica de revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje son:

1. *La solidaridad*: lo que hago está en función del bien “común”, es decir, cuál es el sentido de nuestro hacer para la transformación social y cultural de lo comunitario.
2. *Lo colectivo*: acciones en red, sociales o comunitarias. Las diferentes acciones, que llamamos colectivas se han ido transformando hasta el punto de haber construido otros escenarios en los que el sentido de lo comunitario se ha globalizado.
3. *La solución de problemas* parte y llega a la realidad que percibimos, comprendemos y vivimos. No son asuntos solamente teóricos, o meramente prácticos, sino que es una praxis. Praxis que nos construye como sujetos cotidianos y que nos posibilita la existencia y la esperanza.
4. *El contexto*: los elementos del proceso educativo están en relación con diversos entramados de relaciones (contextos): históricos, culturales, sociales, geográficos, económicos o políticos.
5. *La sostenibilidad*: con una perspectiva de armonía con la vida amplia, en el tiempo y en el espacio.

El trabajo educativo tendría, a su vez, un conjunto de *acciones orientadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje*, que incluyen la revisión como dinámica constante, a saber:

1. *La creatividad*: proponer alternativas de abordar o solución a los problemas (temas, ejercicios,

contenidos) en un contexto específico, con una comunidad concreta y en relación con una perspectiva sostenible.

2. *Reflexión - análisis - comprensión - entendimiento*: modos de acercamiento a la relación entre los mundos, los contextos, las acciones y las conceptualizaciones de los problemas (temas, ejercicios, contenidos).
3. *La experiencia y la experimentación*: maneras de interactuar en el ambiente, con las comunidades y en los problemas (temas, contenidos, ejercicios).
4. *La pertinencia y lo oportuno*: rasgos que permiten que las acciones se ajusten a las perspectivas y a las necesidades de comunidades concretas en contextos específicos.
5. *El compartir (puesta en común)*: modos de comunicar el proceso educativo, como una manera de producción colectiva de conocimiento y saber.

Teniendo en cuenta lo anterior, los principios y las acciones (propuestos u otros) pueden organizarse en dos *matrices* que permitan la revisión del proceso educativo: una orientadora y otra de referencia. Las matrices pueden usarse de manera individual o grupal por parte de los profesores y los estudiantes.

En cada celda, de manera conjunta entre profesores y estudiantes, se definirán las preguntas que orientan la revisión de cada proceso educativo, lo que constituye la guía u orientación para la revisión.

Posteriormente, se responden las preguntas orientadoras en otra matriz, lo que constituye la referencia cualitativa o cuantitativa de la revisión.

Tabla 1. Matriz orientadora-herramienta para la revisión

Acciones	Principios				
	Solidaridad	Colectivo	Solución de problemas	Contexto	Sostenibilidad
Creatividad	¿Cómo las acciones permitieron alternativas a favor de mayor bien común?				
Reflexión/ entendimiento/ comprensión					
Experiencia/ experimentación					
Pertinente y oportuno					
Compartir					

Referencias

- Díaz, A. (1993). Problemas y retos del campo de la evaluación. *Perfiles educativos*, (37), 3-15.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Instituto de capacitación e investigación en Reforma Agraria (ICIRA), Proyecto Gobierno de Chile, Naciones Unidas-FAO.
- Freire, P. (1988). La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político. [Ponencias]. *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*, 30 y 31 de marzo y 1 y 2 de abril de 1987. Madrid, Fundación Banco Exterior.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En: M. Catells, J. M. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, P. Willis (Ed.). *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Paidós.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Editorial Morata.
- Freire, P., Fiori, H. y Fiori, J. L. (1973). *Educación Liberadora*. Zero.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A., Freire, P. y McLaren, P. (2002). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Marx, K. (1990). *El capital*. Tomo I y Tomo III. Progreso.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Ediciones Herramienta.
- Menin, O. y Sanjurjo, L. (1993). La evaluación del proceso de aprendizaje. *Revista Aportes*, 39, 29-44.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Siglo XXI Editores.
- Mészáros, I. (2011). *Estructura social y formas de conciencia*. Vol. I. Ediciones de la Presidencia de la República. Monte Ávila Editores Latinoamericana C. A.

Una aproximación al concepto de etnografía educativa. La interpretación de los cambios socioculturales de la escuela

An approach to the concept of educational ethnography. The interpretation of the sociocultural changes of the school

Vladimir Ariza Montañez*

Andrea Alexandra Bernal**

Víctor Hugo Garcés***

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

69

Resumen

Este artículo presenta un panorama de las aproximaciones conceptuales y prácticas que pedagogos e investigadores han realizado en torno a la etnografía educativa. Se expone el resultado de la revisión exploratoria de la literatura de los últimos siete años, que usa el método etnográfico en el contexto escolar. Con esto, se busca identificar las tendencias y los procedimientos que se han usado para interpretar las dinámicas socioculturales de la escuela.

* Magíster en Educación y sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Docente adscrito al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Docente adscrita al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*** Magíster en Comunicación-Educación y licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Docente adscrito al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Palabras clave: etnografía escolar; etnografía educativa; cultura escolar; metodología de investigación; técnica de investigación.

Abstract

This article aims to provide an overview about the conceptual and practical approaches which teachers and researchers have conducted around educational ethnography. The result of the exploratory literature review from the last seven years, which uses the ethnographic method in the school context, is presented. Thus, we aim to identify trends and procedures that have been carried out to interpret the sociocultural dynamics of the school.

Keywords: School ethnography; educational ethnography; school culture; research methodology; research technique.

Introducción

En las últimas tres décadas, en el campo de la educación (formal y no formal) se ha venido experimentando una serie de cambios significativos. Entre estas transformaciones se pueden destacar las incidencias de los medios de comunicación en el sistema escolar, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como medio de enseñanza, la presencia de tribus y subculturas urbanas, y la afluencia de sectores populares, culturales o migrantes que convencionalmente habían sido excluidos en la institución escolar (Sáenz Obregón, 2014), entre otras. Estos cambios en los procesos educativos y escolares han hecho relevantes los abordajes socio-antropológicos para dar cuenta de las transformaciones que está experimentando la escuela, en especial a través de uno de sus enfoques más ricos y complejos: la etnografía escolar o etnografía educativa (EE)¹. Esta última, a su

vez, ha tenido que transformarse, y asumir con creatividad nuevas técnicas y herramientas que permitan comprender el escenario escolar en su complejidad.

En el país, la irrupción de la EE estuvo asociada a una mayor presencia de las ciencias sociales en la orientación de la educación y algunos propósitos del Movimiento Pedagógico² en la década de los ochenta (Herrera, 2017). Así, las reflexiones sobre las posibles aplicaciones y las potenciales contribuciones de la EE al escenario escolar emergieron de la mano de autores nacionales como Rodrigo Parra Sandoval (1986), Aracelly de Tezanos (1981) y Leonor Zubieta (1982), mientras, se sumaban los influjos de algunas corrientes internacionales, como es el caso de las contribuciones de la antropóloga norteamericana Erin Rockwell (1986). Y, por el otro, las progresivas reivindicaciones de maestro como sujeto de saber y su lucha discursiva y práctica con la implementación de políticas educativas pre elaboradas, encontró en este método un aliado estratégico que permitía al docente no solo apropiarse de una herramienta investigativa que promovía la reflexión y transformación de su propio quehacer, sino, también, demostrar, desde la innovación práctica, las falencias en las que caían los diseños educativos hechos por expertos externos a la labor educativa.

Sin lugar a dudas, la EE se ha usado, y se proyecta, como una sólida herramienta para comprender los cambios que está viviendo la escuela. Los docentes y los investigadores han encontrado en esta un instrumento ideal para analizar y reflexionar el conjunto de discursos, prácticas y estrategias presentes en la escuela, como, también, para identificar la incidencia que estos traen a la formación. Evidentemente, abordar la vivencia escolar desde el enfoque etnográfico puede marcar un cambio

ciones entre la escuela y ámbitos extra-escolares a través de sus observaciones.

¹ Entendemos que el campo de aplicación de la etnografía escolar y etnografía educativa no es el mismo, en tanto la primera se enfoca en el ámbito de la educación formal; sin embargo, como veremos a lo largo del escrito, investigadores e investigadoras se encuentran cada vez más interesados por dar cuenta de las rela-

² El Movimiento Pedagógico fue un movimiento social conformado por activistas, grupos sindicales, investigadores y docentes que, a comienzos de la década del ochenta, reivindicaban el papel del maestro como intelectual (Bocanegra, 2010).

en la comprensión del fenómeno socio-cultural que allí se da y en la reflexión y transformación de las prácticas escolares.

Y es ante este panorama, que para el campo educativo se hace importante preguntarse por cuáles son las tendencias o problemáticas educativas que actualmente investigadores y docentes abordan a través de la EE; cuáles son las reflexiones que se están construyendo a partir de ella; y cómo estas han contribuido al desarrollo de nuevas experiencias e innovaciones investigativas y educativas. De ahí que en las siguientes líneas realicemos una aproximación a las principales tendencias etnográficas con las que docentes e investigadores han interpretado y comprendido los fenómenos y cambios culturales que están viviendo la escuela y los procesos educativos.

Metodología: una revisión documental de la etnografía escolar

Este artículo presenta un panorama preliminar sobre los distintos abordajes que actualmente tiene la etnografía escolar en la región. Para ello, se realizó una revisión documental de los artículos resultado de investigación publicados entre 2010 y 2017, que usaron la etnografía educativa o escolar. Esta investigación documental se realizó en tres fases: selección de textos, categorización y análisis de contenidos, e interpretación de tendencias. En cuanto a la selección, se realizó el rastreo de información, junto con la creación, simultánea, de una base de datos digitales. Luego, en la categorización y análisis de contenidos, se procedió a la selección de las experiencias investigativas que usaban la EE como metodología o instrumento de indagación de la cultura escolar, para así, ir distribuyendo los textos en las categorías reseñadas por Peter Woods (1987) en su libro *La escuela por dentro*. Estos parámetros de agrupamiento contribuyeron a la clasificación de las problemáticas y los contextos donde se utilizó la etnografía educativa y la incorporación de subcampos de examen. En seguida, se ejecutó un trabajo de análisis, que identificó las tendencias encontradas, los problemas

abordados, los resultados y las reflexiones sobre el campo y las técnicas usadas por los autores. Y finalmente, se retrazaron las categorías propuestas por Woods (1987) en un ejercicio de teoría fundada, realizado en dos momentos: en el ejercicio de comparación-constante y en la construcción de síntesis-teorización.

En efecto, a continuación, se procederá a describir las tendencias resultantes de la interpretación, categorización y síntesis documental.

La etnografía como posibilidad de identificar y generar transformaciones educativas escolares y no escolares

Una primera tendencia, no por esto la más importante, del uso de la etnografía en la escuela se ubica en el marco de las transformaciones culturales del currículo. Tanto la integración de grupos migratorios, los proyectos de escuelas multiculturales e interculturales, como las adaptaciones curriculares a los estándares educativos de las políticas públicas han llevado a pensar el currículo y sus transformaciones en clave sociocultural.

Por un lado, la integración de grupos minoritarios tanto a la vida de la escuela, como de sus saberes en los procesos educativos, han llevado a comprender que los saberes impartidos en la escuela son un recorte cultural, a los cuales hay que darle apertura a partir del diálogo intercultural; a propósito de este diálogo, la etnografía doblemente reflexiva permite reconocer y poner en conversación a estos con los saberes otros (Dietz, 2012). Este giro de la comprensión de la relación entre vida escolar y currículo comienzan a dar una serie de procesos etnográficos hermenéuticos que sitúan y descolonizan los contenidos y las prácticas de la enseñanza.

Mientras que, por el otro, se comienzan a interpretar los cambios desarrollados por las políticas educativas como un cambio promovido por la cultura profesional docente y su adaptación a las nuevas lógicas del quehacer profesional. En el mismo sentido, la promoción e implementación de prediseño

educativo no solo debe quedarse en los ajustes de la planeación, sino que su reconocimiento, apropiación y seguimiento debe ser objeto de etnografía y reflexión (Jiménez, 2015). Pero, también, se asegura que, desde un proceso autoetnográfico, se debe ir progresivamente descolonizando la hegemonía de los saberes (Sánchez, 2016).

En efecto, el proceso cultural que encarna el currículo y su relación con el quehacer docente debe estar atravesado por el enfoque sociocultural. Pues, la etnografía educativa no solo es útil a los docentes e investigadores para entender los elementos y las dinámicas que componen el aula y las transformaciones escolares, sino que, también, es fundamental para reconocer reflexivamente los saberes otros que atraviesan la escuela como centro de asimilación o inclusión de las culturas otras.

En suma, esta tendencia está compuesta por enfoques etnográficos que se cuestionan por la dialéctica de los saberes en los currículos escolares. Nuevas formas de comprender la manera de diseñar las prácticas de la enseñanza-aprendizaje, que implican competencias interpretativas interculturales. La etnografía como herramienta que promueve un cambio escolar y curricular situado y dialógico.

La etnografía escolar y los procesos de socialización en la escuela

En cuanto a los procesos de socialización, la EE ha sido útil para estudiar las dinámicas asociadas a las relaciones familia-escuela. En estos casos, la EE es útil a los docentes en formación sobre la importancia del uso de dicha metodología para conocer a fondo las relaciones entre los padres de familia y los docentes en los diferentes espacios escolares.

Otro aspecto que se ha trabajado con esta metodología es la educación intercultural en la escuela, las relaciones interculturales que se dan allí entre los estudiantes, y de los docentes con los estudiantes, teniendo en cuenta las perspectivas emic y etic,³

las cuales generan la comprensión intersubjetiva de sus representaciones y sentidos (Bautista, 2012).

Otro ejemplo de esta perspectiva la constituye el estudio de José Viveros-Márquez y Tiburcio Moreno-Olivos (2014), quienes se aproximaron a la aplicación del enfoque intercultural bilingüe (EIB) en educación primaria indígena en dos regiones de México, para dar cuenta del impacto en la calidad educativa, en las dimensiones de equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia educativa. A través de su acercamiento etnográfico, los investigadores concluyen que el programa ha tenido un impacto limitado en la calidad educativa y que depende de cada contexto específico.

La etnografía escolar asociada al estudio de las culturas, subculturas y tribus urbanas en la escuela

Desde la EE unos de los temas de estudio que ha sido más promisorio y que ha enriquecido la comprensión de la escuela corresponde al tema de las culturas, subculturas y tribus urbanas. Tema que ha cobrado relevancia en los últimos años en tanto la institución ha comenzado a acoger y reconocer sectores de la población y comunidades que convencionalmente habían sido excluidos o invisibilizados. A partir de la EE se ha identificado la experiencia de grupos heterogéneos (con sus propios símbolos, lenguajes, y estéticas) que tienen que convivir, no siempre de manera armoniosa, dentro de la institución. Pero, además, la EE ha permitido comprender el porqué de las tensiones o discontinuidades entre dichas agrupaciones y lo que comúnmente se ha denominado “cultura escolar”.

A propósito de esta tendencia, en Colombia se puede nombrar la investigación del licenciado Mauricio Santa (2012), quien estudia la apropiación de los espacios escolares por parte de una diversidad de grupos (punks, raperos, rastas, emos).

³ Emic, entendida como la perspectiva que tiene en cuenta el sentido que le da el mismo sujeto de estudio a sus propias realida-

des, y la perspectiva etic, la cual contempla el punto de vista del investigador.

Otro acercamiento en este campo, corresponde al estudio del profesor Efrén Ardila (2012), quien realiza una exploración etnográfica de las tribus urbanas que hacen parte de la institución de la que él hace parte, y destaca cómo entre ellas hay un alto grado de desconocimiento, lo que podría derivar en problemas de convivencia. Dentro de esta tendencia por la diversidad cultural en la escuela, comienza a tener una amplia resonancia el tema de los estudiantes inmigrantes y las formas como se adaptan a la institución educativa destacándose las investigaciones de Felipe Jiménez y Carla Fardella (2015), Laura Martínez (2016) y Jordi Pàmies (2011).

La etnografía escolar enfocada en el análisis del quehacer cotidiano de estudiantes y maestros

La forma como los estudiantes, docentes y personal administrativo construyen y le otorgan sentido al quehacer educativo en el día a día ha sido uno de los campos de interés de la EE, en especial, si se considera como una oportunidad para visibilizar y cuestionar determinadas situaciones que ocurren en la institución. Precisamente observar las “rutinas” y lo “cotidiano” hace parte del ejercicio de “exotizar lo familiar” (Guber, 2001, p. 40). Pero también esta mirada se puede considerar como un prerrequisito para la reflexión y la evaluación, de allí que esta tendencia de la EE dialogue o se integre con otras metodologías como la “sistematización de experiencias” en su intención de rescatar las buenas prácticas, destacar los aprendizajes, e identificar las relaciones entre teoría y práctica en la escuela. Dentro de esta tendencia destacamos la investigación de Carmen Álvarez (2011), quien indaga por cómo las comunidades de aprendizaje, por medio de la observación, pueden identificar y fortalecer las relaciones entre la teoría académica y la práctica escolar, así como la de Denyz Molina, Irsia Torrivilla y Yolimar Sánchez (2011), quienes a través de la EE realizan un acercamiento que indaga y contrasta los significados que le son asignados a la educación sexual por parte de los docentes y las familias.

El análisis etnográfico de las representaciones y significaciones que emergen en la escuela

Otra tendencia del abordaje etnográfico de la interpretación de la escuela se ha preguntado por los significados y las representaciones que construyen las prácticas de los grupos sociales que la componen. Según esta tradición, las diferentes prácticas escolares generarían significados, concepciones, sentidos prácticos y representaciones, que son susceptibles de ser identificados en los discursos de los actores escolares.

Así, las vivencias particulares, en el espacio escolar, constituyen significantes de los procesos que se están viviendo, susceptibles de ser indagados por los enfoques etnográficos. Es por tal motivo que, desde este marco, se identifican dos tendencias investigativas, diferenciadas por la forma en que la investigación sociocultural aborda las prácticas cotidianas de la escuela. Mientras que unas investigaciones etnográficas se sitúan en conocer *qué se dice* y *qué se hace* en el espacio escolar frente a un *qué hacer* normativo, como por ejemplo las disposiciones de integración social en la escuela, otras buscan comprender, desde dentro, las representaciones, oficiales y no oficiales, que se tienen frente a una situación específica, como la presencia de inmigrantes o las relaciones de intercambio con las familias.

Así, por un lado, un primer enfoque, busca, a través de la descripción etnográfica de las acciones y discursos escolares comprobar si la institución educativa está cumpliendo, o no, con las políticas impartidas, y, en qué nivel de cumplimiento se encuentra (Bertely, 2000). Por el otro, con los enfoques que se centran en la significación y resignificación que los actores escolares hacen de sus prácticas cotidianas, se buscan las representaciones y resignificaciones, que los actores escolares hacen tanto de la norma, como de las prácticas comunes. Tal es el caso de los procedimientos de Martínez (2016) y González (2016) que buscan comprobar, desde dentro de la escuela, los

significados que los participantes de la vida cotidiana escolar construyen. Según esta tendencia, desentrañar la lógica discursiva y las producciones de amalgamas significativas no solo permite identificar los discursos escolares hegemónicos, sino, también, los silencios, las fisuras y los vacíos de las representaciones sociales de la realidad. De ahí que las entrevistas etnográficas, formales e informales, sean las que permiten que el informante desarrolle un discurso que expresa los recursos utilizados, las expectativas, las acciones realizadas, y que esta información pueda poner en duda las hegemonías discursivas u oficiales.

En este sentido, se puede concluir que la interpretación de los significados y las representaciones que construyen las prácticas de los grupos sociales que componen e interactúan con la escuela marcarían la pauta para saber: *qué, en realidad, está haciendo la escuela, cómo los actores escolares están significando su accionar y qué medidas administrativas se deben tomar para armonizar con esta cotidianidad escolar.*

Usos metodológicos de la etnografía escolar

En cuanto al uso de la metodología como tal, se puede señalar que la EE brinda elementos que permiten la obtención de datos de una manera más detallada y la lectura de los contextos a partir de la observación rigurosa, y en algunos casos, el uso de las perspectivas emic y etic. En algunos de los estudios se tomaron en cuenta cuatro momentos: 1) negociación y acceso a campo, 2) trabajo de campo, 3) análisis de datos, 4) elaboración del informe etnográfico.

Carmen Álvarez (2011) señaló que “el principal aporte que hace la etnografía escolar reside en su capacidad para ilustrar al investigador sobre la escuela, permitiéndole comprender las dinámicas cotidianas escolares” (p. 277). También, destaca que la etnografía permite un conocimiento de primera mano al que no es fácil acceder a través de otros métodos. “La gran aportación de la etnografía radica en la técnica de la observación

participante, porque permite acceder a un tipo de información que, si no, sería muy difícil de recoger, brindando al investigador la oportunidad de recoger dicha información en persona y conocer y vivir los procesos educativos en toda su complejidad” (Álvarez, 2011, p. 278).

Por otro lado, en algunos estudios se ha utilizado una aproximación etnográfica al uso de las TIC, a través de la etnografía educativa virtual o etnografía multimodal. A partir del ejercicio etnográfico en escenarios virtuales, se puede reconocer que los ambientes virtuales han posibilitado el diseño de tareas y actividades del orden académico y desde un plano instrumental (Giraldo, Cely y Caro, 2016). Por esta razón, es necesario planear procesos investigativos que involucren la Etnografía Educativa Virtual en las prácticas educativas que se desarrollan en los diferentes programas de formación de formadores y, con mayor énfasis, en las que utilizan las herramientas tecnológicas como apoyo o escenario de interacción humana y profesional (Giraldo et al., 2016, p. 59).

Autores como Maturana Moreno y Garzón Daza (2015), aseguran que la etnografía educativa es una metodología propicia para el docente en el análisis del entorno educativo, pues a través de ella, logra vislumbrar los contextos, las prácticas propias de los sujetos, y escenarios y procesos didáctico-pedagógicos. Señalan, además, que la etnografía educativa no tiene solamente intenciones interpretativas, sino que también tiene el potencial para transformar la realidad educativa. Dichos autores destacan, además, que lo ideal es que el docente sea quien se apropie de la metodología y la aplique.

En casos donde se utilizó la metodología, algunos autores hicieron la diferencia entre etnografía y un acercamiento etnográfico, ya que la primera implica un involucramiento exhaustivo, el cual en muchos casos no se lleva a cabo, sin embargo, en otros sí. No obstante, hicieron uso de notas de campo, fotografías, grabaciones de audio y video, entrevistas, grupos focales, cartografía social, observaciones y revisión documental; con

el objetivo de analizar las dinámicas de lo cotidiano en la escuela, y los sentidos ético políticos y pedagógicos relacionados con la educación ciudadana para la construcción de comunidades democráticas en contextos escolares rurales y urbanos (Sepúlveda, 2016).

A partir del registro de los principales momentos vividos en las aulas y de las dinámicas que allí se tejen, se puede valorar el sentido del ejercicio teórico-práctico que acontece en los contextos escolares concretos. Para Sánchez y Serrano (2013), el enfoque etnográfico se presenta como una alternativa al positivismo en investigación educativa, pues posibilita la reconstrucción analítica de escenarios y grupos, y encuentra significados, al comprender la experiencia humana vivida. A su vez, se hace una descripción integral de la cultura de la comunidad educativa, se recupera la interpretación de la acción significativa, el entramado cultural y los instrumentos de significación en los escenarios educativos (Bertely, 2000).

Conclusión

La EE ocupa un lugar significativo dentro de la investigación educativa y pedagógica en la actualidad. Se trata de una metodología en la que han confluido profesionales de distintas áreas de las ciencias sociales y humanas (antropólogos, sociólogos, psicólogos) pero también —y esto es importante resaltar— maestros y maestras que encuentran en esta un instrumento ideal para analizar y reflexionar sobre el conjunto de discursos, prácticas y estrategias presentes en la escuela y su incidencia en la formación.

A partir de la revisión de la literatura, se pueden identificar algunas tendencias y características en cuanto a la reflexión e implementación que ha tenido esta metodología: primero, buena parte de los autores reconocen la EE como un medio que permite —en comparación con otro tipo de acercamientos— dar voz a los actores que convencionalmente han sido invisibilizados u omitidos (niños, jóvenes, docentes), buscando develar el carácter significativo de los aprendizajes escolares.

En segundo lugar, a través de la aplicación de la etnografía, no solo se ha buscado interpretar los fenómenos educativos, sino también generar cambios y transformaciones, incorporando el punto de vista de los actores involucrados. De esta manera, se considera la comprensión de la cultura escolar como un paso previo y necesario para asumir desafíos de la escuela: la democratización de las prácticas de enseñanza y asumir los desafíos del multiculturalismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural y lingüística en ella.

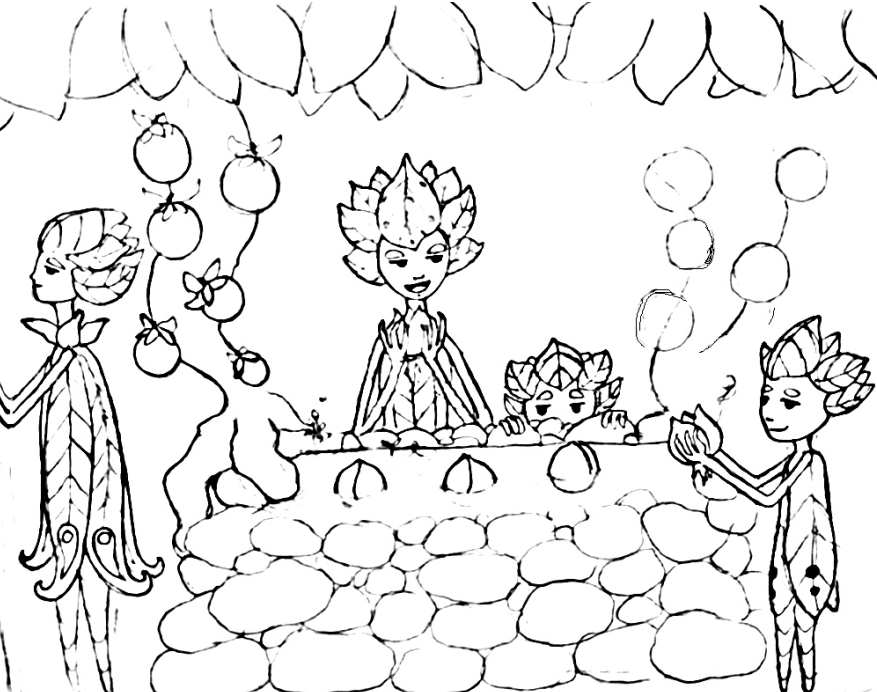
Tercero, se puede identificar un diálogo fecundo entre la metodología y las perspectivas de la teoría crítica desarrolladas en América Latina (teorías decoloniales, IAP, pedagogía crítica), destacándose la importancia de generar diálogos y metodologías participativas con los sujetos de estudio a fin de proponer cambios en las prácticas educativas. En cuarto lugar, si bien el terreno por excelencia de las etnografías escolares corresponde a la institución educativa, también es cierto que se ha buscado establecer una visión en la que se articulen otros escenarios: familia-escuela, barrio-escuela, comunidad-escuela u otros contextos fuera de ella.

En suma, se destacan algunas ventajas que tiene la EE para entender la cultura escolar en la actualidad: primero, la metodología es flexible y adaptable a los diferentes escenarios a los que se enfrenta, de allí que docentes e investigadores han sabido sacar provecho de estas características para entender fenómenos acordes con los cambios significativos que han tenido lugar en la educación. En segundo lugar, el docente, al estar involucrado en la vida cotidiana de la escuela, cuenta con una condición favorable para apropiarse de la metodología y aplicarla exitosamente en el análisis de la institución. Finalmente, aspectos asociados al método tales como la reflexividad y la participación (al reconocer las diferentes voces), la convierte en un medio importante para la transformaciones y desafíos de la escuela en la actualidad.

Referencias

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Ardila Rodríguez, E. (2012). *Sobre la presencia de tribus urbanas en el Colegio Nuevo Kennedy Institución Educativa Distrital (2008-2009)*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Bautista, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 20(39), 169-176.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bocanegra, H. (2010). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. *Diálogos de saberes*, (32), 29-44.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología social*, 21, 63-93.
- De Tezanos, A. (1981). La escuela primaria: una perspectiva etnográfica. *Revista Colombiana de educación*, (8), 63-90.
- Giraldo, M. C. G., Cely, N. A. y Caro, E. O. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. *Praxis & Saber*, 7(15), 41-62.
- González Barea, E. M. (2016). Profesorado y familia en la realidad educativa intercultural. Discursos y prácticas. *Convergencia*, 23(71), 111-129.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad* (Vol. 11). Norma.
- Herrera, M. C. (2017). La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo. *Revista Colombiana de Educación*, (21), 1-6.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez, V. D. (2015). Aportes de la etnografía doblemente reflexiva a la práctica educativa de secundaria. *Bajo el Volcán*, 15(22), 209-230.
- Martínez, L. V. (2016). Niñez y migración: Concepciones sobre los derechos sociales en la escuela. *Alteridad: Revista de Educación*, 11(1), 10-20.
- Maturana Moreno, G. A. y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Molina, D. L., Torrivilla, I. R. y Sánchez, Y. G. (2011). Significado de la educación sexual en un contexto de diversidad de Venezuela. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 9(23), 415-444.
- Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas*, 10(1), 144-168.
- Parra Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos* (Vol. 24). Plaza & Janés.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Icfes, *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación* (pp. 15-19). Guadalupe Ltda.
- Sáenz Obregón, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 201-226.

- Sánchez Fernández, L. y Serrano Molina, A. (2013). La etnografía: alternativa en Investigación educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (29), 41-68.
- Sánchez, P. M. (2016). Estrategias descolonizadoras en competencias culturales para la formación de educadores. *Opción*, 32(12), 66-84.
- Santa, M. (2012). Espacio escolar y tribus urbanas: el caso de la Institución Educativa San José Obrero en el corregimiento San Antonio de Prado. *Educación Física y Deporte*, 31(1), 822.
- Sepúlveda, Á. A. R. Escollos y desafíos de la educación ciudadana en escuelas rurales del caribe colombiano. Una etnografía de escuela. *Revista Ibero-americana de Educação*, 71(2), 169-190.
- Viveros-Márquez, J. y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: Estudio de Caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Zubieta, L. (1982). Etnografía y política educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (10).



ILUSTRACIONES ORIGINALES
Christian Camacho Martínez

¿Evaluar la pedagogía? Una aproximación a la pedagogía en las pruebas Saber-Pro

Evaluate pedagogy? An approach to pedagogy in the Saber-Pro tests

Vladimir Alejandro Ariza Montañez*

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2018

79

Resumen

El documento discute el lugar que ocupa la pedagogía dentro de las pruebas Saber-Pro que se realizan a los y las estudiantes licenciados y normalistas en el país. Para ello, se efectúa una revisión documental de las orientaciones técnicas y normativas del examen de Estado que coordina el Icfes, identificando las modificaciones que se han desarrollado desde 2010. Asimismo, presenta las dificultades que para la institución ha significado pensar en *competencias pedagógicas* y su efectiva traducción dentro de un examen; finalmente, se exploran algunos resultados de las competencias específicas de los y las educadores en el examen y cómo podría este ser una fuente de reflexión —para las instituciones educativas, así como por los estudiantes— en torno a la pedagogía como “saber fundante” de los procesos de formación.

Palabras clave: pruebas Saber-Pro, pedagogía, competencias pedagógicas, enseñanza-aprendizaje.

* Magíster en Educación y sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Docente adscrito al programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Abstract

The document discusses the place that pedagogy occupies within the tests on the quality of undergraduate college education in Colombia (called Saber-Pro), that apply education professionals and normalistic students in the country. To do this, it makes a documentary review of the technical and normative guidelines of the State exam coordinated by the Icfes, identifying the modifications that have been developed since 2010. It also presents the difficulties that the institution has had about evaluate pedagogical competences; Finally, some results of the specific competencies of the educators in the exam are explored and how this could be a source of reflection - for educational institutions as well as for students - around pedagogy as “founding knowledge” of the training processes.

Keywords: Tests Saber Pro, Pedagogy, pedagogical competences, teaching-learning process.

Introducción

Desde 2010, año en el que se implementaron por primera vez las pruebas Saber-Pro —anteriormente conocidas como pruebas Ecaes— han buscado posicionarse como uno de los principales instrumentos de evaluación, monitoreo y medición tanto del desempeño de los futuros profesionales, como de la calidad de los programas académicos que son ofrecidos por las instituciones de educación superior (IES). Así, el Decreto 3963 de 2009, por el cual se reglamenta dicho examen, contempla entre sus objetivos: comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes de pregrado, proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías y mostrar su evolución, y finalmente, servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones, entre otros.

Precisamente, los alcances de las pruebas Saber-Pro los podemos identificar actualmente al ser parte de los requisitos para la solicitud del registro calificado que otorga la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la

Educación Superior (Conaces), así como incluirse en los lineamientos para obtener la acreditación de alta calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

No obstante, las pruebas no se han restringido a los procesos de acreditación de la calidad de los programas, sino que también han sido visibilizadas en los medios de comunicación asociadas a la idea de “calidad” y al “futuro éxito” del profesional. A propósito, son muy significativos algunos de los titulares que circulan en la prensa: “Saber Pro, la prueba que ayuda a medir las competencias para la vida” (2018), así como el conocido *ranking* de las mejores universidades del país que publicita la revista *Dinero*, el cual se construye de acuerdo con el desempeño de las mencionadas pruebas (“Las mejores universidades en contaduría”, 2018). De igual forma, en los medios de comunicación las pruebas se han usado para destacar profesionales individuales como casos “exitosos” o “ejemplares” (“Ella es Daniela Carvajal, la mejor Saber Pro en Derecho”, 2018), así como para cualificar el desempeño de regiones, ciudades y departamentos (“Saber-Pro: cuatro universidades quindianas destacadas”, 2018). Por otra parte, la prueba también se ha convertido en algunos escenarios como criterio de contratación de nuevo personal, debido a que el buen resultado de esta se convierte en una ventaja competitiva en el mercado laboral (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010).

Los resultados de las pruebas por parte de los programas de licenciatura han sido eje de reflexión, con miras de comprender el porqué de su bajo desempeño en comparación con otros programas universitarios. Estudios recientes han mostrado que el desempeño de los programas de formación docente en las competencias profesionales genéricas propuestas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (comunicación escrita, lectura crítica, inglés, razonamiento cuantitativo) fueron recurrentemente más bajos que los otros tipos de programas durante el periodo 2011-2014 (Figuerola et al., 2018), dicha situación ha llevado a algunos autores a una conclusión un poco apresurada: “Los resultados dejan creer que

los graduados de los programas de licenciatura no son los mejores profesionales del país. El resultado se puede deber a bajas habilidades de los estudiantes que entran a estudiar licenciaturas y a la baja calidad de los programas de licenciatura” (Maldonado, 2012).

Al margen de las reflexiones en torno al bajo desempeño presentado en las competencias genéricas por parte de los futuros maestros y maestras, que requieren nuestra atención, tampoco ha sido materia de suficiente reflexión los resultados de las competencias específicas. Este último aspecto es de interés si se considera que a través de ellas se estarían evaluando las competencias propias del quehacer docente, así como de las expectativas del Estado frente a los futuros maestros y maestras que están cursando la educación inicial.

Por tal motivo, para nuestra ponencia quisiéramos identificar el lugar que ocupa la *pedagogía*, en tanto disciplina fundante de la formación docente, dentro de las pruebas Saber-Pro dirigidas a ciencias de la educación, así como de caracterizar el ejercicio de formulación y traducción de dichas competencias asociadas a la pedagogía en reportes y pruebas masivas por parte del Icfes. Para ello, realizamos una revisión documental de las normativas que orientan el examen, así como de los lineamientos técnicos del Icfes desde los cuales este se ha construido. Finalmente, se presenta una revisión del desempeño de las pruebas Saber-Pro en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital.

La pedagogía en el perfil docente

¿Qué tienen en común un normalista de la Escuela Normal Superior de Ocaña, un licenciado en Educación Religiosa de la Universidad de La Salle, una licenciada en Educación Electrónica de la Universidad Pedagógica de Bogotá, y una pedagoga infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas?

Sin darle muchas vueltas al asunto, podemos decir que *la pedagogía*. Esta respuesta, que parecería en un primer momento obvia, comienza a problematizarse si se tienen en cuenta varios aspectos:

En Colombia, las profesiones asociadas a la educación se encuentran agrupadas alrededor de la pedagogía, en tanto se reconoce a este como el *saber específico* del campo y al docente como el *sujeto* representante del mismo. En contraste, en Francia, por ejemplo, la *pedagogía* goza de un estatus exiguo e incluso negativo, privilegiándose las denominadas ciencias de la educación (sociología de la educación, psicología de la educación, organización educativa) (Sáenz et al., 2010).

En la normativa educativa en Colombia la *pedagogía* se ha reconocido como una dimensión fundamental y exclusiva para la formación y ejercicio de la profesión del educador, reconocimiento que fue precisamente una de las banderas del Movimiento Pedagógico a comienzos de la década del noventa.

Si bien no hay una definición previa de la *pedagogía* dentro del conjunto de la legislación educativa, en la Ley 115 de 1994 —conocida como la Ley General de Educación— se describe a esta como “parte fundamental del saber del educador”. También el Decreto 0272 de 1998 por el cual se establecen los requisitos para la creación de los programas académicos en Educación, destacan que “Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (art. 2). Finalmente, dentro del Sistema de Formación de Educadores (formación inicial, avanzada y de servicio) se le considera un eje transversal al mismo nivel de la investigación y la evaluación.

No obstante, este reconocimiento de la *pedagogía* se define especialmente en la normativa para la formación; en la normativa que hace referencia al

ejercicio docente la situación es otra.¹ Son varios los autores que han destacado cómo el Decreto 1278 de 2002 —el estatuto de profesionalización docente— ha venido erosionando la dimensión pedagógica al reconocer que la profesión la pueden ejercer expertos de otras áreas de conocimiento solamente acreditando una formación en pedagogía (cursos de corta duración, diplomados, etc.); formación que dista mucho de la formación integral y práctica que tiene lugar en los programas específicos de educación. A propósito de dicho decreto Castro (2010) señala que este:

[No] contribuye a la generación de una identidad o respeto por la profesión docente. Pues es justamente este decreto el que fortaleció la decisión expresada en la Ley General, que establece que cualquier profesional que pase los exámenes de ingreso y realice un postgrado en educación —que no significa pedagogía y didáctica— o un programa de pedagogía de un año, puede desempeñarse como docente. (p. 564)

A grandes rasgos, podríamos decir que mientras la pedagogía se reconoce como un saber *fundante* dentro de las políticas y normativas en torno a la formación inicial, ya para el ejercicio laboral se considera como un saber complementario o incluso simplemente un requisito para ejercer la profesión. Dentro de esta situación, cabe entonces preguntarse por el lugar que ocupa la pedagogía en las pruebas Saber-Pro, dado que estas últimas evalúan a quienes están terminando los programas de formación previo a su ingreso al mercado laboral.

La pedagogía en las pruebas Saber-Pro: entre su reconocimiento y un sutil desplazamiento

Las pruebas Saber-Pro evalúan dos tipos de competencias: las *competencias genéricas*, que incluyen aquellas necesarias para el adecuado desempeño profesional y académico (comunicación escrita, inglés, lectura crítica y razonamiento cuantitativo); y las *competencias específicas* que responden a elementos disciplinarios propios de cada área de formación (Decreto 3963, 2009).

Las *competencias específicas* se han construido a partir de la consulta y participación de la comunidad académica representante de los diferentes campos respectivos de conocimiento. En el caso de las ciencias de la educación, dichas competencias han sido diseñadas y aplicadas en dos etapas: una primera, en la que participó de su elaboración la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), junto a representantes de la comunidad académica formadora de maestros. Dicho grupo construyó, a partir de los núcleos básicos de saber pedagógico, una serie de “competencias comunes” que debía tener cada maestro, las cuales sirvieron de referente común en las pruebas Ecaes desde 2003 hasta 2009 (ver anexo I).

Y la segunda etapa, a partir de 2010, en la que, retomando las competencias comunes de los Ecaes, así como nuevos referentes internacionales y nacionales sobre evaluación de desempeño docente, se actualizaron y se agruparon estas en tres módulos: enseñar, formar y evaluar (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2017). Esto con el fin de volver viable la evaluación al nuevo modelo de prueba que asumía el Icfes a partir de la fecha (modelo basado en evidencia).

En torno a la construcción de la prueba quisiera caracterizar dos funciones que ha tenido la *pedagogía*:

En primer lugar, la noción de *pedagogía*, y en especial de aquella que ha estado presente en la legislación colombiana, sirvió como un punto

¹ Otro panorama sobre el estatus de la pedagogía es el que nos brinda ya propiamente el ejercicio docente. En las últimas encuestas sobre el perfil socio-cultural de los docentes del distrito (Londoño et al., 2011); al preguntarles su opinión sobre los factores que inciden en la calidad de la educación, los docentes le otorgan un mayor valor a la “formación académica” que a “la reflexión del docente sobre sus propias prácticas”, siendo esta última parte fundamental de la pedagogía como saber fundador de su oficio. Dicha situación se intensificará propiamente en los docentes que hacen parte del Decreto 1278 de 2002 (Tognato y Sanandrés, 2015).

de encuentro o de confluencia que aglutina la gran heterogeneidad de licenciaturas y estudios normalistas presentes en el sistema educativo colombiano; independientemente si las licenciaturas se especializan en la enseñanza de disciplinas, técnicas y tecnologías o en la atención de grupos etarios (niños y niñas, adultos) o grupos de población (comunitaria, educación especial), la *pedagogía* sirvió como un común denominador que justifica que entre ellas se agrupen y se puedan evaluar a sus estudiantes bajo los mismos criterios. A propósito, para Sara Bohórquez, gestora de las pruebas Saber del Icfes, el que existiese este denominador común era una “ventaja” para la construcción de la evaluación, pues en otras áreas de conocimiento las diferencias entre disciplinas son muy marcadas, “lo que hacía difícil encontrar criterios en común para la evaluación (piénsese en salud donde confluyen medicina, enfermería, odontología, etc.)” (Bohórquez, 2018).

En segundo lugar, la idea de que la *pedagogía* se pueda *operacionalizar*, esto es, que a partir de ella se puedan traducir y definir unas competencias, afirmaciones y tareas que harán parte de la prueba. Proceso que, como se señaló anteriormente, comenzó a partir de la traducción de los núcleos básicos del saber pedagógico presentes en la legislación de 1998, en las *competencias comunes* que fueron evaluadas en los antiguos Ecaes, y que finalmente se han actualizado y contextualizado bajo la denominación de *competencias pedagógicas* o *competencias del educador* que hacen parte de las actuales pruebas Saber-Pro. Estos diferentes cambios y transformaciones de la prueba si bien tuvieron razones principalmente “técnicas” (Bohórquez, 2018), permiten identificar algunas novedades y cambios en torno al lugar que tiene la pedagogía en las actuales pruebas.

De la pedagogía a las competencias pedagógicas y a los ambientes de aprendizaje

Una de las características de las competencias específicas en educación es que estas refieren a

aspectos prácticos o, como es descrito por el Icfes, de “saberes que se traducen en actuaciones en las prácticas pedagógicas”; características que han implicado un reto para el diseño de la prueba como lo reconoce la institución:

Es necesario señalar la importancia de realizar una prueba [...] con el propósito de implementar políticas y planes de mejora para el sistema educativo colombiano. Sin embargo, dada la complejidad que implica el acto educativo, se advierte sobre las limitaciones que tiene una prueba de opción múltiple para dar cuenta integral de las competencias de los docentes, especialmente, en lo que se refiere a la evidencia de relaciones características teoría-práctica. (Icfes, 2017)

Si bien la *pedagogía* permitió que se agruparan las diferentes licenciaturas y estudios normalistas para que se evaluaran de forma estandarizada y común entre ellas, dentro de algunos de los discursos y normativas institucionales en torno de las *competencias* de los y las educadoras, la pedagogía comienza a entenderse como un saber *teórico* o *disciplinar*; dicho estatus que se le otorga no se articula fácilmente con la idea de *competencias* en donde se privilegian otros territorios más “concretos” y, si se quiere, más conmensurables (susceptibles de ser valorados, medibles, comparables). En el calificativo de la *pedagogía* como algo “teórico” o “disciplinar”, se pueden identificar los límites y las particularidades que esta ha tenido cuando se le busca traducirla o ensamblarla en la idea de competencias: en ellas, pareciese advertir que la pedagogía, al ser un saber más teórico que práctico, no fuera suficiente para responder a los desafíos de la formación de los maestros en la actualidad:

La visión de la profesión del maestro no se reduce al estudio de la pedagogía y las distintas disciplinas por separado, pues es a través de la articulación de la pedagogía y la didáctica en el marco de las disciplinas que se logra concretar el aprendizaje de los estudiantes en los diversos *ambientes de aprendizaje*. Reducir estos aspectos fundamentales de la profesión del maestro a materias aisladas

en el plan de estudios o currículum, no facilita la articulación necesaria y permanente entre disciplina, pedagogía, didáctica e investigación, para mejorar la práctica del docente y garantizar los aprendizajes de los estudiantes. (MEN, 2014)

A propósito de esta visión de la pedagogía, uno de los cambios que podrían describirse entre los núcleos de saber pedagógico de la normativa de 1998, las competencias comunes de los Ecaes de 2003 y las actuales competencias pedagógicas de las pruebas Saber-Pro, es el lugar cada vez más preponderante que se le da a temas asociados al *aprendizaje* y ya no solo a la *enseñanza*; en efecto, en el campo de las competencias comunes de 2003, el foco principal correspondía a saberes que deberían tener los docentes para el desarrollo ideal de sus prácticas educativas y pedagógicas: saber sobre los conocimientos, saber enseñarlos, saber evaluarlos y saber contextualizarlos era el foco de la evaluación. En las actuales pruebas Saber-Pro estas mismas competencias se mantienen y hacen parte de los módulos de *enseñar* y *evaluar*.

Sin embargo, en el módulo de *formar* confluyen preocupaciones que corresponden a la idea de promover el desarrollo de los estudiantes, de la comunidad educativa y de sí mismo en tanto profesional a través de *ambientes educativos* o *ambientes de aprendizaje*.

En efecto, el término de *ambientes de aprendizaje*² no estuvo presente en los núcleos de saber pedagógico de 1998, pero sí fue una de las seis com-

petencias comunes de los antiguos Ecaes, y en la actualidad todo un módulo (*formación*) busca dar cuenta si el estudiante puede “reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan *crear ambientes educativos* para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad”. La competencia *formar* ya no solo se basa en las prácticas educativas del maestro, sino de las habilidades para conocer a los sujetos de la formación: de sus características físicas, intelectuales y sociales, así como de sus capacidades y sus límites en tanto sujetos educables; conocimientos todos ellos indispensables para el desarrollo adecuado de su *aprendizaje*. En el caso de la comunidad, refiere al reconocimiento nacional, local e institucional de normas y políticas públicas para potenciar los desarrollos de la comunidad educativa, así como de los padres de familia para “vincularlos en procesos de formación colectivos”.

Por otro lado, es importante considerar los efectos preformativos que tiene este módulo “nuevo” de la prueba Saber-Pro, el cual se ha traducido ahora como parte de los valores, conocimientos y competencias con los que debe contar el profesional en educación. Es decir, los criterios de la evaluación comenzaron a tener influencia en el perfil de lo que debe ser un docente y no —como idealmente debe ser— al contrario. Un ejemplo de ello es la 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”, en donde incluye como componente la “pedagogía y las ciencias de la educación” y que retoma —casi que literalmente— la definición del módulo de *formar* de la evaluación del Icfes.

² Con el término de *espacios de aprendizaje* se nombran los “espacios, dispositivos y procedimientos que permitan a los estudiantes, desde su proceso de desarrollo, sus diferencias culturales y cognitivas, y sus estilos y ritmos particulares de aprendizaje, establecer relaciones con los conocimientos de manera que su apropiación sea efectiva, perdurable y aplicable” (Icfes, 2015).

Tabla 1. Competencias pedagógicas presentes en la Resolución 02041 de 2016

Componente de pedagogía y ciencias de la educación. Se refiere a la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos y de las ciencias de la educación que permitan crear ambientes para la formación integral y el aprendizaje de los estudiantes. Forman parte de este componente:

- a. El dominio de las tradiciones y tendencias pedagógicas y didácticas.
- b. La comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes.
- c. El conocimiento de las diferentes maneras de valorar, conocer y aprender de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, de manera que luego puedan incorporar esto a las diversas características físicas, intelectuales y socio-culturales de los estudiantes.
- d. La importancia del desarrollo humano y cultural de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas educativas.
- e. La comprensión y valoración de la importancia de los procesos propios de desarrollo profesional y la búsqueda del mejoramiento continuo.
- f. La vinculación de las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.
- g. La competencia para evaluar, la cual involucra las capacidades de comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo. Lo anterior supone: incluir componentes conceptuales que fundamenten las prácticas educativas.

Fuente: Resolución 02041 de 2016

Para concluir, son varios los aspectos que pueden ser objeto de discusión en torno a la competencia de *formación*, claro que esta se enfoca específicamente en el contexto de la institución educativa, lo que deja en desventaja las licenciaturas cuyo escenario estratégico no es la escuela (por ejemplo las licenciaturas en educación para adultos o educación popular); de igual forma, envía un mensaje que puede ser equivocado a los estudiantes: señala que el campo de acción de las licenciaturas es principalmente el escolar, excluyendo su saber y los significativos aportes que las licenciaturas le pueden brindar a los escenarios educativos no formales (museos, parques interactivos).

En segundo lugar, el módulo de *formar* es entonces donde podemos identificar más claramente la confluencia entre preocupaciones propias de la *pedagogía* y preocupaciones del *aprendizaje*, las cuales no siempre son compatibles. Como vemos,

en dichas competencias ponen en un mismo nivel conocimientos tan disímiles como “El dominio de las tradiciones y tendencias pedagógicas y didácticas” y “La comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes”.

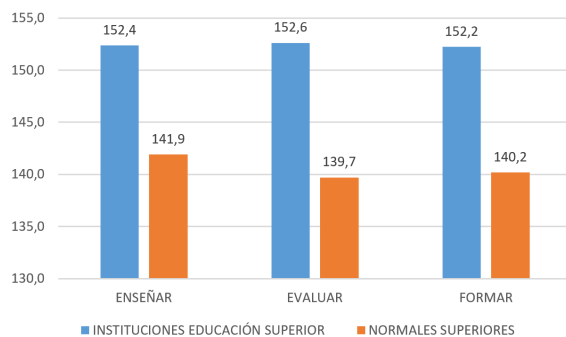
¿Qué significan los puntajes?

Como se mencionó al principio, el desempeño de las pruebas se puede entender de forma institucional (al agrupar los resultados de la institución educativa y de los programas académicos) como también individual “para entender los procesos de transformación en busca de la autorregulación” (Icfes, 2017). Las pruebas tienen un intervalo entre 0 a 300, las cuales se pueden agrupar en niveles: nivel 1 (0-127), nivel 2 (128-156), nivel 3 (157 a 192), nivel 4 (193 a 300). Cada uno de estos niveles supone un descriptor sobre

lo que “puede hacer” el estudiante que alcance determinado nivel (ver anexo II).

En la figura 1 se presenta la comparación del desempeño de los estudiantes de las escuelas normales que han cumplido su segundo ciclo (y que se encuentran autorizados para los niveles de preescolar y básica primaria) con los estudiantes de los programas de licenciatura. Como vemos el desempeño de las escuelas normales es menor, sin embargo, si tomamos los intervalos propuestos por el Icfes para comprender el desempeño de la prueba, tanto licenciaturas como normales se encuentran en el mismo nivel (II). Dicha lectura puede llegar a considerar que no hay diferencias cualitativas significativas entre ambos grupos de instituciones y que, por tanto, las habilidades de los egresados licenciados y normalistas serán similares en términos de enseñanza, formación y evaluación.

Figura 1. Desempeño de las competencias específicas en ciencias de la educación Saber-Pro 2017. Instituciones de educación superior vs escuelas normales superiores



Varias hipótesis se pueden arrojar de esta lectura: de una parte, podría considerarse que los normalistas han adquirido habilidades a través de sus prácticas pedagógicas que realizan de forma “temprana” o “prematura” (tales como la

creación de materiales, el diseño de secuencias didácticas, etc.) que podrían llegar a competir —hombro con hombro— con las habilidades que se adquieren en las licenciaturas, a pesar de las diferencias significativas entre la formación universitaria (de un promedio de 4 a 5 años) y la formación normalista.

Una segunda, corresponde a que el espacio otorgado a las prácticas pedagógicas en algunos programas de pregrado puede llegar a ser muy exiguo, privilegiándose una formación académica (e inclusive “academicista”). Precisamente dicha situación haría que los estudiantes no cuenten con competencias pedagógicas más allá del conocimiento de la propia disciplina de enseñanza. Situación que se manifestaría en que no haya diferencias significativas en el desempeño entre licenciados y normalistas.

En ambos casos se debe llegar a pensar que el espacio de las vivencias y prácticas debe ser más intenso en las licenciaturas, no solo en términos del tiempo otorgado a las mismas, sino también de las reflexiones y aprendizajes que se deben generar allí; esta intensificación en las prácticas permitiría a los y las estudiantes transitar en los niveles propuestos por el Icfes. En especial del nivel 2 (que se limita al reconocimiento de prácticas pedagógicas), al de la creación y elaboración propia de dichas prácticas (nivel 3 y 4).

La figura 2 presenta el desempeño de los diferentes programas de licenciatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Como se aprecia, todos los programas se encuentran en el nivel 3, siendo los programas de Ciencias Sociales y de Pedagogía Infantil quienes presentan los más altos desempeños. En contraste, los programas de Física y Educación Artística presentan menores desempeños, por lo que están de hecho más cerca a tener un nivel de desempeño 2.

Figura 2. Desempeño de las competencias específicas en ciencias de la educación Saber-Pro 2017. Programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Bogotá D. C.	ENS	EVA	FOR
Licenciatura en Biología	176	179	176
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales	185	189	187
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística	169	171	163
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	179	184	176
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Inglés	178	181	170
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas	176	182	170
Licenciatura en Física	167	173	157
Licenciatura en Pedagogía Infantil	181	189	180
Licenciatura en Química	182	184	168

Las diferencias entre los programas de licenciatura de la universidad nos llevan a considerar por los factores que son fortalezas o, por el contrario, obstáculos para el desarrollo de las mismas. Se trataría de una mirada “micro” que busque identificar junto a docentes y estudiantes qué elementos contribuyen al desarrollo de estas. Asimismo, dichas diferencias también nos invitan a generar prácticas y vivencias pedagógicas interprogramas que precisamente se nutran de las fortalezas de todos ellos, que posibiliten el enriquecimiento de las experiencias y reflexiones.

A modo de conclusión

La pedagogía tiene un status que se puede considerar “confuso” dentro de las normativas y políticas educativas en Colombia. Mientras en las normativas que hacen referencia a la formación inicial se la considera como un *saber fundante* y, por lo tanto, imprescindible dentro de la formación del licenciado, en las prescripciones que hacen referencia al ejercicio laboral de la docencia, a la pedagogía se la considera simplemente como un saber complementario o un requisito tangencial.

Esta situación “confusa” se ve traducida dentro de las orientaciones de las pruebas Saber-Pro del Icfes. De una parte, se la considera importante al ser un

recurso técnico que permite evaluar bajo unos mismos criterios comunes las diferentes licenciaturas del país, incluyendo a las escuelas normales. No obstante, en algunos de dichos documentos se puede identificar que se menciona que la pedagogía no es un saber suficiente para el docente, en tanto se ve como un conocimiento más “teórico” que “práctico”; tal vez por esta misma razón, se puede identificar que dentro de las competencias pedagógicas cada vez más van ganando terreno las competencias referidas al *aprendizaje*, frente a aquellas referidas a la *enseñanza*.

Ahora bien, estas características del examen, más allá de solamente ser aspectos a evaluar, recientemente han tenido incidencia en la construcción del perfil profesional del licenciado en Colombia; efecto paradójico pues, contrario a un camino convencional, no se están construyendo los criterios de evaluación a partir del perfil del docente, sino al contrario, son los criterios de las pruebas desde donde se estaría definiendo lo que debe ser un profesional de la educación en el país, situación que se puede vislumbrar en la Resolución 02041 de 2016.

Finalmente, teniendo en cuenta el lugar que tiene la pedagogía en las pruebas Saber-Pro (tanto sus límites como sus virtudes), esta nos puede ayudar

a construir un panorama de algunos de los desempeños que en estas competencias tienen las instituciones y las licenciaturas, advirtiendo que dichas pruebas nos arrojan un tipo de información que es parcial y que, por tanto, debe complementarse con otro tipo de aproximaciones. Asimismo, se trataría de entender la prueba no tanto como una medida con consecuencias casi que “punitivas”, o como una herramienta que propende por la medición en sí misma (propio de los regímenes “gerencialistas”), sino como una información susceptible a la reflexión y la discusión por parte de los diferentes responsables de la formación de los futuros licenciados.

Referencias

Bohórquez, S. (25 de septiembre de 2018). *Entrevista a Sara Bohórquez. Gestora de Pruebas Subdirección de Producción de Instrumentos ICFES*.

Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(1), 557-576.

Decreto 3963 de 2009, Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. 14 de octubre de 2009.

Decreto 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. 11 de febrero de 1998. 19 de junio de 2002.

Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002.

Ella es Daniela Carvajal, la mejor Saber Pro en Derecho. (2018, mayo 23). *Dinero*. Recuperado el 21 de septiembre de 2018 de:

<http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/daniela-carvajal-mejor-saber-pro-en-derecho-2017/258810>

Figuerola, M., García, S., Maldonado, D., Rodríguez, Katherine, Saavedra, A. y Vargas, Germán. (2018). *La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación*. Universidad de Los Andes-Escuela Nuevo Gobierno.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2015, febrero). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°*. <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/guias-y-ejemplos-de-preguntas/saber-11-1/guias-1/1225-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2015/file?force-download=1>.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017). *Marco de Referencia Saber-Pro*. <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/marcos-de-referencia/4882-marco-de-referencia-ciencias-de-la-educacion-ensenar-formar-y-evaluar-1/file?force-download=1>

Londoño, R., Saenz, J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V. y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. IDEP.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. DO: 41.214 del 8 de febrero de 1994.

Maldonado, D. (18 de febrero de 2012). La calidad de los graduados de programas de licenciatura en Colombia. *La Silla Vacía*. Recuperado el 22 de septiembre de 2018 de: <https://la-sillavacia.com/elblogueo/blognotas/31463/la-calidad-de-los-graduados-de-programas-de-licenciatura-en-colombia>

- Ministerio de Educación Nacional. (15 de noviembre de 2010). Las Pruebas Saber Pro (antes Ecaes), una ventaja competitiva en el campo laboral. *Centro Virtual de Noticias de Educación*. Recuperado 21 de septiembre de 2018 de: <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-255873.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación*.
- Las mejores universidades en contaduría en Colombia en 2018. (2018). *Dinero*. Recuperado el 21 de septiembre de 2018 de: <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/las-mejores-universidades-en-contaduria-en-colombia-en-2018/258797>
- Saber-Pro: cuatro universidades quindianas destacadas en ranking nacional. (26 de junio de 2018). *La Crónica del Quindío*. <https://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-saber-pro-cuatro-universidades-quindianas-destacadas-en-ranking-nacional-parte-2-nota-121476>
- 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. 3 de febrero de 2016.
- Sáenz, J., Zuluaga, O., Ríos, R. y Herrera, S. (2010). La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación e ilegitimidad. En J. Sáenz (ed.). *Pedagogía, saber y ciencias*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación-Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES).
- ‘Saber Pro’, la prueba que ayuda a medir las competencias para la vida. (29 de junio de 2018). *El Tiempo*. Recuperado 21 de septiembre de 2018 de: <https://www.eltiempo.com/contenido-comercial/saber-pro-la-prueba-que-ayuda-a-medir-las-competencias-para-la-vida-232228>
- Tognato, C. y Sanandrés, E. (2015). *Informe final del estudio perfil socio-demográfico y académico de los maestros y maestras del estatuto 1278 del 2002*. Centro de Documentación IDEP.

Anexos

Anexo I

Decreto 0272 de 1998. Núcleos básicos del saber pedagógico (1998)	Referente. Pruebas Ecaes 2003. Competencias comunes	Módulo de educación Saber-Pro (2010). Competencias y afirmaciones que la acompañan
<p>a. La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje.</p> <p>b. La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua.</p> <p>c. La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica.</p> <p>d. Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.</p> <p>Parágrafo. El carácter teórico-práctico connatural a la formación de educadores y al desarrollo de sus actitudes y competencias investigativas estará presente, de manera continua, durante todo el programa. La dedicación de ciertos momentos formativos para la realización de prácticas específicas se definirá de acuerdo con la propuesta académica del programa.</p>	<p>Saber qué es, cómo se procesa y para qué son los conocimientos objeto de la práctica educativa.</p> <p>Saber enseñar los conocimientos objeto de la práctica educativa.</p> <p>Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.</p> <p>Saber evaluar las enseñanzas, los aprendizajes y el currículo.</p> <p>Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos y de aula.</p> <p>Saber contextualizar la práctica pedagógica.</p>	<p>Enseñar</p> <p>Comprende el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.</p> <p>Diseña proyectos curriculares, planes de estudio, y unidades de aprendizaje.</p> <p>Promueve actividades de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.</p> <p>Formar</p> <p>Comprende las características físicas, intelectuales y sociales de sus estudiantes.</p> <p>Entiende la importancia del desarrollo cultural de sus estudiantes.</p> <p>Comprende sus propios procesos de desarrollo profesional y busca un mejoramiento continuo.</p> <p>Vincula sus prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.</p> <p>Evaluar</p> <p>Conoce diversas alternativas para evaluar.</p> <p>Comprende el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.</p> <p>Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.</p>

Anexo II

	Nivel 1 (0 a 127)	Nivel 2 (127 a 156)	Nivel 3 (157 a 192)	Nivel 4 (193 a 300)
Enseñar	El estudiante [...] podría identificar los aspectos generales de la pedagogía y la didáctica en relación con los niveles de desarrollo de los estudiantes en el contexto de aula.	El estudiante aplica [...] los conocimientos generales y particulares de la pedagogía, la didáctica y las disciplinas para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje.	Formula propuestas y proyectos educativos a partir del análisis de los fenómenos de la enseñanza, la pedagogía y la didáctica.	Comprende el fenómeno de la enseñanza en sus diferentes dimensiones e implicaciones.
Evaluar	Selecciona estrategias de evaluación educativa para favorecer el proceso de enseñanza y la calidad institucional.	Determina procesos de evaluación institucional y del aprendizaje para mejorar la calidad de la educación en el marco institucional.	Analiza la intención e incidencia de la evaluación para decidir acciones de mejoramiento de la calidad de la educación.	Determina la función de la evaluación en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación.
Formar	Integra en sus prácticas pedagógicas, acciones interdisciplinarias para la formación en valores y el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de situaciones problema del estudiante.	Reconoce los proyectos de aula como una estrategia pedagógica de trabajo colaborativo que contribuye a solucionar problemas sociales y ambientales del entorno.	Comprende la práctica pedagógica como ejercicio de reflexión e investigación para la construcción de pensamiento crítico, y la contextualiza desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI).	Orienta sus prácticas pedagógicas desde el PEI, para propiciar la formación integral de sus estudiantes y generar un diálogo permanente con la comunidad educativa.



Las niñas, las mujeres y la formación de subjetividades para la paz en las licenciadas en Pedagogía Infantil¹

Girls, women and the formation of subjectivities for peace in the Graduates in Children's pedagogy

Lizeth García*

Fecha de recepción: 20 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

93

Resumen

El lugar de la formación política, en la construcción de un currículo para educadoras infantiles es una pregunta y una de las tareas implícitas en el área de Sociedad de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; en este sentido, la justificación y el desarrollo mismo de las asignaturas a cargo de los profesores del área, se sustenta en los elementos teóricos, metodológicos y de contexto que pueden brindar los *syllabus* a las estudiantes, para el fortalecimiento de ese elemento de su profesionalización. De la manera en que cada profesor y la especificidad de su asignatura articulan esta pregunta, se

¹ La presente ponencia fue presentada para la cátedra de Infancias y Pedagogías: la formación de educadores para la infancia: problemáticas, retos y alternativas pedagógicas contemporáneas, organizada por la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, los días 23 al 27 de octubre de 2017; la misma, es resultado de las reflexiones académicas y pedagógicas suscitadas en el seminario interdisciplinar Ciudad, Ciudadanía e Infancias y el seminario de práctica formativa de la línea de profundización Naturaleza, Memoria y Poder, que estuvo dirigiendo la autora durante tres años, en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

* Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

enriquece la apuesta general del área,² de aportar a la formación integral de maestras para las infancias, que se posicionan como sujetos políticos frente a las realidades a las que se ven enfrentadas en el ejercicio de su labor docente, en este artículo se presentan los resultados en cuanto a análisis de género y participación política de las mujeres en los espacios académicos de la ciudad.

Palabras clave: enseñanza, infancia, oficio de maestro.

Abstract

The place of political formation, in the construction of a curriculum for Infant educators, is a question and one of the implicit tasks in the area of Society of the Bachelor of Children Pedagogy of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas; in this sense, the justification and the very development of the subjects in charge of teachers in area, is based on the theoretical, methodological and of context that syllabus can provide to students, for strengthening of that element of their professionalization. The way that Each teacher and the specificity of their subject articulate this question, enriches the general commitment of the area, to contribute to the integral formation of teachers for children, who position themselves as political subjects against realities that are faced in the exercise of their teaching work, in This article presents the results regarding gender analysis and political participation of women in the academic spaces of the City,

Keywords: Teaching, infancy, profession of teacher.

Introducción

La preocupación por la subjetividad política de las estudiantes fue el motor de planeación e implementación del seminario de Ciudad, Ciudadanía e Infancias y el seminario de práctica de Naturaleza, Memoria y Poder, por aproximadamente tres años. Bajo la categoría de infancia múltiple desarrollada por la licenciatura, se trabajó en desnaturalizar primero, las formas en que nuestras futuras licenciadas observan a los niños y niñas, los imaginarios sobre infancia que las acompañan, así como las formas en que leen sus propias experiencias de infancia, a la luz del acervo académico propio de la Universidad, pero en el que se cuestiona también la unanimidad del concepto de infancia —que articula discursos, prácticas y hábitos de socialización y crianza sobre los niños y niñas—.

Dicho cuestionamiento, además, lleva anclado en su ejercicio el posicionamiento político de las estudiantes frente a su labor pedagógica: a la tarea de proponer intervenciones pedagógicas situadas, con y para los niños y niñas con que trabajan en sus diversas vivencias y prácticas. Esta lectura pierde la inocencia, porque les exige a las estudiantes comprometerse con posiciones sobre los contextos, las prácticas, los hábitos y las formas de socialización que rodean su ejercicio, y de alguna manera, van abandonando la idea romántica de salvar las vidas infantiles, para adentrarse en la profundidad de las problemáticas y dinámicas donde nacen y crecen los niños y niñas.

De esta manera, desde los seminarios en mención y resignificando la categoría de infancia múltiple, se cuestiona a las futuras pedagogas infantiles, sobre el lugar de los conflictos sociales y medio ambientales en el desarrollo de la niñez en nuestro país, así como el papel de los docentes y formadores en los contextos de conflictividad, teniendo como resultado la ampliación de las teorías del desarrollo de los niños y niñas, a las condiciones específicas de vida de ellos y ellas, atravesadas por esas diversas problemáticas.

² La Licenciatura en Pedagogía Infantil se organiza para su trabajo académico en áreas interdisciplinarias en donde aportan los profesores a partir de su profesión específica, y desde las cuales se orienta la formación en los campos problemáticos en los que está organizada la malla curricular: lenguaje, niño, sociedad, arte, ciencia y tecnología, ciudadanía e infancias y la práctica formativa de la línea naturaleza, memoria y poder.

Desde este marco de reflexión pedagógica y académica, los seminarios se han adentrado en las discusiones sobre el papel de la guerra y la violencia en la socialización de las infancias, así como en la vida de las niñas y mujeres de manera particular, con preguntas especiales para las pedagogas infantiles, siendo una carrera de presencia esencialmente femenina: ¿cuáles son los conflictos sociales que atraviesan la vida de los niños y en especial de las niñas? ¿Cómo se lee la participación infantil femenina en las dinámicas de la guerra y la violencia? ¿Cómo pueden las pedagogas infantiles impulsar subjetividades para la paz?, es más ¿cómo se han posicionado frente a los debates de conflicto y paz?

Las niñas y mujeres en los fenómenos de violencia y paz en la Colombia contemporánea

Colombia es el país de América Latina en donde se ha desarrollado un conflicto armado interno de más larga duración —se calcula por lo menos cincuenta años de confrontación bélica—, y en el que surgieron dos de los ejércitos insurgentes más viejos y grandes de la región, así como diversas formas de violencia y la emergencia de otros grupos armados ilegales —como los paramilitares— producto de la prolongación de la guerra. En este contexto han nacido y crecido las generaciones de mitad del siglo XX para acá, las cuales han tenido que ver de algún modo con la violencia sistemática, estructural y directa que provoca, mantiene y profundiza el conflicto (Sánchez, 2006).

En este panorama, es difícil no preguntarse de qué manera la violencia ha sido un fenómeno constante de construcción de identidad, de arraigo y desarraigo de millones de colombianos, y aunque el conflicto armado hasta hace poco pareció un problema esencialmente campesino, basta con recordar las veces en que las ciudades se vieron desbordadas por la población desplazada de las múltiples guerras en las zonas rurales, donde se disputaban no solo una u otra ideolo-

gía política, principalmente habían contiendas regionales por la tenencia de la tierra (Tovar, 1975; Bello, 2003).

Campo y ciudad fueron escenario de niveles diversos y diferenciados de las violencias desatadas en medio del conflicto político, social y armado, y antes que ser el proyecto bandera la modernidad, la ciudad y la adquisición de la ciudadanía en el siglo XX en Colombia estuvieron igualmente atravesadas por los problemas urbanos que produce la pobreza y la economía informal por falta de una economía nacional fuerte, la concentración de la tierra en el campo que obliga a la migración a miles de campesinos y que lleva a la falta de proyección en la vivienda y los servicios sociales en las urbes (Múnera, 1988; Naranjo, 2004); en fin, los proyectos de desarrollo económico inconclusos o profundamente anclados a las economías internacionales, igualmente violentos y devastadores para los ecosistemas desde la intervención del Ejército Nacional en defensa de la United Fruit Company en la masacre de las bananeras, hasta los actuales proyectos minero-energéticos de los dos gobiernos de Juan Manuel Santos.

Las mujeres han representado y representan aún las luchas por la tierra y la vivienda en Colombia (Meertens, 1995), así como las luchas por la ciudadanía, que no ha sido otra cosa que la adquisición de derechos sociales y el disfrute de igualdades jurídicas en la ciudad, en las que han incluido de manera creativa sus luchas específicas como mujeres; cabe resaltar las investigaciones sobre los movimientos de mujeres en Colombia, en los que se ubican las batallas y movilizaciones de las mujeres de los sectores populares por vida digna que incluían la petición por jardines para sus hijos, y en donde los derechos sexuales y reproductivos fueron conquistándose en cada casa y al calor de la militancia política en organizaciones comunitarias.

Y aunque en los últimos años —gracias a los estudios desde los feminismos y las teorías de género—,

muchos de los procesos históricos y sociales, como la violencia, los movimientos sociales, la urbanización, etc., han empezado a ser investigados desde el rostro y rastro de las mujeres, el hecho de que hoy emerjan como sujetos de dichos procesos no niega su importante presencia en la historia del país y, particularmente, del conflicto político social y armado.

Es así que las mujeres se han visto involucradas de diferentes maneras en los procesos mismos de la confrontación armada (como víctimas de la violencia política y económica, defensoras de derechos humanos, auxiliadoras de los grupos armados ilegales, etc.); pero es desde la década de los ochenta que comienza a visibilizarse un cambio en las mujeres y sus roles como actrices de los grupos insurgentes (comandantes y combatientes). Es el caso específico, por ejemplo, de las mujeres del Movimiento 19 de abril (M-19) y las memorias escritas a partir de sus experiencias (Herrera y Pertuz Bedoya, 2015).

En el inicio de los años noventa, concluye un proceso de paz que logró la reinserción de cuatro grupos armados (el Partido Revolucionario de los Trabajadores, el Quintín Lame, el Ejército Popular de Liberación y el M-19), pero no culminó el conflicto armado, y dos grupos que no entraron en la negociación, crecieron exponencialmente para en esa década: las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Esta época además marcó la apertura del país a los temas de Derechos Humanos, y empezó a visibilizarse otra realidad, el incremento del reclutamiento de niños y niñas en los ejércitos irregulares.

Y aunque las organizaciones de derechos humanos a favor de la infancia han denunciado el problema y llamado a los ejércitos en contienda a respetar la Convención de Ginebra —del no reclutamiento de menores—, y la Declaración de los Derechos del Niño, los cambios en el armamento de la guerra y las características específicas de esta población son, para estas organizaciones,

los hechos que empiezan a marcar este ingreso en masa a los ejércitos, hablando incluso del trabajo infantil en la guerra, con especificidades para el caso de las niñas.

Sin embargo, sus informes contrastan con las investigaciones hechas por ellos mismos y por académicos sobre el tema del reclutamiento infantil: muchos de los niños y niñas que ingresan a los grupos armados, lo hacen de manera voluntaria y pasan de una etapa vital a otra estando en las filas de estos grupos, es decir, se hacen adultos en estos espacios. Las razones para el ingreso van desde lo simbólico (como el estatus social que puede dar un arma), hasta lo emocional (enamoramientos, despechos, violencia intrafamiliar, etc.), pero algo más han arrojado las investigaciones en los últimos años: los niños y niñas combatientes hacen parte de las regiones con menor presencia estatal y con mayores niveles de pobreza; su ingreso también tendría que ver con problemas de miseria y violencia estructural.

Es por esta razón que para abordar los motivos de ingreso de niños y niñas es indispensable mirar el contexto de la guerra, las múltiples formas en que el conflicto se ha expresado en las regiones en términos culturales, sociales, políticos y económicos y la manera cómo impacta la vida de individuos y colectividades allí presentes. Antes que estigmatizar a los niños y niñas y las comunidades a las que pertenecen, sería posible evaluar el papel del Estado y la escuela en esas realidades del reclutamiento.

Este marco base del conflicto permite profundizar en las situaciones en que lo han hecho de manera particular las niñas y mujeres que ingresaron en los últimos años a los ejércitos irregulares, y paradójicamente, lejos de los imaginarios sobre mujeres indefensas reclutadas forzosamente, la guerra, las armas, el ejercicio de la violencia, fueron un escape para muchas niñas frente a las violencias vividas en sus hogares (maltrato intrafamiliar, abandono, violencia sexual, desvalorización de las labores domésticas).

Como correlato de su inserción en la guerra, otras mujeres también han encontrado en los efectos de la confrontación, sus lugares de lucha en contra de las desigualdades sociales y a favor de la paz; reclamándose víctimas del conflicto como desplazadas, madres solteras, madres, hijas, hermanas, esposas de asesinados y desaparecidos, han hecho visible los efectos de la guerra en la población civil y en las mujeres en particular, evidenciando que, efectivamente, el aumento de la confrontación bélica en las últimas dos décadas ha dejado saldos angustiantes en los cuerpos y formas de supervivencia de las mujeres, sus hijos y las comunidades de pertenencia.

Sus aprendizajes sobre los efectos del conflicto los han alcanzado al calor de la movilización social y la solidaridad con los fenómenos de las masacres, la desaparición forzada y la violación sistemática de los derechos humanos en medio del acrecentamiento de la guerra, en ese sentido su ciudadanía se inscribe en la eliminación de todas las formas de violencia que vulneran los derechos de las personas, pero especialmente de las mujeres (Ibarra, 2007). Punto de encuentro con las mujeres que optaron por la inserción en los ejércitos irregulares, si se tiene en cuenta que la guerra fue una realidad para muchas de ellas.

En conclusión, reconocer los aprendizajes de las mujeres como ese colectivo amplio de personas, que en los últimos cincuenta años han vivido los múltiples fenómenos de la violencia estructural y política en Colombia, permite visibilizar hoy, los puntos de acuerdo, las propuestas y sororidades por tejer entre las mujeres y por enseñar a las niñas y niños.

Las ciudadanías femeninas y las apuestas por subjetividades para la paz

A partir de las experiencias particulares alrededor de la guerra en Colombia, por parte de las mujeres, ya sea como actores armados o víctimas de la confrontación, pueden evidenciar variados aportes a

los procesos de formación de subjetividades para la paz. Para empezar, la necesidad de revisar la categoría de la ciudadanía en su enfoque diferencial hacia las mujeres (Meertons, 1997), resaltando las especificidades de nacer y crecer mujer en ciudades atravesadas por conflictos sociales, la violencia criminal y la guerra.

Del ser mujer en una ciudad colombiana, puede rescatarse, por un lado, la amplia participación de las mujeres en los movimientos de reivindicaciones de derechos sociales: la vivienda, la escuela, el puesto de salud, los servicios públicos domiciliarios, etc. Basta con recordar el rostro en las iniciativas de carácter social en los barrios populares: los comedores comunitarios, las casas para los jóvenes, y los jardines infantiles (Luna y Villareal, 1994).

De las luchas feministas por la igualdad jurídica y posteriormente, la equidad de género, la ciudadanía y el ejercicio efectivo de derechos por parte de las mujeres, amplía su mirada hacia las relaciones de poder desiguales, que las restringen a roles tradicionales y tareas del hogar, y las hacen blanco de violencias simbólicas y domésticas, que hasta hace poco se reconocen en la política pública para las mujeres, y en los fenómenos mismos de la guerra.

Es así que se termina cuestionando valores patriarcales que pesan sobre las mujeres, y que incluso les impiden su participación política y su movilización social, evidenciando muchas veces que su intervención en la vida pública implica para ellas más tareas, en la medida en que no se ven relevadas, acompañadas o emancipadas de las labores domésticas, y deben cumplir triples jornadas, cuando quieren estudiar, trabajar o ejercer alguna actividad política y social.

Este es un cuestionamiento a los roles tradicionales asociados al género, que invita a pensar formas distintas de la construcción femenina y masculina, y, por ende, de las relaciones familiares y de crianza entre hombres y mujeres. Esta situación nos remite innumerables veces a las formas

en que las niñas desde la más tierna infancia son segregadas de la socialización pública y recluidas en el cumplimiento de las labores domésticas en ausencia en el hogar de los padres; así cabe pensarse en el caso de pedagogas infantiles, ¿cómo se reproducen relaciones desiguales de género en la cotidianidad? ¿Cómo se desnaturalizan o refuerzan dichas relaciones en el quehacer pedagógico? ¿Cómo se resignifican en las situaciones de crianza?

Entonces, de las experiencias de los movimientos de mujeres en contra de la guerra y de las mujeres de los movimientos sociales y populares, que pueden rescatarse para la promoción y el fortalecimiento de unas subjetividades para la paz, valdría nombrar algunos elementos; pero antes de ahondar en los mismos, cabe aclarar qué tipo de subjetividad es entendida en este proceso: las experiencias y sentidos múltiples y complejos que desarrollan los individuos y las colectividades humanas, en las prácticas de su existencia específica, enmarcada dentro de culturas, modos de producción económica y sistemas políticos históricos y geográficamente situados (González, 2012; Zemelman, 2012).

Es decir, para el tema que nos convoca, los sujetos mujeres, sus acciones y pensamientos están instituidos por las costumbres y prácticas políticas y sociales del proceso histórico al que pertenecen, que podrían ser: el ser colombianas, de ciertas regiones, religiones, asociaciones, etc., lo que complejiza el análisis sobre sus narrativas, memorias y sentidos de sus biografías particulares y la manera como se inscriben en los relatos nacionales; pero en conclusión, es revisar cómo se puede reconocer esos sentidos profundos y arraigados de su experiencia individual y colectiva en los procesos de violencia y vulneración de derechos, para visibilizar su localización política, en los lugares geográficos e históricos que se habitan, y, que para el caso colombiano, le permiten a las mujeres hoy posicionarse, sobre los elementos necesarios para salir del ciclo de violencias, que van más allá de la firma de un acuerdo.

Por ejemplo, el aprendizaje sobre el reconocimiento de las persistentes relaciones desiguales de género, así como las crónicas situaciones de exclusión social en especial de las niñas. Lo que nos lleva a pensar en primer término que el problema de la vivienda y de la tierra es un problema de justicia distributiva, que han defendido históricamente las mujeres, como lugar de acogida de ellas, y que, por ende, es una bandera de la ciudadanía para la paz, el derecho a vivienda digna y a la tenencia de la tierra.

Un segundo elemento de crucial importancia, en estos momentos de negociaciones de paz, es la pregunta por una real ciudadanía libre de violencias para las mujeres, tanto las que socializaron en la guerra y hoy pretenden apartarse del conflicto, como de aquellas que se reafirmaron en su movilización pacífica en contra de la guerra. El derecho a vivir en paz en este país debería ser una bandera conjunta de lucha para las mujeres, que invite a todas y todos, ya no a buscar, sino principalmente a consolidar los acuerdos de paz, por imperfectos que parezcan.

La ciudad y el campo libres de violencias para los niños, los jóvenes y las niñas y mujeres hacen pensar en la necesidad de una seguridad para las personas y no para el Estado; en ese sentido la tarea de seguir insistiendo en la desmilitarización de la vida civil, la erradicación del servicio militar obligatorio y el desmonte de un pie de fuerza militar tan grande en Colombia, que por su tradición masculina y patriarcal ha fomentado los casos de violencia sexual y de género contra las mujeres.

Finalmente, unas subjetividades para la paz desde las niñas y las mujeres recogen estos aprendizajes de la experiencia femenina, buscando los sentidos y significados que tienen las violencias y los conflictos en nuestro país, y las formas de abordarlos desde nuevos referentes que promuevan la resolución no violenta de los mismos. Subjetividades que reconocen las memorias del conflicto pero que abogan por la posibilidad de superar el enfrentamiento armado.

La formación de la subjetividad política de las pedagogas infantiles

Las experiencias de las mujeres en la consecución y ejercicio de su ciudadanía social y política, en un país excluyente y con una tradición de carácter conservador puede ser un punto ineludible de análisis en una carrera de presencia esencialmente femenina y en una profesión que se sigue considerando tema de mujeres (como es la formación de la infancia). En este sentido, la formación de subjetividad política, aparte de reconocer y problematizar los contextos en los que se trabaja con los niños y niñas, se pregunta por las relaciones de poder simbólicas y culturales que se establecen en los ejercicios de crianza y enseñanza.

En primera instancia, las futuras licenciadas, comienzan por desnaturalizar sus propios cuerpos, y las formas del venir siendo, para establecer rupturas y continuidades con las identidades hegemonícamente establecidas; buscando profundizar en los lugares de enunciación con los que siente más comodidad o reconocimiento. El ejercicio de posicionarse desde cualquier lugar y buscar sentidos y significados de ese posicionamiento promueve en las estudiantes, tanto el estudio de los discursos que informan sus construcciones identitarias como las posibles exclusiones, negaciones, ocultamientos o emergencias de otras formas de ser y estar, y de ejercer su labor pedagógica.

El posicionamiento implica además para las pedagogas infantiles, la búsqueda y el desarrollo de ejercicios siempre situados de su quehacer, para no trabajar con infancias universales y abstractas, pero sí con niños y niñas que hacen parte de sus comunidades, y viven en condiciones sociales, económicas, culturales específicas.

A manera de conclusión

Son múltiples los aprendizajes situados que hoy pueden brindar las mujeres para la implementación y posteriores apuestas por la construcción

de una paz sin violencias, desde su experiencia de haber nacido y crecido en este país, en las localizaciones de vulneración más complejas; en este sentido, visibilizar sus lugares de enunciación, complejizar sus situaciones de subordinación en la cultura hegemonícamente conservadora y machista de la sociedad colombiana permiten potenciar procesos de empoderamiento y participación política y social, así como establecer lazos de solidaridad entre el amplio abanico del ser mujer en Colombia.

Referencias

- Bello, M. (2003). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. *Revista Aportes Andinos*, (7), 1-8.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: C. Piedrahita, A. Díaz, y P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M. C. y Pertuz Bedoya, C. (2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 150-162.
- Ibarra, M. E. (2007). Acciones colectivas de las mujeres en contra de la guerra y por la paz en Colombia. *Revista Sociedad y Economía*, (13), 66-86.
- Luna, L. G., y Villarreal, M. (1994). *Historia género y política, movimientos de mujeres y participación política en Colombia 1930-1991*. Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad. Universidad de Barcelona.
- Meertens, D. (1995). Mujer y violencia en los conflictos rurales. *Análisis Político*, (24), 41.

- Múnera, L. (1988). *Rupturas y continuidades (poder y movimiento popular en Colombia, 1968-1988)*. Universidad Nacional de Colombia, Iepri.
- Naranjo, G. y Hurtado, D. (2004). Ciudades y desplazamiento forzado en Colombia. El “reasentamiento de hecho” y el derecho al restablecimiento en contextos conflictivos de urbanización. En: M. Bello (ed.), *Desplazamiento forzado: dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo* (pp. 279-310). Universidad Nacional de Colombia.
- Tovar, H. (1975). *El movimiento campesino en Colombia durante los siglos XIX y XX*. Ediciones Libres.
- Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En: C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro, *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 235-253). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.





"Y VAMOS A LA PLAYA" # 7 (Detalle)

Fabiola Alarcón Fernández

SECCIÓN 4

Saberes y experiencias

Artista-pedagogo: prácticas artísticas, arte en primera infancia y experiencia sensible

Artist-pedagogue: Artistic practices, art in early childhood and sensitive experience

Ximena Argote Pavi*

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 9 de julio de 2018

*Cuando me siento atrapado, me pregunto
¿qué haría un artista?*

Antanas Mockus

103

Resumen

El presente artículo realiza una reflexión sobre la relación de mi profesión como artista escénica y la experiencia como docente del área de Arte de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPI), en las asignaturas de Pensamiento divergente, Vivencia IV, Títeres como estrategia pedagógica, Juego y otras formas de comunicación, Corporalidad y autobiografía. A través

* Maestra en Artes Escénicas, actriz, titiritera y clown. Egresada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB. Candidata a magíster en Estudios Artísticos de la misma universidad. Docente de teatro en Sena-Complejo Sur y docente de cátedra en el área de Artes en la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

de estas se han consolidado reflexiones y procesos que buscan articular los saberes que como docente y como artista activa considero que permiten configurar una mirada particular sobre las necesidades y los requerimientos de las estudiantes de la licenciatura para su labor de docencia con y para los infantes, entendiendo las condiciones y características de nuestro contexto. Es así como se parte de los siguientes enunciados: i) el concepto de arte, su función y lugar de enunciación dentro de la academia y de la LPI; ii) la pregunta sobre del arte para la primera infancia, los avances y desarrollos en este campo; iii) la necesidad de propiciar experiencias sensibles, tanto para los niños y niñas como para los y las estudiantes en formación, así como la ampliación del capital cultural y simbólico de las estudiantes de LPI; iv) la reflexión sobre las experiencias y prácticas en los jardines, en el contacto real y formativo con los niños y niñas mediados por el arte.

Palabras clave: arte de la primera infancia, educación, pedagogía infantil, experiencia sensible, experiencia artística.

Abstract

This article makes a reflection on the relationship of my profession as a Performing Artist and experience as a teacher in the area of Art of the LPI, in the subjects of Divergent Thought, IV Experience, Puppets as a Pedagogical Strategy, Game and Other forms of communication, Corporality and Autobiography. Through which reflections and processes have been consolidated that seek to articulate the knowledge that as a teacher and as an active artist I consider, they allow us to configure a particular view of the needs and requirements of undergraduate students for their teaching work with and for the infants, understanding the conditions and characteristics of our context. This is how we start from the following statements: i) The concept of Art, its function and place of enunciation within the Academy and the LPI; ii) The question about Art for Early Childhood, the advances and developments in this field; iii) The need to promote sensitive

experiences, both for boys and girls and for students in training; as well as the expansion of the cultural and symbolic capital of the LPI students; iv) Reflection on experiences and practices in the gardens, in real and formative contact with children mediated by art.

Keywords: Early childhood art, education, child pedagogy, sensitive experience, artistic experience.

"No se trata de dar clases de arte.

Lo que interesa es desarrollar las capacidades artísticas: belleza, expresión, creatividad, para promover el desarrollo personal. Imaginar, fantasear, divagar, soñar, invitar, crear, recrear es esencial al proceso educativo".

Herbert Read (1985)

Escena I

Al encuentro con mi otro yo

PROFESORA Y: Ximena, cuéntanos, tú que eres artista, ¿qué te hace diferente a los demás?

YO: Nada, soy igual a todos los demás.

Recuerdo mi primera clase en el 2012 de Pensamiento divergente, asignatura que compartí con la docente Yamilet Angulo del área de Lenguaje. Quien, después de que realicé mi presentación, me formuló el anterior cuestionamiento. Era la primera vez que me hacían esa pregunta, es más, creo que me sentí extraña, la palabra "diferente" me hizo sentir como un bicho raro. Comparto mi profesión como docente con la actuación y con un grupo de investigación sobre teatro de títeres y objetos animados, me gusta aprender y compartir experiencias.

Considero que la condición del maestro no se debe restringir exclusivamente a la persona que está frente al tablero, que lo sabe todo, que es infalible, un dios. Para mí, la docencia es un compartir de saberes, de experiencias, porque el que está enfrente escuchando, también posee conocimiento, y así

como en el *Maestro ignorante* de Rancière, la figura del maestro debe liberarse del embalaje de tener que saber, si quiere enseñar, debe abandonar su imagen autoritaria, compartir esa ignorancia que hermana e iguala a maestros y alumnos (Rancière, 2003). Es como la obra de arte, el artista no lo es todo, la obra no existe sin espectador, necesita del otro, “toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar” (Gadamer, 1991, p. 23). En suma, el espectador completa la experiencia y coconstruye el ejercicio de comunicación, la obra de arte. Es así como bajo esta misma idea de creación, concibo el oficio del maestro.

Es así como, la doble condición, al ser artista y maestro, permite ciertas libertades que se expresan en términos teóricos, metodológicos y prácticos, no desde una condición de genialidad mediada por el talento o alguna capacidad extraordinaria, muy por el contrario se da en la apertura, en la posibilidad de considerar que todos los sujetos, desde su quehacer cotidiano, pueden generar y vivir experiencias artísticas que les permitan hacer de la vida una obra de arte. El sentido en el que se dan estas libertades está vinculado con la mediación de las artes, las cuales propician la inserción en el mundo sensible, al dejarse tocar por la experiencia para transformar los espacios diarios y abrir escenarios para la investigación formativa y pedagógica.

Escena II

Recuperando a mi niño interior

¡Vamos a jugar! Esta fue la primera frase de la asignatura de taller “Juego y otras formas de comunicación”. Pensé que como en la mayoría de los casos, todos gritarían de felicidad, por la propuesta, pero la sorpresa fue otra. Pude observar que algunos estudiantes hacían gestos de malestar, se mostraban perezosos, y se levantaban de sus puestos más por obligación que por deseo. Pensé, ¿cómo una persona que dedicará su vida entera a trabajar con los niños(as) no le gusta jugar?, tristemente me volví a preguntar: ¿cuándo matamos

a nuestro niño(a) interior, nuestra capacidad del disfrute, del asombro, de imaginar, de crear?

Por otro lado, en clase de Vivencia IV, se comentó la importancia del arte y su implicación en la educación y específicamente en la primera infancia. En nuestro primer encuentro se preguntó: ¿cuál fue tu última experiencia con el arte?, ¿cuál fue el último libro leído?, ¿tu último concierto?, ¿la última obra vista?, ¿museo, exposición? Casi siempre hay un silencio absoluto como respuesta. Entonces me pregunto: ¿cómo generar experiencias artísticas en los niños(as), si nunca he tenido una?, ¿cómo hablar de la música, del juego a través de los títeres, de la pintura, del dibujo? Estas son preguntas que también rondan actualmente en nuestra cultura, y aún más en el ejercicio de la profesión docente, la cual requiere una aproximación sensible del mundo y a la experiencia con los otros. Entonces, cabe preguntarnos ¿cómo generar el placer de leer en los niños(as) si el profesor no lee?, ¿cómo propiciar el encuentro con el arte en primera infancia?, y ¿cómo hacer del oficio del maestro una mediación cultural si el profesor no accede a encuentros o experiencias artísticas y sensibles?

No se trata de haber estudiado en la Escuela Nacional de Arte, o haber hecho un doctorado en Historia del Arte, se trata de generar la sensibilidad hacia la comprensión del ejercicio del arte y cómo este ha estado relacionado como forma de expresión desde el inicio de la humanidad. No se trata de saberlo todo, pero sí de ampliar el capital cultural y simbólico de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil desde el ámbito teórico, que nos posibilite y abra caminos a la indagación de las propuestas creativas a partir de grandes artistas de la historia. Que nos permita entender la función del arte en los diferentes contextos históricos, para llegar a la transformación del arte, su función en nuestros días y la implicación en la sociedad y en la educación.

¿Qué ha pasado durante la historia con las prácticas artísticas?, ¿por qué en alguna época se decía que el arte era solo don de los genios?, ¿por qué hoy se considera que cualquier ser humano tiene

la capacidad de crear?, ¿era el arte elitista?, ¿lo sigue siendo hoy en día en nuestro país?, ¿quiénes acuden a ver ópera?, ¿quiénes visitan grandes teatros, como el Julio Mario Santodomingo, el Colón o Bellas Artes, a ver el ballet de Corea?, ¿o la orquesta filarmónica de Israel?, ¿cómo se concibe al espectador niño(a)?, ¿es autónomo de tener una experiencia estética?, ¿cómo se ha relacionado el concepto de arte en la escuela? Plantear estas y otras inquietudes permiten centrar la atención y la reflexión sobre la función del arte en nuestro contexto, no solo desde un cúmulo de teorías, sino desde el encuentro propio con las experiencias y prácticas artísticas, el análisis y la implicación de la historia, la cultura, y la educación.

El seminario de Vivencia IV parecía en algún momento un espacio muy corto para poder generar estas reflexiones y aproximarse a encontrar respuestas a múltiples inquietudes. No obstante, el trabajo de la asignatura de Pensamiento divergente o capacidad creadora ha sido de gran apoyo para plantearnos estas preguntas. Además de brindarnos un espacio para la creación, ampliar ese capital simbólico y cultural y generar experiencias sensibles necesarias para las estudiantes de la licenciatura.

Es necesario fortalecer los vínculos entre el arte y la escuela, porque es en este espacio donde se pueden sembrar estas experiencias, este conocimiento sensible, que constituye hoy más que nunca una posibilidad para comprender, percibir y transformar nuestras realidades de forma creativa, tal como lo sostiene Merleau Ponty “El arte refresca la percepción del mundo” (Ponty, 1945).

Escena III

El encuentro con la realidad

La vivencia escolar se asume como el espacio organizador de los diferentes procesos de formación adelantados; en el marco de la propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil es el lugar donde las preguntas fundamentales que

la animan, no solo tiene que ver con *qué, cómo, para qué, a quién (es) y por qué* enseño (Argoti, 2018); sino también es el espacio para poner a prueba y en contexto la profesión de la pedagogía, y en específico, la pedagogía infantil; espacio para compartir los saberes y búsquedas investigativas, a partir de unos territorios en específico habitados por unos niños(as) específicos y reales.

¿Qué es el arte? ¿Qué es el arte dirigido a la primera infancia? ¿Qué diferencia hay entre arte, artesanía, manualidad, experiencia sensible? ¿Desde qué lugar enunciamos el concepto de arte en la Licenciatura en Pedagogía Infantil?

Las construcciones teóricas que puedan dar respuesta a las preguntas que se plantean y reflexionan desde lo conceptual, se reformulan y validan desde la práctica, es así como el espacio académico de Vivencia IV, es la oportunidad para diseñar, implementar e investigar desde el quehacer pedagógico y artístico, en consecuencia propiciar intervenciones y ambientes de aprendizaje que resulten pertinentes para los infantes, donde se evidencie que la mediación artística, es en sí misma la experiencia estética, constituye una polifonía en la cual se involucran simultáneamente a todos los participantes.

Resulta fundamental, entonces, desde los procesos formativos de la licenciatura, dotar de herramientas teórico/prácticas a las y los estudiantes, ampliar su capital cultural y artístico, así como alentar la recursividad y la creatividad, esto debe ser prioritario pues, puede trascender en la transferencia a los infantes —nadie puede dar de lo que no tiene—. Es así como el primer sujeto que debe ser tocado y transformado por la experiencia estética es el docente en formación.

En este sentido, se debe acudir a los saberes sobre el aprendizaje del arte en primera infancia, centrando el interés en lo experiencial y la aprehensión del mundo desde los sentidos y sentires, desde el universo sensible y afectivo, en el cual se genera la empatía y la inquietud intelectual de

todos y todas los que juegan en el escenario de la educación.

De acuerdo con lo anterior, se plantea otra inquietud a las/los estudiantes al inicio del ejercicio de la Vivencia IV: ¿cuál es la diferencia de mi condición como licenciada en pedagoga infantil y un cuidador de un jardín? Es de aclarar, que no se trata de subestimar el trabajo de los cuidadores, sino de reconocer y reflexionar sobre el ejercicio de investigación e indagación de las estudiantes de LPI frente a sus prácticas. Por ejemplo: momento de las onces en el jardín, ¿de qué forma asumo esta actividad como pedagoga infantil?

A este respecto, es muy importante mencionar, que la Vivencia IV, de la cual he sido responsable desde hace siete años, tiene algo particular: se orienta en la jornada tarde. Lo cual hace que tenga unas condiciones y características especiales. El horario asignado es de 2:00 p. m. a 6:00 p. m. Lo que resulta especial, debido a que en la mayoría de los casos los niños(as) que oscilan en edades de 0 a 4 años, se encuentran realizando la siesta de medio día. Y aproximadamente desde las 3:30 p. m., los padres recogen a sus hijos. Entonces, ¿en qué momento se realizaría la vivencia? Con el paso del tiempo se logró entender que era precisamente estas dinámicas tan particulares donde debíamos poner a prueba nuestra creatividad y asumir profesionalmente nuestro ejercicio docente.

Primero se observó las diferentes rutinas que se dan en esta jornada con los niños(as):

- El despertar
- Las onces
- Espacio para intervención vivencialistas - actividad gruesa
- La despedida

Segundo, se orienta a los/las estudiantes de la licenciatura a trabajar a través de la pedagogía proyectos, los cuales deben articular los siguientes ítems:

- Lineamientos pedagógicos para primera infancia, en particular los pilares propuestos para la

educación inicial: arte, juego, literatura, exploración del medio.

- Eje problémico de la Vivencia IV: imaginación, fantasía, creación y mundos posibles.
- Articulación de las dos áreas que convergen: lenguaje y arte. ¿Cómo articularlas? ¿cómo lograr que no sean actividades sueltas sin un propósito pedagógico? ¿Cómo se puede de forma creativa, trabajar esa propuesta transdisciplinar?
- Indagación sobre las etapas de desarrollo.

De esta manera el proyecto se convierte en el insumo a indagar y para ello desde hace algunos años se propone trabajar a partir de: investigación basada en artes (IBA). Puede operar como estrategia metodológica presente en las intervenciones, es decir, como suma de elementos dentro de un proceso en el cual se privilegian las experiencias estéticas, vinculadas con el *eat art*, la instalación, el *site specific*, el arte sonoro, las rondas, los títeres, entre otras prácticas artísticas que se emplean en la disposición espacial y objetual mediante los ambientes de aprendizaje, las cuales pueden ser leídas e interpretadas para abordar y entender las dinámicas propias de los grupos de infantes, pero también pueden constituir un resultado artístico en cuanto construcción colectiva de conocimiento; en cualquiera de los sentidos resulta primordial la sistematización y el registro para consolidar un ejercicio de investigación-creación como posibilidad epistemológica desde las artes vinculadas con la educación inicial, tal como lo desarrollara el proyecto de Tejedores de Vida-Arte para Primera Infancia, en el Instituto Distrital de las Artes (Idartes) y actualmente el programa Nidos, Arte en Primera Infancia.

Como muestras exitosas dentro de esta propuesta de Vivencia IV, se listan a continuación algunos de los espacios resultantes desarrollados por las/los estudiantes:

Tabla 1. Identificación de espacios desarrollados por las estudiantes

Rutina	Espacios desarrollados
Despertar	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas y cantos de arrullo al oído • Música y rondas infantiles • Masajes corporales • Danza para activar el cuerpo
Onces	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eat art</i> o arte comestible • Picnic y excursión para comer • Con la comida sí se juega: experiencias sensibles a través de los sentidos del gusto y el olfato
Actividad gruesa	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención del espacio/ instalaciones artísticas • Dispositivos artísticos • Experiencias sensibles • Mi cuerpo, un mundo por explorar • El juego en el teatro de títeres
Despedida	<ul style="list-style-type: none"> • Composición de rondas • Creación de historias • Explorando el medio • Ejercitando mi cuerpo en el gimnasio

Cada uno de estos espacios de intervención ha suscitado el abordaje de proyectos de investigación en torno a la preocupación de cómo generar experiencias sensibles y artísticas en primera infancia. Muestra de ello, menciono algunas de las propuestas en curso: i) cómo despertar la curiosidad y generar concentración y tranquilidad a través de la pintura (nivel: caminadores. Jardín Ángeles del Saber-2018); ii) Literatura y creatividad, dinámicas de participación mostradas por el niño(a) (nivel: jardín. Jardín Las Aguas-2018); iii) Juego, experiencias sensoriales para niños de 1-2 años (nivel: párvulos. Jardín Ángeles del Saber-2018); iv) Experiencias sensibles en la

primera infancia a partir de la exploración de diferentes ambientes (prejardín. Jardín Ángeles del Saber-2018).

Escena IV

Arte en primera infancia

Los diferentes escenarios en los cuales he participado como docente del área de Arte han estado atravesados por los objetivos pedagógicos de la LPI, y, simultáneamente, por mi experiencia como artista activa, lo cual me ha permitido configurar e indagar una ruta de aproximación para la comprensión del arte para primera infancia y la práctica pedagógica, esta ruta puede describirse así:

Situación 1. Los títeres como estrategia pedagógica hacen parte de la oferta de electivas propuestas por el área de Artes en la LPI. Parte del contenido teórico es investigar sobre el origen del títere. Dentro de estas indagaciones sobre el tema, llegamos siempre a la misma conclusión con las estudiantes: ¿por qué el niño(a) nunca aparece en la historia del títere? ¿Al contrario de hoy, en la que, pronunciar la palabra títere inmediatamente es asociada con infante?

Situación 2. Animar objetos-construir sujetos sensibles, un estudio sobre la experiencia estética del espectador niño(a) en el teatro de títeres, es el nombre de la investigación realizada por la artista y pedagoga Ximena Argoti en la Maestría en Estudios Artísticos, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Parte de la investigación realizó un rastreo sobre el concepto de espectador y de la experiencia estética a partir del arte contemporáneo, el espectador en el teatro (desde Grecia hasta el día de hoy) así como en la danza; encontrando un gran vacío del concepto de niño(a) como espectador.

Pero como no, si solo hasta el siglo XX el concepto de niño(a), se fue transformando a partir del surgimiento de la protección de los niños y niñas como problema de interés público. Así se cambia la concepción que se tenía del niño como “menor” para ser asumido como “sujeto de derechos”. Así,

el reconocimiento de los derechos del niño se hizo después de la Primera Guerra Mundial con la adopción de la Declaración de Ginebra en 1924. En este sentido, Colombia también cuenta con importantes normas y leyes a favor de los derechos de la infancia, entre las cuales encontramos la Constitución Política de 1991.

Actualmente, las políticas públicas para la infancia y, en especial, los lineamientos curriculares para la educación inicial proponen al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como pilares en la educación de la primera infancia, elementos primordiales a través de los cuales los niños y niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, promoviendo a la vez su desarrollo integral y su vinculación con la cultura (Ríos, 2010, p. 41).

En este sentido, el concepto de arte para primera infancia se considera nuevo, está naciendo, dando sus primeros pasos y es en nuestras manos donde se está construyendo.

Situación 3. ¿Arte o experiencia? La experiencia estética en la primera infancia. “Los niños y niñas habitan el mundo de forma holística e integrada: por ello, hablar de infancia es hablar de cuerpo, juego, aprendizaje, relaciones, sentimientos y emociones” (Idartes, 2015).

Las leyes sobre el cuidado y los derechos de los niños son relativamente recientes. Por tanto, solo hasta ahora la sociedad da una mirada a los niños y niñas como “sujetos de derechos desde la gestación y como seres libres con capacidad de construir ciudadanías y participar como individuos” (Idartes, 2015). En este sentido, hoy en día podemos encontrar la creación de políticas públicas para la primera infancia y diversos proyectos distritales, que contribuyen al desarrollo integral de los niños desde los ámbitos cognitivo, lingüístico y social.

No obstante, en el país y en Bogotá, la mirada al arte como lenguaje, como medio expresivo y sensible, que cobra gran importancia dentro de estos procesos para el desarrollo de los niños y niñas,

es muy reciente. Dentro de las orientaciones pedagógicas para la educación inicial se encuentran proyectos como De cero a siempre y Tejedores de Vida-Arte en Primera Infancia, que hacen parte del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 (Idartes, 2015), donde el objetivo más importante es que los y las menores sean el centro de toda la actividad pública.

Es así como este referente resulta muy pertinente con los objetivos del trabajo a desarrollar con las estudiantes de la LPI, teniendo en cuenta la vinculación del arte con la infancia, desde un enfoque experiencial y sensible, y no como una acción escolarizante o instrumental.

En este sentido, el concepto de experiencia que se propone “se refiere a ponerse en juego, a exponerse, a conquistarse, así mismo a buscarse en el otro y lo otro” (Idartes, 2015). Así, la experiencia es encontrarse con lo desconocido, tener la oportunidad de que algo nos pase y nos saque de la vida cotidiana, darle tiempo a los sentidos, de escuchar, de sentir, de oler y mirar detalladamente, darse un tiempo y un espacio. Por lo tanto, hablar de experiencia es hablar de lo estético, donde el cuerpo tiene la oportunidad de ponerse en contacto con el mundo, esos nuevos universos y encuentros son tal vez nuestra nueva definición de lo bello y placentero. “La experiencia estética es una forma de hacer cuerpo con y de ser uno con el instante al componer con el entorno nuevas relaciones” (Idartes, 2015).

Dentro de las vivencias desarrolladas por el proyecto Tejedores de Vida-Arte en Primera Infancia, se observa la libertad como eje fundamental de la experiencia, es decir, la participación del niño(a) en las actividades artísticas, el disfrute y la relación con las artes, la posibilidad de exploración, de creación y de expresión, donde el infante es el centro de toda la experiencia, y sujeto activo en las experiencias artísticas, “no con la idea de formar futuros artistas, sino para promover ciudadanos y ciudadanas libres” (Idartes, 2015).

Es así como se reafirma la concepción de que los niños y niñas son libres y participativos, seres que

desean hablar, tomar decisiones, manifestarse, tener voz. Pero ¿de qué manera lo expresan?, pues a través de acciones como: su gestualidad, su comunicación corporal su sonoridad, sus intervenciones en el espacio, en sus relaciones con el adulto, con el artista y con los otros niños y niñas (Idartes, 2015).

Entonces, el infante y su corporeidad se convierten en los protagonistas de las políticas: el cuerpo y su representación son ámbitos de percepción y actuación, teoría y práctica para su construcción imaginaria, cultural, simbólica, identitaria (Sarlé et al., 2014).

De esta manera, la experiencia estética del espectador niño(a) está dada por la expresión y la creatividad del cuerpo del infante en movimiento, es decir, que el cuerpo será el medio de comunicación donde los niños y las niñas sienten, perciben, conocen, reconocen y se muestran ante la experiencia. Y es a través de sus gestos, su mirada, sus sonrisas, sus voces, llanto, incluso en su silencio e inmovilidad, la posibilidad de expresar mucho de lo que siente y liberan sus miedos y acogen las experiencias que le producen placer y los hacen sentir cómodos, “esto les permite exteriorizar sentimientos, sensaciones, vivencias e ideas a través de un lenguaje que tiene lugar en el movimiento, desarrollando no solo su sensibilidad, sino su imaginación y creatividad” (Fandiño, 2012, p. 107).

A modo de conclusión, y de acuerdo con mi experiencia, considero fundamental hacer un llamado a los docentes y artistas, que trabajan desde el arte en general, para que mantengan un compromiso ético y una responsabilidad colectiva que aporte al desarrollo infantil y a la construcción de su mundo activamente. La misión debe centrarse en potenciar, diseñar y promover ambientes que inviten a los niños(as) de primera infancia a experimentar, conocer su mundo, asombrarse, y maravillarse a través del juego en el arte.

*El niño es hecho de cien, el niño tiene cien
lenguajes, cien manos, cien pensamientos
cien maneras de pensar, de jugar y de
hablar, cien siempre, cien maneras de
escuchar de maravillarse, de amar cien
alegrías para cantar y entender cien
mundos que descubrir, cien mundos que
inventar, que soñar.*

Loris Malaguzzi

Referencias

- Argoti, X. (2018). *Syllabus Vivencia IV*. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Fandiño, G. (2012). *Lineamiento pedagógico para la Educación Inicial en el Distrito*. Secretaría Distrital de Integración Social.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós Ibérica S. A.
- Idartes. (2015). *Tejedores de Vida-Arte para Primera Infancia*. Buenos y creativos.
- Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Read, H. (1985). *Educación por el arte*. Ediciones Paidós.
- Ríos, M. D. (2010). *Lineamientos pedagógicos para la educación inicial en el distrito*. Secretaría de Educación Distrital.
- Sarlé, P, Ivaldi, E. y Hernández, L. (2014). *Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI*. https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=150

Aprender o reaprender a volar: el lugar de la literatura en la formación de licenciadas en Pedagogía Infantil

Learn or learn to fly: The place of literature in the training of degree in child pedagogy

Magda Zuleta Trujillo Rodríguez*

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 4 de julio de 2018

111

Resumen

En el presente artículo reflexiono sobre el papel que ocupa la literatura en la formación de docentes en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. De esta forma, expongo las apuestas que, como docente de lenguaje desde su dimensión literaria, hago en tres asignaturas, centrándome en los siguientes aspectos: el porqué es importante la formación literaria, la creación como recuperación de la expresividad y una forma alterna de construir conocimiento literario, y la mediación entre literatura e infancia.

Palabras clave: formación de lectores literarios, creación, mediación lectora.

Abstract

The role of literature in the training of teachers in children's pedagogy at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas is the subject of this article. I expose, as a language teacher

* Licenciada en lengua castellana de la Universidad del Tolima. Docente de cátedra de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

from its literary dimension, what I do in three training spaces, focusing on the following aspects: why literary education is important, creation as a recovery of expressiveness and an alternate form to build literary knowledge, and the mediation between literature and childhood.

Keywords: Literary reader's formation, creation, reading mediation.

*Un día cualquiera, un pingüino aterriza
justo frente a un hombre. El pingüino
le cuenta una extraña historia sobre su
vuelo y su caída abrupta. El hombre
se sorprende, pues los pingüinos
definitivamente no pueden volar. Pero
este insiste en querer intentarlo, tiene la
convicción de ser un ave y, por tanto, de
poder volar.*

*El hombre lo acoge en su casa y pronto
traza un plan para que el animal pueda
volar. Después de varias sesiones de duro
entrenamiento... de planes fallidos... y más
planes fallidos... el pingüino lo logra.¹*

Meschenmoser (2015)

Hay varios retos a los que nos enfrentamos a la hora de hablar de la relación entre literatura y la construcción —social, existencial, sensible— de seres humanos. El primero está en tratar de justificar, una y otra vez, su importancia, pues pareciese que por más que persista en volar, la literatura se encuentra entre la delgada línea de aterrizar de sopetón y construir sus alas.

Este texto parte de la convicción firme de que la literatura debe ocupar un espacio primordial en la formación de docentes para la infancia. También, de que esta formación supone la labor de ayudar a levantarse de las caídas y construir un plan de vuelo, que permita a los futuros y futuras docentes

rehacer su historia como lectores literarios y construirse como mediadores entre el vasto mundo de la creación literaria y esos pequeños con los que se encontrarán en su quehacer profesional.

Las anteriores convicciones tienen lugar en tres espacios de formación en los que he tenido la oportunidad de participar como docente: la Vivencia escolar IV, el seminario transdisciplinar de pensamiento divergente e imaginación creadora y, sobre todo, el taller de multiexpresividad del niño y recuperación expresiva del docente. Los tres forman parte del núcleo problemático: Imaginación, creación: innovación/obra, mundos posibles. Dichos espacios están a cargo de docentes de las áreas de arte y lenguaje, quienes realizan un trabajo en conjunto para atender los retos que supone una vivencia escolar llevada a cabo en jardines infantiles que trabajan con niños de 0 a 5 años, un seminario que fundamenta teóricamente la creatividad artística y la imaginación, y un taller de formación de sensibilidades, expresión y creación artística literaria, visual, musical.

Este texto se trata, entonces, no solo de los porqués, sino de algunos planes de vuelo. Ambas intenciones parten de una mirada y de las apuestas que hago como docente de lenguaje desde su dimensión literaria en estos espacios de formación.

De caídas aparatosas, alas rotas y retomar el vuelo

Casi es una premisa general el hecho de encontrar dentro de la historia de vida lectora de los estudiantes de licenciatura, no solo en Colombia sino en varios países latinoamericanos, una historia de caídas aparatosas y alas rotas, es decir, una historia lectora truncada que se traduce en el desconocimiento de un corpus literario con valor estético, unos saberes literarios débiles y, en el peor de los casos, una aversión y apatía por la lectura y la literatura.

Lo preocupante es que esas cicatrices de las estampadas contra el suelo y esas alas a medio funcionar parecen ser el sustento que tienen los futuros

¹ Esta es la historia del libro álbum *Aprendiendo a volar* del ilustrador alemán Meschenmoser (2015).

mediadores de lectura (parto del hecho de que el futuro pedagogo infantil tiene dentro de su quehacer ser un mediador de lectura) a la hora de enfrentarse con la selección de una obra literaria, de contagiar el gusto por la lectura y por despertar interés en obras de distintos géneros.

Felipe Munita (2013), docente e investigador de la Universidad de Barcelona, ha indagado sobre las creencias y los saberes literarios de los estudiantes del Magisterio en Chile, a partir de la recuperación de sus historias de vida y entrevistas semiestructuradas referidas a su propia formación como lectores y, también, a las concepciones que tienen sobre la lectura y la literatura. Los resultados han apuntado a que parte de los saberes literarios que poseen los futuros docentes están relacionados con el tipo de lector, fuerte o débil, que han sido:

En definitiva, se percibe una importante diferencia en las maneras de valorar la lectura literaria y su inserción en el aula entre el lector *fuerte* y el lector *débil*. Ciertamente es que estas creencias están influenciadas por múltiples factores, no solo por las biografías lectoras de los individuos. Pero es igualmente cierto que los resultados muestran concepciones y perspectivas de acción sobre la lectura literaria más fértiles en aquellos lectores asiduos, y más reduccionistas por parte de los no lectores. [...] En suma, los resultados parecen señalar que existe una fuerte influencia de esos recorridos lectores en las representaciones que los futuros docentes han construido sobre la educación literaria. (Munita, 2013, p. 85)

Hace algunos semestres, me encontré con el libro *Una infancia en el país de los libros*, de la escritora y antropóloga de la lectura francesa, Michele Petit (2009), una autobiografía de su historia lectora que abarca su infancia, adolescencia y parte de su juventud. Sin duda introduje este material en el plan de trabajo de mis estudiantes de multiexpresividad del niño y recuperación expresiva del docente como una provocación a la lectura y, por supuesto, como una invitación a construir sus propias historias como lectores. Si bien mi propósito inicial no era un trabajo de investigación

como el del profesor Munita, muy pronto me vi abocada a interpretar esa valiosa información que las estudiantes escribían sobre sus representaciones, concepciones y saberes sobre la lectura y la literatura.

Sumado a esto, varias estudiantes del taller de multiexpresividad también escribían al mismo tiempo la Vivencia escolar IV, un espacio de formación que tiene dentro de sus propósitos acercar a la lectura a los niños y niñas de los jardines infantiles donde intervienen. La mirada y el análisis a estudiantes que estaban en ambos espacios me permitieron llegar a conclusiones similares a las que plantea Munita (2013): efectivamente, hay dos tipos de lectores, débiles y fuertes, que tienen concepciones muy distintas sobre lo literario. En ese sentido, aquellos que habían tenido una historia menos aparatosa con la literatura estaban más cerca de escoger obras literarias infantiles con un mayor valor estético y riqueza en el lenguaje, mientras aquellos lectores débiles que habían tenido encuentros desafortunados o desacertados escogían obras con criterios poco literarios y estéticos.

Un ejemplo de lo anterior se observa en el hecho de que muchas de las estudiantes mencionaban que dentro de sus clases de literatura en la escuela habían leído autores como Pablo Coelho o Carlos Cuauhtémoc Sánchez, personajes que cuentan historias, pero no con fines literarios sino de superación personal y autoayuda. Varias de esas estudiantes tenían como propósito en sus planeaciones escoger obras literarias que hablaran de valores y que llevaran al niño a comportarse “correctamente”, o bien escogían una obra literaria infantil de calidad con el fin de que el niño interpretara los problemas o las reflexiones que ellas encontraban allí en sus lecturas amañadas del texto.

Las historias de vida lectora de las estudiantes también mostraban cómo dentro de su acercamiento a la literatura, ya sea en la escuela o el hogar, persistía un corpus de obras literarias clásicas como los cuentos de hadas, los cuentos folclóricos,

las canciones populares y los poemas de Rafael Pombo. En efecto, varias de las planeaciones caían en este lugar de enunciación que dejaba ver el poco conocimiento de las vivencialistas sobre otros autores de literatura infantil.

Otro aspecto que vale destacar en estas historias de vida de las estudiantes es cómo dentro de la escuela prevalecían modelos de enseñanza aprendizaje formalistas, basado en el estudio de la forma de las obras literarias: los reconocidos análisis literarios, donde se sacaba un listado de personajes, espacios y se mencionaba cómo era el inicio, el nudo y el desenlace. Esta forma de acercarse a la literatura fue una de las razones por las que muchas estudiantes abandonaron el deseo de leer en su infancia y adolescencia.

Dentro de ese cúmulo de relatos que leí durante varios semestres, pude hallar una variedad de motivos para abandonar la lectura de obras literarias; algunas de ellas relacionadas con la imposición de leer como castigo, la lectura de obras que no respondían a intereses de los estudiantes, la despreocupación de los padres por su proceso lector y el de sus hijos; algunos casos más desafortunados tenían como centro historias traumáticas como la imposición de leer por parte del profesor y los problemas visuales de las estudiantes que ellos mismos y sus familias desconocían.

Entre relato y relato, las historias de caídas y alas rotas se replicaban. La literatura no pudo haber detenido peor su vuelo, pero cómo hacer frente a este sinnúmero de accidentes de los futuros/as pedagogos/as infantiles, mediadores de lectura.

De planes de vuelo: la formación literaria

Empezar un seminario o un taller de formación de maestros que tiene como componente indispensable la literatura supone identificar en primera medida esa tradición lectora. A propósito de esto, Petit (2008) menciona en el prólogo de su autobiografía lectora que “así como un psicoanalista debe psicoanalizarse, un facilitador de libros sea

padre de familia, maestro, bibliotecario, trabajador social, librero o crítico, podría meditar en su propia trayectoria” (p. 13).

Este conocimiento de los vuelos emprendidos y de las caídas es el mejor insumo para trazar un nuevo plan de vuelo. Tengo la convicción de que los docentes en formación pueden comenzar de nuevo a leer literatura con un sentido y con la convicción de que este acto es transformador para sus vidas en términos profesionales, políticos y de existencia.

Trazar planes de vuelo supone pensar en una educación literaria que permita, en primera instancia, transformar a los futuros docentes en lectores literarios que gozan con las novelas, poemas, piezas dramáticas, etc., y que entiendan que cada una tiene una forma particular de utilizar el lenguaje y unos mensajes que encierran una postura axiológica del mundo, esto es en términos de Pedro Cerrillo (2016) “lectores con competencia literaria: la enseñanza de la literatura debe entenderse como un proceso de ‘educación literaria’ que formará lectores literarios capaces de acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir, lectores con competencia literaria” (p. 30).

Desde esta premisa, he propuesto un plan de vuelo en el seminario de pensamiento divergente e imaginación creadora que brinda la oportunidad a los maestros en formación de leer obras de distintos géneros, desde los más tradicionales (novela, poesía, dramaturgias) a los más contemporáneos (micro cuentos, novela gráfica), a fin de que establezcan la forma particular en que cada una organiza su material verbal y los mensajes que en ella subyacen, así como las relaciones intertextuales que puedan establecerse con otros textos de la cultura. En este espacio, el futuro maestro también tiene la oportunidad de pensar en estrategias para acercarse a la obra de manera sensible, analítica y creativa.

Debo decir que el vuelo en este seminario, en ocasiones, no es de largo alcance, las alas suelen romperse

por el camino, tras la lectura de un par de líneas o en el mejor de los casos de una obra. Ganar gusto por leer sin que medie una calificación sigue siendo una tarea en la que pienso constantemente sin olvidar que también de eso se trata la competencia literaria, de que los lectores ganen autonomía en la selección de obras y en el tiempo que dedican en leer sin presiones. En ocasiones, las estrategias que funcionan con los(as) estudiantes es la provocación de pertenecer a esa parte de sensibilización a la obra que permite conectarla de manera lúdica con la vida de los estudiantes o con las reflexiones que les interesa sobre el mundo.

No ocurre lo mismo con el taller de multiexpresividad del niño y recuperación expresiva del docente, cuyo foco de atención está en la formación de lectores y creadores de obras de la literatura infantil. Todavía no tengo claras las razones, pero persiste en las estudiantes una mayor empatía por obras como el libro álbum, el cuento para niños e incluso la poesía que se ha denominado dentro de esta etiqueta.

Aquí el trabajo se centra en conocer obras de distintos géneros, autores y épocas que permitan al docente en formación crear un corpus de referencia. También, una buena parte del taller está enfocado a una cátedra de autores, donde se escogen a ciertos ilustradores, poetas, cuentistas, novelistas, dramaturgos dedicados a la literatura para niños, no solo para conocer sus obras sino además para establecer cómo llevan a cabo sus procesos de creación. Mientras se conocen estos autores, se estudian las características de cada género literario y se pone en marcha una serie de ejercicios de creación, que aportan a la obra final que debe construir cada estudiante.

Los caminos para formar lectores literarios son diversos. Los planes que propongo en ambos espacios tienen la intención de trazar rutas de lectura que lleven a la comprensión y el análisis de los textos, que supone entender que una obra nace y vive en la cultura, que construye significados y que expresa una valoración axiológica del mundo como plantea Bajtín.

Algo imprescindible dentro de esta formación de lectores es partir de la noción de motivación que Marta Sanjuán (2013) plantea en su libro *La dimensión emocional en la educación literaria*. Para la autora “el componente emocional es intrínseco al proceso lector de los textos literarios” (p. 481), teniendo en cuenta que la literatura misma provoca emociones.

En ese sentido, ese maestro que forma maestros que, a su vez, van a ser mediadores de lectura o formadores de lectura literaria debe trazar un plan de vuelo en el que el contagio y la provocación a la literatura son permanentes: “el profesor que muestre, muchas veces de manera inconsciente, una actitud de entusiasmo hacia la literatura y la interpretación de los textos transmitirá a sus alumnos esas mismas actitudes y valores” (Sanjuán, 2013, p. 482).

De despegues, vuelos cortos, a veces, largos: la creación literaria

La creación literaria es el corazón del taller de multiexpresividad del niño y recuperación expresiva del docente. Hay allí un doble reto que en la mayoría de los casos permite despegar y volar (a veces corto a veces largo): la capacidad de recuperar la expresividad a través de la creación de una obra y el de ganar conocimiento literario.

Estos dos retos se conjugan constantemente en la medida que el pedagogo tiene que construir una propuesta de creación, que le exige un marco teórico y literario para definir con claridad el tipo de obra que desea realizar. Esto es tan solo un punto de partida, pues cuando el estudiante se conecta con su obra se ve abocado a definir y entender, una y otra vez, el género en el que se enmarca, así como a consultar más obras y autores que le sirvan de referentes.

En todo este proceso hay un trabajo autónomo que es orientado cuando los estudiantes lo solicitan, también se dispone de un tiempo de la clase para asesorías y dudas; no obstante el punto de la creación está en que la distancia del vuelo depende

de los creadores y no del maestro; a propósito, Luis Fernando Macías (2015) menciona sobre los talleres literarios: “El aprendizaje de la creación es un proceso que se desprende de la vida misma del artista y está ligado a ella en el sentido en que es la realización de su esencia. Luego, el taller no es más que el entorno donde el artista aprende, crece y se consolida”.

Lo interesante de este proceso es que muchos de los estudiantes siguen conectados con sus obras en semestres posteriores. Algunos optan por la investigación-creación para graduarse, otros tratan de socializar su trabajo de creación en espacios académicos como coloquios y encuentros, unos pocos persisten en el camino de la creación y buscan oportunidades con editoriales, y la clase de multiexpresividad sigue siendo un espacio al que pueden volver a contar su experiencia de creación.

En conversaciones posteriores con estudiantes que han tomado el taller de multiexpresividad y han construido una obra en este espacio, afirman que el proceso de creación les ha permitido reconocer que son potencialmente creativas o creativos, y que pueden comunicar su visión sobre el mundo; además, afirman que han ganado saber literario-artístico que antes no tenían y que su trabajo vale la pena ser socializado en otros espacios distintos al de la clase.

Con alas propias para planear vuelos: mediación entre literatura-niño

Coser las alas rotas, curarse de las raspaduras tiene sentido en la medida en que el maestro en formación comprende el valor que tiene la lectura y la literatura en las vivencias, inicialmente, y, posteriormente, en su trabajo como docente. Ser conscientes significa rehacer con urgencia su historia como lectores y recuperar su capacidad expresiva y creativa para que los niños y niñas con quienes se trabaja no tengan una historia con la literatura tan accidentada.

Cuando el maestro en formación empieza a escribir una nueva historia lectora, empieza a haber

cambios significativos en las planeaciones que presenta; no obstante, en muchos casos, la vivencia no conecta con el taller de multiexpresividad y el de seminario de pensamiento divergente; por ello, la vivencia debe trazar sus propios planes de vuelo.

En la Vivencia IV, el área de Lenguaje propone, primero, que los/las vivencialistas construyan un corpus de literatura infantil que tenga en cuenta su valor estético y las edades de los niños y niñas con las que van a trabajar; segundo, planeen experiencias que permitan a los niños y niñas construir su sensibilidad y creatividad a través de los distintos lenguajes artísticos, en este caso, el literario.

La sensibilidad y la creatividad desde el lenguaje literario se construyen a través de la lectura. Pero no la lectura desde el desciframiento del código verbal, sino la lectura como experiencia vital que se vale de la voz, la imagen, el tacto para dejar huella. La autora y pedagoga colombiana Yolanda Reyes (2011) afirma: “Esa importancia de la experiencia literaria en la psiquis humana también ha replanteado la idea tradicional de la “lectura”, en tanto que antes y mucho más allá de lo alfabético, los niños “leen” de múltiples maneras, es decir, descifran e interpretan diversos textos”.

De igual forma Teresa Durán (2002) en su libro *Leer antes de leer* expresa que la lectura en las primeras edades es un acto afectivo que atraviesa todos los sentidos. Los niños perciben el mundo a través de sus sentidos, conocen a través de ellos; en ese caso la lectura es con las manos, con el gusto, con el olfato:

De este modo, nuestros sentidos, especialmente la vista, el oído y el tacto, forman parte del núcleo más importante de la información del ser humano, de su formación y de su transformación en transmisor comunicacional, es decir, en lector. La captación de los signos sensoriales, el aprendizaje de su significado, en un primer momento, y la posterior adquisición de la habilidad para transmitirlos sin interferencias o equívocos son el fundamento del intercambio comunicacional afectivo que el cachorro humano necesita para

vivir y crecer sano y fuerte. Y no solamente los niños en su más tierna edad. ¡Rechacemos toda comunicación afectiva que no intercambie signos sensoriales!

Previo a las intervenciones en el jardín, las vivencialistas se relacionan con textos literarios que se llevan a clase y se leen en voz alta, para disfrutar con el sentido que instauran y su interpretación. En un punto de la preparación de la vivencia, hacemos una visita a una sala de lectura infantil; donde las estudiantes se encuentran con la tarea de construir una selección de textos, que posteriormente deben reseñar y recomendar para ciertas edades. Esta selección de libros reseñados se convierte en el insumo inicial de trabajo de las vivencialistas para preparar sus experiencias con los estudiantes.

Las metas comienzan a cumplirse cuando leer se convierte en un reto para la planeación de las estudiantes que va desde la selección de textos, la creación de obras, convertir el momento de lectura en una experiencia que deriva en otras experiencias de tipo sensibles, creativas, y ambientar el espacio (entendiendo como el juego como textura lúdica). Es decir que las vivencialistas, propician un espacio para la imaginación, la fantasía, el juego y la creación.

A largo vuelo: la literatura como un acto de vida

Por el momento, puedo decir que los acercamientos a la literatura que se dan en estos tres espacios permiten que las estudiantes incluyan dentro de su vivencia escolar obras literarias infantiles de calidad, que comprendan que el valor de la literatura no está en un posible mensaje didactizante, sino más bien en sus apuestas estéticas e ideológicas; además, muchas maestras en formación comprenden que la creatividad es un acto humano en general que puede ser aprendido

y potenciado, cuestión importante para su propia experiencia profesional y personal, y, por supuesto, en la de los niños y niñas que educarán más adelante. Por último, el gusto hacia la literatura ha aumentado al punto en que un grupo considerable opta por trabajos de grado relacionados con la mediación y creación literaria, así como ha aumentado el interés por participar, como ponentes o asistentes, en eventos académicos relacionados con el tema.

El objetivo a largo plazo es que estos y otros planes de vuelo tengan un efecto más prolongado, es decir, que las maestras en formación reconozcan la importancia de leer literatura no solo como parte de un contenido de enseñanza como futuras mediadores de lectura, si no como un acto de vida que las lleva a transformar los contextos donde trabajan y su propia existencia.

De igual forma, queda pendiente la comprensión de que el acto de leer en contextos de crisis como el nuestro, una sociedad marcada por violencias de varios tipos, con heridas profundas y con la intención de preservar el odio a pesar de los acuerdos de paz, implica ayudar a reconstruir la siquis y el tejido social de las comunidades en las que pueden ser mediadores de lectura. Michele Petit (2010) afirma que, en contextos como esos, muchos niños adolescentes y adultos podrían redescubrir el papel de esa actividad en la “reconstrucción de sí mismos y la contribución insustituible de la literatura y el arte a la actividad psíquica. Y a la vida en pocas palabras” (p. 16).

Finalmente, Nusbaum (2010) plantea que la literatura permite el cultivo de la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, además, al docente, en su selección de obras, puede escoger aquellas que permitan a los lectores reflexionar sobre los puntos ciegos de la sociedad, como son la xenofobia, el racismo y, en sí, todas las formas de discriminación.

Referencias

- Cerrillo, P.C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Durán, T., López, R. y de Heredia, G. L. (2002). *Leer antes de leer*. Anaya.
- Macías, L. F. (2015). *El taller de creación literaria: métodos, ejercicios y lecturas*. Panamericana.
- Meschenmoser, S. (2015). *Aprendiendo a volar*. Panamericana Editorial.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Petit, M. (2009). *Una infancia en el país de los libros*. Océano Travesía.
- Petit, M. (2010). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Editorial Océano.
- Reyes, Y. (2011). Lectura, poética y política en la primera infancia. *Espantapájaros*. <http://espantapajaros.com/2011/06/nuestra-directora-lectura-poetica-y-politica-en-la-primera-infancia/>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Pressas de la Universidad de Zaragoza.

El cuerpo, una mediación con sentido: una reflexión desde la estética y los procesos creativos

The body, a mediation with sense: a reflection from aesthetics and creative processes

Nohora Patricia Ariza Hernández*

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 6 de julio de 2018

119

Resumen

El presente escrito reúne algunas reflexiones y planteamientos que me han movilizado a lo largo de mi práctica docente y han permitido configurar un tejido de sentidos y significaciones sobre la formación de maestros, la infancia y sobre la importancia de la experiencia estética en los procesos educativos.

Esta reflexión invita a pensar el cuerpo en los diferentes escenarios de enunciación, resignificarlo en el encuentro con el otro y configurarlo de diversas maneras en los actos creativos. Las experiencias a través del teatro posibilitan nuevos vínculos, relaciones e interacciones, donde el *cuerpo* como escenario de significación, como mediación pedagógica, permite la construcción de nuevos sentidos, maneras de expresión y comunicación fundamentales para las maestras en formación.

Palabras clave: corporalidad, procesos creativos, experiencia estética, arte, teatro.

* Investigadora del Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación. Docente de planta del área de Artes de la Licenciatura en Educación Infantil.

Abstract

This paper brings together some reflections and approaches that have mobilized me throughout my teaching practice and have allowed me to configure a fabric of meanings and meanings about teacher training, childhood and about the importance of the aesthetic experience in educational processes.

This reflection invites the body to think about the different stages of enunciation, to resignify it in the encounter with the other and to configure it in different ways in creative acts. The experiences through theater allow new links, relationships and interactions, where the BODY is placed as a scenario of meaning; it allows a pedagogical mediation and the construction of new sensorial experiences, ways of expression and communication that are fundamental for the teachers in formation.

Keywords: Corporality, creative processes, aesthetic experience, art, theater.

Estamos interesados en la educación, no en la escolarización. Estamos interesados en aperturas, en posibilidades inexploradas, no en aquello que puede predecirse o medirse, no en lo que se concibe como control social.

Para nosotros, la educación significa una iniciación a nuevas maneras de ver, oír, sentir y moverse. Significa promover una clase especial de reflexión y capacidad expresiva, una búsqueda de significados, un aprender a aprender.

Nuestro principal compromiso es con la educación estética, la vemos como parte integral del desarrollo de la persona, de su desarrollo cognoscitivo, perceptivo, emocional e imaginativo. La concebimos como parte del esfuerzo humano-tan olvidado hoy en día- por buscar mayor coherencia en el mundo. La vemos como un esfuerzo por impulsar a los individuos —trabajando juntos, investigando juntos— a buscar un terreno

para ellos mismos, de manera que puedan romper con la “lana de algodón” de lo cotidiano, de la pasividad, del aburrimiento y despertar al mundo coloreado, sonoro y lleno de problemas por resolver.

(Greene, 2005, p. 17)

Introducción

Son muchas las experiencias que he podido analizar como maestra de arte en un escenario de formación de maestros, el trabajo con el cuerpo me ha permitido reconocer los cuerpos de miedo, angustia, temor; cuerpos que no piensan el deseo, los placeres; cuerpos reprimidos por la cultura, cuerpos invisibilizados en la educación, cuerpos que no son acogidos, que son etiquetados por aquellas miradas y sentidos de enunciación que los marcan o los borran de los escenarios sociales y educativos.

Pensar el cuerpo en los diferentes contextos de enunciación, resignificarlo en el encuentro con el otro posibilita nuevas relaciones de sentido con esos “otros cuerpos” que se van configurando en los actos creativos, en los procesos de autorreflexión y auto organización.

Reconocer nuestros actos, nuestras relaciones, nuestros recorridos nos obliga a pensar en las corporalidades, tema espinoso en las escuelas; territorio de represión, de control, de invisibilización; también nos invita a pensar las posibilidades y búsquedas de resistencias hacia nuevos mundos posibles donde nuestras subjetividades se hagan visibles junto al placer y la solidaridad.

El teatro en los escenarios educativos nos permite pensar a ese otro diferente a mí, reconocer las tensiones, los encuentros diversos, etc. Es decir, posibilita nuevos vínculos, relaciones e interacciones, donde el *cuerpo* como escenario de significación, como mediación pedagógica, que potencia nuevos códigos, nuevas formas de usar el lenguaje y el lenguaje no verbal, le da sentido al encuentro con el otro. El presente documento da cuenta de una experiencia en el espacio de Corporalidad y

autobiografía del área de arte con primer nivel de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La experiencia estética y el juego

La experiencia estética como posibilidad de reconocimiento de los agenciamientos que nos plantea Llobet (2009) y lo que implica la “Decisión” que menciona Kohan (Salazar Serrato, 2010) son aspectos que ayudan a tejer nuevas tramas de sentido en la experiencia educativa y cultural de los niños y niñas.

Hablar de agenciamientos de los niños, desde el juego y sus experiencias, es reconocer las capacidades y potencialidades de los niños en los escenarios de la familia, de la escuela o de la ciudad. Cuando el niño “decide” interactuar, observar, explorar y crear tiene también la posibilidad de transformar y, según Kohan (Salazar Serrato, 2010):

Decidir no necesariamente es tomar la palabra, pensar, elaborar una decisión y afirmar una sentencia. Decidir puede ser un gesto, puede ser un movimiento corporal. La cuestión es si nosotros creemos de verdad si vale la pena que el otro pueda, algo así como, decidir su propia vida... Pero no estamos tan preocupados en ver lo que el otro trae de diferente, lo que el otro puede tener de innovador. Y me parece buena idea, en cuanto el otro pueda mostrar algo diferente. (pp. 3-4)

Esta irrupción que hace el niño en los tiempos cronológicos del adulto, a través del tiempo aiónico, genera tensión, porque los adultos quizá no valoran esos momentos de decisión que tienen los niños, no son capaces de reconocer las múltiples acciones acompañadas de sentidos y libertades y por tanto de nuevas reflexiones y procesos de autonomía.

Muchas preguntas van emergiendo a lo largo de mi experiencia como maestra, otras fueron producto de largos años de reflexión pedagógica que, como bien plantea Violeta Núñez (2007), la pedagogía debe ser un ejercicio del pensamiento que orienta una acción y esto debe permitir darle nuevos

sentidos a la práctica docente, lo que ayudará a resignificar y comprender estos mundos contemporáneos que nos atraviesan en nuevas perspectivas y nos configuran en nuestras corporalidades y sensibilidades como maestros.

¿Cómo propiciar escenarios estéticos que nos permitan un diálogo entre las experiencias de los adultos y la de los niños y niñas?, ¿cómo crear en nuestras prácticas pedagógicas esas múltiples escenas que nos permitan darle espacio a las experiencias estéticas, donde el goce, el juego, la fantasía hagan parte de las ceremonias mínimas cotidianas con nuestros niños?

La experiencia del juego y la fiesta la podemos ver en los momentos en que el niño se relaciona con el teatro y el juego simbólico, el niño se permite una relación jocosa con los objetos, con los otros, con el mundo, es allí donde es posible inventar mundos posibles, roles, transformaciones, “el como si...” adquiere significado para el niño. El sentido del juego simbólico se vuelve una fiesta, allí se le permite ser desde su proceso creativo, es allí donde es posible desatender “el tiempo adulto” y afirmar el presente.

Es en el juego simbólico donde los niños infringen los espacios, las relaciones que han sido impuestas por la sociedad, por la escuela, es allí donde se hacen presentes con sus propuestas, con sus sentires y con sus lecturas del mundo; es en este juego, en esta fiesta, donde ellos se revelan como son, vivos y presentes. En estos procesos simbólicos emerge lo nuevo, son experiencias que le permiten al niño percibir el mundo, empalabrarlo, representarlo con la mayor libertad y espontaneidad.

De otro lado, quiero resaltar la perspectiva antropológica que trabaja Minnicelli (2015) cuando establece la relación entre el mito, rito y juego y que ella llama “expresiones de la legalidad del lenguaje”. La autora nos propone la importancia de reconocer en nuestras acciones las ceremonias mínimas en el encuentro con el otro y con los otros; o como diríamos en antropología identificar esos rituales de paso, esas ceremonias simbólicas,

que posibilitan un encuentro entre lo singular y lo colectivo.

¿Cómo permitirnos pensar las estéticas de las escuelas, de los objetos, en donde estas nos posibiliten configurar nuevos vínculos en el encuentro pedagógico?

La apuesta educativa implica formar la subjetividad y en este sentido afectar el cuerpo. Esta formación implica apertura, flexibilidad, como señala Jorge Larrosa (2003) no se precisan de conceptos cerrados y racionalizadores sino de palabras estéticas que abran y permitan la multiplicidad, la transformación, el sentido: experiencia, acontecimiento. Ampliar las experiencias estéticas del sujeto es afectar su corporalidad, en la medida que eduquemos el cuerpo, se forma la subjetividad. En los procesos de formación de maestras le apostamos a la experiencia sensible a través del arte, pues esta nos posibilita formas de pensar, emocionar, sentir, crear.

El ser humano tiene que aprender del mundo y este lo hace, como plantea Le Breton (2000), a través de

las percepciones sensoriales, la sensación y la expresión de las emociones parecen la emanación de la intimidad más secreta del sujeto, aunque también estén modeladas social y culturalmente acontecimientos de su existencia a través de distintos repertorios culturales que a veces se parecen pero que no son idénticos. Ven, oyen, degustan y tocan, humean el mundo de una forma radicalmente diferente según su pertenencia social y cultural. (p. 36)

Ampliar las experiencias sensibles en los procesos educativos es darle la posibilidad al ser humano, según Le Breton (2000), *de un saber-estar: un saber ver, un saber escuchar, un saber degustar el mundo*, etc., es decir, una apertura al mundo del sentido y de los sentidos en los que el niño es el artesano.

El niño se abre al mundo del sentido y de las sensaciones, aprende con todo su cuerpo. Realiza el aprendizaje de la libertad, descubre su capacidad de crear los límites del mundo en el cual

cree vivir lo más feliz posible. La condición del hombre sigue siendo el inacabamiento, una aptitud infinita de conectarse en cada momento al mundo. La más bella adquisición del niño no es la de almacenar conocimiento, sino la de no ignorar que el mundo jamás le será dado en su totalidad, y que no acabará nunca de aprender. (Le Breton, 2000, p. 42)

Por ello, construir escenarios donde la *experiencia* del sujeto sea fundamental es una apuesta que debe hacerse en cualquier escenario educativo. El teatro en los escenarios educativos nos permite pensar a ese otro diferente a mí, reconocer las tensiones, los encuentros diversos, etc., es decir, posibilita nuevos vínculos, relaciones e interacciones, donde el cuerpo, como escenario de significación, como mediación pedagógica, potencia nuevos códigos, nuevas formas de usar el lenguaje y el lenguaje no verbal, le da sentido al encuentro con el otro.

Reconocer nuestros actos, nuestras relaciones, nuestros recorridos, nos obliga a pensar en nuestras corporalidades, tema espinoso en las escuelas, territorio de represión, de control, de invisibilización; pensar el cuerpo implica pensar las posibilidades y búsquedas de resistencias hacia nuevos mundos posibles donde nuestras subjetividades se hagan visibles junto al placer y la solidaridad. Pensar el cuerpo en la escuela, en la universidad, es pensar la estructura sensible del ser humano. ¿Cómo dejar de lado las emociones, los afectos, los sentimientos en la experiencia pedagógica? Si uno de los fines de la educación es “humanizar” al ser humano, ¿cómo hacerlo sin el encuentro afectivo y amoroso con ese otro que está presente en nuestras cotidianidades pedagógicas? Acoger, acariciar, abrazar, arrullar son experiencias tranquilizadoras que nos invitan a disfrutar al otro desde lo no verbal, y siguiendo a Montagu (2004), se trata de reconocer en el tacto, en la piel, la importancia de las relaciones humanas.

Encontrarnos en los procesos creativos con los cuerpos dispuestos a crear, a jugar, a romper los discursos instalados en la piel, a permitirnos que fluyan miles

de posibilidades de contactos, de miradas, de olores, de sentires... qué maravilloso es encontrarnos intranquilos ante la mirada del otro, con nuestras presencias llenas de miedo, pero con posibilidades de abrir nuevas rutas y caminos sensibles. Este encuentro que nos confronta con lo habitual, que nos produce tensiones, turbulencias, incertidumbres y que nos obliga a mirar de otra manera, a despojarnos de las miradas que manchan, que tienen prejuicios, encuentros que nos invitan a dislocar la mirada frente a los cuerpos en acción y estar atentos y expectantes a todo lo que acontece en este encuentro creativo de cuerpos, voces, espacios, emociones.

Qué maravillosa experiencia jugar con el *cuerpo* y el *teatro*, donde las experiencias propias y de los otros dialogan, se vuelven cómplices y navegamos en múltiples viajes que nos invitan a romper las tensiones, las turbulencias, los tabús, los miedos y nos transporta a los múltiples universos, complejos, inciertos, pero llenos de sentidos, de significaciones, de acogidas y hospitalidades; las diversas actuaciones, los personajes, llenos de vida, de pasiones, de emociones, de contextos diversos.

Esta maravillosa ocupación de educar me apasiona, me permite ser libre, darle expresión al cuerpo, pensar el cuerpo con libertad, con la posibilidad de poner en escena las capacidades, las habilidades, los sueños que permiten un espacio de autococonocimiento vital, de autorreflexión y también de autocreación, o en palabras de Maturana y Varela (1995), de una autopoiesis, que me permita encontrarme con otras dimensiones de la vida, del mundo, del otro, en donde esta experiencia sensible me produzca la catarsis, ese sentimiento de identificación y de reconocimiento.

Este nuevo proceso de conocimiento se da con el teatro, nuevos procesos vitales empiezan a fluir, las tensiones, las confusiones y contradicciones hacen parte de estos nuevos encuentros con el arte. Los ensayos, los talleres son escenarios que se convierten en nuevas experiencias de aprendizajes y de creatividad.

La experiencia creativa nos permite configurar una cultura solidaria, amorosa, placentera y sagrada, un espacio que no condena a los seres humanos al silencio, a la negación, le permite experiencias acogedoras e implicadas, brinda escenarios de reconocimiento, de protagonismos, de búsquedas y transformaciones personales y colectivas.

Los procesos creativos nos deben permitir transformar las *estéticas de la guerra*, aquellas que se instalan en la ruptura de los lazos de solidaridad y de las experiencias de colectividad, aquellas que ayudan a que el miedo y la parálisis se constituyan en nuestras estéticas frente al mundo, estas se van configurando con miradas prejuiciosas y llenas de resentimiento. Las relaciones con el mundo se vuelven indecibles, innombrables y quizá por eso ya no tienen el sentido de la vida, de vivir en el mundo para los otros.

Estas estéticas que nos han atravesado durante muchas generaciones, no nos permitieron encontrarnos en las diferencias, con la polifonía de voces que harían posible los cantos necesarios para escucharnos, para reconocernos, para unirnos en la posibilidad de la creación de mundos posibles sin guerras y sin violencias.

Estas experiencias creativas deben potenciarnos colectivamente, esa es nuestra apuesta, permitirnos configurar la confianza en el otro, en los otros diferentes a mí, encontrarnos en los deseos, en los múltiples caminos que nos ayuden a construir caminos de paz, donde salga el miedo, donde se asuste por las fisuras de sentido a nuevas sensibilidades y nuevas voces que acaben con las soledades, las desesperanzas, las parálisis, las violencias. En el encuentro, en el diálogo, en los sentidos posibles de la autoorganización que nos posibilite enfrentar la violencia y asumir los nuevos rumbos de un mundo de paz. Nos encontramos con la seguridad de encontrar esas formas creativas que nos permitan soñar mundos posibles y configurar nuevas estéticas de reconocimiento, de múltiples emociones y sensibilidades que nos posibiliten

resonar no solamente en los dolores y el miedo, sino también en las esperanzas y solidaridades.

Los procesos creativos: diálogo entre cuerpos, emociones y pensamiento

*Viajar, borrar bordes,
es pura necesidad de búsqueda...
encuentro-desencuentro;
discusión- metamorfosis; pasión por el
cambio-multiplicación-alquimia.*

Cosachov (2000)

Cuando pensamos en los procesos creativos, el cuerpo y la estética, pensamos en el viaje transformador, la posibilidad del viaje que te transforma como sujeto, el viajero abre nuevas formas de percepción, frente a lo nuevo, a lo asombroso; la curiosidad está en la mirada, en cada paso, en cada camino, el viaje te invita a indagar, a preguntarte, a dejarte seducir por lo nuevo, y el tiempo que transcurre, no de manera cronológica, sino de manera circular, no se quiere terminar de caminar, de recorrer, de sentir, de vivir las nuevas experiencias, el tiempo transcurre de otra manera, lleno de sentidos, de emociones. La experiencia del viaje, es una experiencia con otros mundos, otras estéticas, otras formas de habitar, de reconocer a otros, nos da la posibilidad de pensarnos distintos.

La experiencia estética permite percibir el mundo con otros referentes, otras lentes donde las relaciones de poder, la fragmentación del mundo no tiene posibilidad de existir, sino la experiencia, donde es admisible el encuentro con el otro, un encuentro holístico, sensible, armonioso, donde ambos en la búsqueda de nuevos viajes, caminos y rutas posibles en los encuentros y vínculos pedagógicos, llenan de sentido las experiencias del mundo y frente al mundo.

“Hablar de lo estético es comprender que la construcción de sentidos y significados que construye

el sujeto en interacción con el otro, le permite un tipo de interacción en la familia, la escuela, la ciudad, a partir de una actitud sensible como base de sus relaciones con el mundo” (Ariza, 2011, p. 31). Creo que este camino podría abrirnos nuevas formas de entender nuestras realidades complejas y reconfigurar nuestros compromisos con las nuevas generaciones y con las maestras en formación.

La experiencia del viaje, así como el viaje ritual o viaje en el cuerpo, como propone Cosachov (2000), implica unos cambios en donde “las sensaciones se potencian y la percepción se agudiza” (p. 19).

Hablar de estética de la vida es propiciar una experiencia sensible que comprometa a toda la persona, a todo el ser de modo que cada sentido sepa entrar en empatía con los ambientes y sus sistemas vivos, y así la complejidad de la singularidad poco a poco se vuelva intencionalmente activa en el terreno estético. Estos viajes nos posibilitan nuevos caminos, en donde la inteligibilidad, el discernimiento, el conocimiento y la capacidad de juicio pueden configurarse en ese encuentro sensible con el mundo.

Reconocer nuestros cuerpos, actos, tiempos, vivencias, relaciones, recorridos, nos abre nuevas posibilidades y búsquedas de resistencias hacia mundos posibles donde nuestras subjetividades se hagan visibles junto al placer y la solidaridad.

Y aquí me permito hilar otra reflexión: es en el arte y en el teatro, donde emergen las diversas corporalidades femeninas y masculinas, afloran los amores y desamores, las luchas, los placeres; el juego dramático nos invita a las turbulencias, a las tramas, a las complejidades, a las creaciones. Estas nuevas experiencias con el arte les permiten a los estudiantes experiencias con el cuerpo y con la sensibilidad del otro. Encontrarnos con nuevas percepciones y concepciones que confrontan nuestras propias representaciones de mundo y ayudan a romper las verdades establecidas y fragmentadas.

Figura 1. Arte y teatro desde las diferentes corporalidades



Al analizar los relatos y diarios de clase de los estudiantes, se pueden evidenciar los procesos emocionales que nacen de cada una de las experiencias prácticas, así como las vivencias corporales de ser cuerpo y reconocer las realidades y habilidades del cuerpo y del cuerpo del otro. Permite reconocer lo poético de esos escenarios y a su vez lo prosaico con las distintas experiencias que participan en los procesos creadores.

En los diarios de clase y las conversaciones es posible reconocer las formas en que integran la relación entre las artes del cuerpo y el cuerpo en espacios

cotidianos, identificar los procesos que favorecen los intercambios del sentir a partir de la corporalidad, no como cuerpo-objeto, sino acontecimiento de múltiples sentires en movimiento. Los estudiantes evidencian a través de su proceso y su reflexión reconocer acontecimientos que tejen su historia personal y colectiva.

Esta fase permite generar espacio de sensibilización y reconocimiento, de desinhibición y confianza entre los participantes, este proceso nos permite identificar las formas de reconocimiento y relación que tienen los estudiantes frente a su cuerpo, a través de sus relatos y sus diarios de clase identificamos las concepciones y discursos que atraviesan su cuerpo, las estructuras de acogida familiar que contribuyen a la constitución de los discursos frente a este.

En la etapa inicial se plantean juegos corporales que permiten reconocer las formas de expresión y libertad que tienen los estudiantes frente a su cuerpo, se plantean ejercicios en donde los estudiantes den cuenta de las formas de expresar y vivir las emociones a través de este; se intenta que el estudiante desarrolle con la expresión corporal y teatral, diversos escenarios de acción, de comunicación y de creación. Esta permanente búsqueda va propiciando unos procesos de reconocimiento y de reflexión frente a los sentidos y significados del cuerpo fundamentales para los procesos de aprendizaje.

Esta propuesta pedagógica busca articular las múltiples formas de desarrollo y expresión del cuerpo y la mirada reflexiva de la percepción de cuerpo que tiene el estudiante, este proceso poco a poco va permitiendo que los estudiantes encuentren las posibilidades de expresión de emociones y una amplitud en el trabajo expresivo del mismo.

Se busca que el estudiante vaya desarrollando una “disponibilidad corporal”, es decir, que permita el movimiento del cuerpo: sentirlo, escucharlo, tocarlo, mirarlo, explorarlo y descubrirlo; que se atreva a jugar con el cuerpo, a imaginar, emocionarse, recrear y crear; que logre transformar los

estereotipos corporales. De otro lado, se indaga las formas de comunicación, las formas de expresión desde y con el cuerpo, consigo mismo, con el otro y con los otros, que valore los procesos creativos del diálogo corporal sobre los procesos planteados en cada una de las sesiones; que desarrolle la atención frente a los procesos que emerjan en la comunicación con los otros; se busca crear en esta etapa procesos que propicien vínculos de confianza, respeto y libertad.

En nuestras clases de Corporalidad y autobiografía, una de las mediaciones que propongo para los estudiantes, después de muchos ejercicios de reconocimiento, de expresión, de juego, de movimiento, es el autorretrato o autobiografía pictórica: los estudiantes narran su corporalidad, sus emociones, sus dolores, sus miedos, sus angustias, sus gustos, sus formas, sus “yoes”, sus concepciones y prácticas a través de esta posibilidad expresiva. En cada autorretrato se evidencian procesos de contemplación, de autorreflexión, de autocorrección de su cuerpo, de sí mismo, de su historia de vida y sus memorias. Allí se develan, se exponen, pero también se admiran, se reconocen. Es un espacio que invita a pensarse, a amarse y a valorarse y a configurarse con el otro.

El autorretrato implica escudriñarse, analizarse, mirarse, estos procesos de la mirada nos asustan, nos paralizan, nos rompen, pues no es fácil poner el cuerpo en la mira, degustarlo, saborearlo, sentirlo, vivirlo; estos procesos creativos nos obligan a indagar más allá de lo cotidiano.

En estos procesos del autorretrato los estudiantes van tejiendo sus biografías familiares, se reconocen en sus cotidianidades corporales, los miedos afloran, pero también sus resistencias y transformaciones. Estos son algunos de los relatos y creaciones de los estudiantes:

- Autorretrato. Ejercicio realizado por Paula Sofía Pinillos, estudiante de primer semestre de “Corporalidad y autobiografía”. 2016, II semestre. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Figura 2. Autorretrato de Paula Sofía Pinillos



Este es mi autorretrato, representa las fases de mi personalidad, como yo me muestro ante mi familia y como me muestro ante las otras personas, soy una persona bastante desconfiada, no creo fácil en las personas y prefiero analizarlas antes de seguir alguna acción, la parte que tiene maquillaje es aquella parte que muestro ante el mundo, queriendo parecer siempre perfecta y con una buena imagen, esa capa de maquillaje representa la capa que separa mi mundo del mundo exterior, mi mundo donde han ocurrido sucesos impactantes para saber que no soy feliz completamente, y por ello, comencé a ser tan precavida. La otra parte de mi personalidad es aquella que solo conoce mi familia y mis amigos cercanos, donde muestro mis debilidades y de la forma más vulnerable posible, no tiene maquillaje porque es la esencia del cuerpo la naturaleza plena del ser. Mi cabello es rizado como una melena de león, es crespo y esponjado, me define y resalta mi ser. La unión de todos estos componentes forma mi autorretrato, las dos personalidades de mi ser, mis debilidades y mis fortalezas, la línea que cruza mi cara en forma de quiebre son las veces que me he caído y las cicatrices continuas que dejan mi vida. El labial rojo define la independencia que adquirí después de un largo proceso de autovaloración, representa la firmeza, autodependencia que conseguí.

Nunca he estado a gusto con mi cuerpo, desde pequeña no me gustó la forma de él, era muy

espaldona, pero con poca cintura, con grandes caderas y grandes piernas, sin embargo, me hace sentir estable en el momento en que estuve patinando durante toda mi infancia.

- Autorretrato. Ejercicio realizado por Laura López, estudiante de primer semestre de “Corporalidad y autobiografía”. 2016, II semestre. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Figura 3. *Autorretrato* de Laura López



Creí que la mejor manera de hacer mi autorretrato era imaginar un árbol, siento que soy naturaleza, y al pensarme o verme a mí misma no puedo situarme como un ser aislado. Creo que soy el resultado de muchos tejidos, de personas, momentos y experiencias. Las ramas del árbol y las hojas reflejan personas y momentos, los recuerdos y aprendizajes que han forjado el ser que soy, que si bien algunas hojas y ramas caen al suelo no dejan el ser (árbol). La semilla es quien da vida, es el motor de vida, en mi caso, las personas semilla, mi motor, si desaparece la semilla una parte del árbol muere con ella. Por último, de las raíces, conforme el árbol crece se crean tejidos que esperan ser parte de otras semillas y brindar nutrientes a otros árboles. Un árbol que está en constante transformación y construcción.

- Autorretrato. Ejercicio realizado por Kimberly Gallego, estudiante de primer semestre de “Corporalidad y autobiografía”. 2016, II semestre. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Figura 4. *Autorretrato* de Kimberly Gallego



El momento de hacer el autorretrato, se debe pensar en quién eres, quizá en circunstancias menos difíciles hubiese dibujado algo totalmente diferente, paso por una serie de problemas internos que hacen que sienta que tirarme al abismo sea lo más conveniente, pero hay un lazo que me une a ese universo enorme, que me hace volver a retomar las cosas, que todo pasa por algo, y yo estoy aquí para hacer grandes cosas.

- Autorretrato. Ejercicio realizado por Mayen Andrea Granja, estudiante de primer semestre de “Corporalidad y autobiografía”. 2016, II semestre. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Figura 5. *Autorretrato* de Mayen Andrea Granja



Me considero una persona humilde y sencilla, de corazón grande y tierno, eso es lo que más quise resaltar; piel oscura, cara redonda, ojos dormidos, labios grandes, nariz enorme, piernas largas, aficionada a

las novelas, muy unida a mis amigos, celosa con lo que me pertenece, peleona con mis padres y hermanos, pero amable a la vez, amante de la comida, desastre con el dinero, extrovertida con gente de confianza, adicta al baile, respetuosa con todas las personas, mala para expresar mis sentimientos, demasiado tímida con la gente desconocida, me encanta toda clase de música, descomplicada al salir, a veces caprichosa, temerosa a las alturas, audaz para el deporte, encadenada a los problemas y súper enamorada de la vida... Así soy yo.

Consideraciones finales

La experiencia artística concede percibir el mundo con otros referentes, otros lentes que nos invitan a nuevos conocimientos, nuevas experiencias, nuevos viajes por lo corporal y sensible.

El teatro en los escenarios educativos nos permite pensar e implicarnos con ese otro distinto a mí, reconocer las tensiones, los encuentros diversos, etc. Es decir, posibilita nuevos vínculos, relaciones e interacciones, donde el CUERPO como escenario de sentido y significación desarrolle nuevos códigos, nuevos procesos de creación vitales para nuestras libertades y acciones.

El espíritu creativo da potencialidades, abre caminos, moviliza emociones y posibilita la autonomía y el encuentro entre las emociones y las corporalidades. Como plantea Maturana, las conversaciones dan posibilidad para la libertad, así como el espíritu creativo según Greene (2001) nos hace “pensar en ir más allá, hacia los espacios donde podemos vivir de vez en cuando en total libertad. Es la imaginación la que nos libera, la que nos descubre posibilidades alternas” (p. 233).

Una idea que comparto con Inés Dusell (Dussell y Gutiérrez, 2006) es sobre la importancia de la escuela, y en mi caso, la universidad, como escenario que sigue siendo importante “en una expansión de los márgenes de la libertad o en la construcción de movimientos democráticos” (p. 2). Estos planteamientos me hicieron pensar que es

posible esbozar otros encuentros con el conocimiento, otros caminos, o como yo los llamo, “otras pedagogías del viaje”, que hacen posible un encuentro con la cultura, con los otros, con las otras sensibilidades.

Estos escenarios les permiten a los estudiantes, y a mí, particularmente, romper los márgenes de la libertad, como plantean Dusell y Gutiérrez (2006), darle expresión al cuerpo de poner en escena las capacidades, las habilidades, los sueños; les facilita un espacio de autoconocimiento vital, de autorreflexión y también de autocreación. El espíritu creativo da potencialidades, abre caminos, moviliza emociones y posibilita la autonomía y el encuentro entre las emociones y las corporalidades de esos otros diferentes a mí.

Reconocer el cuerpo como escenario de enunciación y significación permite ampliar las experiencias estéticas y creativas de las maestras en formación, y posibilita nuevas formas de interacción en el encuentro pedagógico.

El juego, el arte y la estética en los procesos formativos impulsan a las maestras a reconocer sus propias experiencias culturales y reconocer sus capacidades expresivas y comunicativas.

El acto pedagógico a través del arte y la estética debe posibilitar el encuentro con el goce, el afecto, la imaginación, la fantasía y la creación; estas experiencias deben hacer parte de las ceremonias mínimas cotidianas entre maestros, niñas y niños en los escenarios educativos.

Las experiencias creativas, nos potencian colectivamente, nos abre nuevos caminos de confianza y construcción colectiva de mundos posibles. Estas experiencias en los escenarios educativos nos deben permitir configurar nuevas sensibilidades, nuevas estéticas de reconocimiento, nuevas miradas donde sean posibles los escenarios de convivencia y solidaridad y nos ayude a abrir caminos de transformación en el mundo que acoge a los “recién llegados”.

La estética nos puede llevar a comprender nuestras realidades complejas y reconfigurar nuestros compromisos con las nuevas generaciones y con las maestras en formación. La reflexión de las prácticas docentes propicia la creación de nuevos sentidos educativos y nuevas perspectivas que enriquecen la experiencia, y transforman las miradas de los actores que participan en estos encuentros y actos pedagógicos.

Referencias

- Ariza, N. (2011). Arte, estética y educación: escenarios para pensar al ser humano. *Revista Internacional del Magisterio*, (49), 29-31.
- Cosachov, M. (2000). *Entre el cielo y la tierra*. Biblos.
- Dusell, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, Flacso, Osde.
- Greene, M. (2001). *Variaciones sobre una guitarra azul: conferencias de educación estética*. Maxime Greene, Lincoln Center Institute.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre la educación, arte y cambio social*. Graó.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 35-42.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión.
- Llobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones en Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 14(2), 73-94.
- Maturana, H. y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Editorial Universitaria.
- Minnicelli, A. (2015). De las emociones y las creencias. *Revista FONRES*, 39, 3-24.
- Montagu, A. (2004). *El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Paidós.
- Núñez, V. (2007). *La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la pedagogía social*. http://www.redligare.org/IMG/pdf/educacion_tiempos_incertidumbre_nunez.pdf
- Salazar Serrato, Y. (2010). Entrevista a Walter Kohan: Infancia, emancipación y filosofía. *Blog Psicología Universidad Icesi*. [Mensaje en un blog]. <https://www.icesi.edu.co/blogs/psicologia/2010/11/12/entrevista-a-walter-kohan-infancia-emancipacion-y-filosofia/>



Escritura académica, una cuestión de la formación docente

Academic writing, a question of teaching training

Juan Gaitán*

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2018

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.

Emilia Ferreiro

131

Resumen

El presente artículo intenta reflexionar acerca del papel de la lectura y la escritura dentro de la formación docente. Para ello, instala como categoría principal la formación docente inicial, dentro de la cual pueden reconocerse varios descriptores (teoría, práctica, investigación, reflexión, etc.), que debe tener esta etapa en la formación de un licenciado y como categorías siguientes, las habilidades de leer y escribir, vistas desde una perspectiva académica. Luego de contextualizar estas categorías desde un horizonte teórico, el artículo las entreteje, dentro de tres postulados escritos a partir del análisis de las reflexiones de los estudiantes de la

* Estudios de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente del proyecto curricular de Licenciatura en Educación Infantil.

electiva “Escritura académica, hacia la diversidad textual” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de las cohortes 2017-I / III, para dilucidar la necesidad del tema en cuestión dentro de la formación de los licenciados en pedagogía infantil.

Palabras clave: formación de lectores literarios, creación, mediación lectora.

Abstract

This article attempts to reflect on the role of reading and writing in teacher training. To do this, it installs as initial category the initial teacher training, within which several descriptors can be recognized (theory, practice, research, reflection, etc.) that this stage must have in the training of a graduate and as following categories, the skills of read and write, seen from an academic perspective. After contextualizing these categories from a theoretical horizon, the article interweaves them, within three written postulates based on the analysis of the students’ reflections of the elective “Academic writing, towards textual diversity” of the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, of the cohorts 2017-I / III, to elucidate the need for the subject in question in the training of graduates in children’s pedagogy.

Keywords: Literary reader’s formation, creation, reading mediation.

Perspectiva de introducción

Leer y escribir son procesos con los que cuentan todos los que se acerquen a la lectura de este texto reflexivo, lo cual es posible, gracias a unas prácticas de alfabetización iniciadas desde los primeros años y forjadas en el transcurso de la escolaridad, aun, su comprensión será óptima considerando que los lectores interesados en el texto hacen parte de la comunidad letrada de la educación, la pedagogía y las infancias. Teniendo en cuenta lo anterior, este texto, como extensión del *syllabus* del espacio académico ofertado en la licenciatura desde 2016, busca reflexionar acerca de las formas de lectura y escritura académica en la formación docente inicial.

Para cumplir el objetivo enunciado, en el escrito se presentan las perspectivas de leer y escribir como experiencia, en términos de Larrosa (2003), y se amplía desde una postura socio-cultural y metacognitiva; luego, se explicita, el papel de la lectura y la escritura como bases de la formación docente a nivel general y en el campo de la pedagogía infantil, paso seguido, se presenta la noción de escritura académica, reinterpretando lo que Carlino (2003) concibe como alfabetización académica, abordando la problemática central de la reflexión, desde el papel de los estudiantes, así como del docente y del contexto; finalmente, se enuncia un breve estado del arte de los programas que en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ofrecen espacios académicos relacionados con la escritura académica.

A manera de conclusión, se fundamenta la necesidad de que la Licenciatura en Pedagogía Infantil oferte dentro de su plan de estudios, cursos cuyo propósito sea dar la bienvenida al forastero, a la comunidad letrada; logrando no solo dar orientaciones de escritura, sino también, articularla con el uso en otros espacios académicos.

Leer y escribir, más allá de repasar y transcribir

Escribir en su acepción más tradicional es entendido como la acción de representar a través de signos gráficos, llamados letras, las ideas o representaciones que se forman en nuestro cerebro a manera de imágenes acústicas; por su parte, leer es una acción concebida como una acción de repaso de aquellos signos gráficos y a su vez la comprensión de ellos. La escuela en los primeros años de escolarización fundamenta la alfabetización con lo que consigue que niños y niñas logren la representación y la comprensión inicial; de otra parte, a medida que se avanza en la educación primaria, secundaria y media, la tarea de las instituciones escolares es fortalecer y ampliar las formas de leer y escribir, por lo que les dan a conocer a los estudiantes nuevos géneros literarios y tipologías de textos. Así las cosas, leer

y escribir deberían trascender el hecho de repasar y transcribir para engendrar nuevas formas de comunicación y funcionamiento.

Trascendiendo la concepción de lectura y escritura, presentada en el párrafo anterior y en coherencia con el propósito de este texto, en diálogo con Jorge Larrosa (2003), se dilucida que toda estrategia o dispositivo es susceptible de convertirse en experiencia, entendiendo esta categoría como “aquello que nos pasa y hace vulnerable la identidad del ser, rompiendo su propio yo interior y transformando su ser en otro ser, en el ser que se forma en y por el padecer” (p. 30). En coherencia con este pensamiento, escribir y leer, se tornan como experiencias que nos indican la vulnerabilidad de la existencia y la posibilidad de transformación de la realidad a partir de la propia experiencia de quien lee o escribe, de esta forma al generar perspectivas para escribir y leer en la universidad, se propicia un nuevo modo de pensar, pues entre leer, escribir y pensar hay una íntima relación que explica que cada que se escribe se está aprendiendo a escribir y cada vez que se lee se está aprendiendo a leer; la experiencia nunca es igual, así, la forma de pensar tampoco lo es.

De acuerdo con la idea expresada al final del párrafo anterior, escribir y leer no son prácticas o procesos estáticos o acabados, autores como Ferreiro (s. f.) y Cassany (1995) reflexionan acerca de cómo estas acciones son cambiantes, o más bien, conforme con las dinámicas del mundo cambiante, escribir y leer deben tornarse diferentes.

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia del contexto, desde una postura sociolingüística, este espacio se consolida desde la misma diversidad característica de los distintos grupos humanos en los cuales se desenvuelven los docentes en formación. De acuerdo con ello, la escritura y la lectura se diversifica, dado que todos los días es posible leer un mundo diferente, gracias a los “artefactos”, en palabras de Casanny (1995), que surgen de forma oral, escrita, signica, entre otras. Esta diversidad y el carácter inacabado de lo que hay que leer y escribir demanda que estas

habilidades se actualicen a menudo y generen la posibilidad de desarrollar una perspectiva crítica que permita escribir y leer “detrás de las líneas”, esto es generar una forma de pensamiento que consolide un lugar en el mundo de quien escribe y de quien lee, en palabras de Larrosa (2003), “si se quiere pensar de otro modo hay que leer y escribir de otro modo” (s. p.), cuando se consolide ello, los dispositivos de control que ejerce la sociedad serán susceptibles de ser debatidos y mostrar así, una perspectiva diferente.

Teniendo en cuenta la importancia del contexto como posibilitador de una experiencia distinta de la lectura y la escritura, en términos formales para la enseñanza de estas habilidades discursivas de la lengua, se conciben las formulaciones que desde una perspectiva metacognitiva apuntan a reflexionar en torno al mismo conocimiento y al cómo se aprende; Hayes y Flower (1980) distinguen tres subprocesos que fortalecen el proceso de composición de un texto y de su comprensión. En primer lugar, la planificación, momento en el cual se activan los saberes previos y se hacen predicciones en relación con lo que se va a encontrar en el texto o lo que se quiere proyectar; en segundo lugar, se da la redacción y la lectura, momento en el cual el escritor-lector se detiene ante el código del texto; en tercer lugar, la revisión, momento en el cual se enfrenta de nuevo a las predicciones iniciales y se fortalece el proceso de lo que se ha leído y escrito. Al reflexionar, en los subprocesos cognitivos que subyacen al leer y el escribir, sumados a la importancia del contexto social y siempre cambiante, es posible resignificar la concepción de leer y escribir, que, pasados por momentos iniciales, decanta en procesos superiores a los cuales están abocados los estudiantes universitarios. En el siguiente apartado, se evidenciará cómo estos procesos son parte esencial de la formación docente inicial.

Leer y escribir, estándares de la formación docente inicial

La formación docente inicial es la etapa que empieza desde el momento en el cual se ingresa

a la carrera y va hasta el momento del egreso de la institución formadora, en el transcurso de este ciclo se configuran una serie de estándares que consolidan la formación del docente: la práctica, la teoría, la pedagogía, la investigación, la didáctica, la ética, el pensamiento político, entre otros, tejen el conocimiento del futuro docente. La lectura y la escritura, son procesos que están implícitos en todas las categorías enunciadas y de su profundidad y disciplina forjadas en la academia depende la calidad de la formación, en coherencia con ello, si la institución formadora, aunado al interés y disciplina del docente en formación, se responsabiliza de asegurar unas óptimas prácticas de lectura y escritura, el docente trascenderá el aula a través de su práctica investigativa, crítica y reflexiva.

Para el caso concreto de la formación en pedagogía infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la importancia de contemplar dentro de su plan de estudios un área de Lenguaje, y aún más allá, transversalizar la lectura y escritura, se puede entender en dos horizontes; el primero de ellos, obedece al compromiso que la licenciatura instauro con la sociedad de formar ciudadanos críticos, capaces de transformar la realidad, lo cual da sentido al segundo horizonte, el cual refiere al compromiso ético y formativo que tendrán los que egresen del programa, toda vez que la huella de su formación será plasmada en las niñas y los niños a los cuales enseñen las primeras letras, y en los cuales fecunden la semilla de la lectura y la escritura crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en coherencia con el *syllabus* que orienta la electiva que da origen a esta reflexión, toda institución de formación docente tiene la responsabilidad de propiciar las condiciones para que los maestros en formación desarrollen las habilidades que fortalecerán en el ejercicio de su oficio. En este contexto, la electiva en mención plantea el desafío de formar lectores y escritores con perspectiva crítica, que sean practicantes activos de la escritura y la lectura desde sus propias realidades, que sean capaces de transformar sus concepciones de lo que significa

escribir y leer, esperando que ello redunde en su ejercicio docente, en el cual, para el caso de la comunidad estudiantil de la LPI, podrán guiar a sus estudiantes (niños, niñas), como primer acercamiento (adquisición de la lengua), y como refuerzo de este (alfabetización inicial) en estos procesos, en sus dificultades y en las maneras en cómo pueden resolver. Así, si desde estos espacios se generan estrategias para que los estudiantes se formen como escritores y lectores, se espera que sean profesores idóneos, teórica y pedagógicamente, en la enseñanza de la escritura y la lectura en la escuela y aún más, que trasciendan el mismo ejercicio docente y se consoliden como investigadores que transforman su práctica a través de su lectura del mundo y la escritura que producen de él.

Las querellas de los estudiantes al enfrentarse a la lectura y escritura en la universidad

Si bien, hasta el momento se ha reconocido el carácter cambiante e indispensable de la lectura y la escritura para la vida y para la formación docente, en este apartado, se intentan vislumbrar aquellas fuerzas de tensión que sufren los docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, al momento de leer y escribir desde una perspectiva académica y científica.

Es importante resaltar que para cumplir este propósito de escritura, se tienen en cuenta las reflexiones de los estudiantes que cursaron el espacio académico en los dos semestres del año 2017. Los discursos que hacen posible estas reflexiones giraron en torno a la pregunta ¿por qué la importancia de la electiva Escritura Académica para los docentes en formación?; de acuerdo con este cuestionamiento, a continuación se presenta una breve sistematización en torno a categorías reiterativas que emergieron de sus respuestas antes de explicitar la justificación del programa en el primer día de clases y su posterior reelaboración tres clases más adelante, una vez se dio el sustento teórico en el cual se basa el curso.

Las reflexiones que siguen son releídas a partir de las investigaciones que en el área son adelantadas desde inicios del siglo XXI por la profesora argentina Paula Carlino, sus postulados son vértice de la indagación de este texto y permiten ampliar la perspectiva desde el caso local.

¿La queja constante tiene sentido?

Paula Carlino (2003) advierte que en las investigaciones acerca de la alfabetización académica, emerge una queja constante por parte de los docentes de educación superior, pues se “suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores” (p. 411), así las cosas, la educación que precede el ingreso a la universidad, debió formar lectores y escritores idóneos capaces de enfrentarse a cualquier tipo de texto, dotándolos de los conocimientos que ellos requieren; la misma autora desmiente esta queja, aludiendo al carácter cambiante y diverso de la escritura, que haría imposible aprender un conocimiento de una vez, para siempre y aplicable a todos los contextos, postura que le permite instaurar su propuesta relacionada con la responsabilidad de la universidad en este proceso, lo cual será objeto del próximo acápite.

En coherencia con lo anterior, si bien se evidenció en el primer apartado la perspectiva sociocultural de lectura y escritura que subyace en la formación del escritor, y que brinda autoridad para afirmar que el aprendizaje de estas dos categorías que se obtiene en la formación básica no es definitivo y mutable a todos los campos del saber, los estudiantes que cursan la electiva señalan que los procesos de leer y escribir dados en el colegio resultan insuficientes, toda vez que no se diferencian las tipologías textuales, se da prioridad a algunos tipos de textos, desconociendo otros y los solicitados no tienen en su mayoría un seguimiento construido a partir de la reflexión del conocimiento enunciado.

Frente a lo anterior, se visualiza una corresponsabilidad, con peligro de ser generalizada, por una parte, del docente o la dinámica de la institución

formadora, que, por el afán de cumplir con contenidos preestablecidos o formar para responder a una lógica de calidad educativa basada en números, no se detiene a forjar una serie de desempeños que consecutivamente logren que el estudiante desarrolle operaciones mentales que le permitan desde identificar hasta establecer relaciones causales, de otra parte, la motivación e interés por parte del estudiante, de leer y escribir para obtener conocimiento y desarrollar su pensamiento crítico, alejado de entregar por cumplir, obtener un número y aprobar.

Los nuevos lenguajes de la universidad

Aunado al anterior aspecto, referido al compromiso de las instituciones de educación anteriores a la universidad, así como a la disciplina del lector-escritor; otra fuerza de tensión que experimentan los estudiantes está relacionada con el cambio en los lenguajes que se vislumbran en la universidad.

La transición en el lenguaje, a la cual están abocados los estudiantes, se debe, en gran parte, de acuerdo con sus relatos, a la escasa experiencia de lectura que tienen antes de ingresar a la universidad, toda vez que, a nivel general, leen para cumplir deberes escolares, sin una mayor profundización o interés literario en particular. Adicional a ello, y acorde con las nuevas formas de leer y escribir, señaladas por Ferreiro (s. f.), los estudiantes ejercen estas prácticas en las redes virtuales, lo cual lleva a que sus lecturas sean atomizadas, selectivas y sin profundidad.

En el transcurso de las clases, los estudiantes de primer nivel de formación, dan cuenta, a nivel general, de precarios procesos de lectura y escritura que se evidencian en ejercicios postulados de comprensión textual y gramatical, unido a ello, socializaciones de sus apuestas de lectura y escritura en otros espacios académicos, en las cuales observan, preocupados, su poca comprensión de los textos que se abordan, palabras y nombres de autores desconocidos, teorías relacionadas con la pedagogía, la educación, las infancias, entre otras,

son el nuevo lenguaje que los estudiantes empiezan a vivenciar en su bienvenida a la universidad.

Ante este panorama, los estudiantes deben romper la crisálida limitada de conocimientos y adentrarse con disciplina en el mundo de la lectura comprensiva e interpretativa de forma tal que sus saberes previos y el conocimiento del mundo, hasta ahora, restringido, se amplíen y adecúen a lo propio de las disciplinas que ahora exploran. Este trabajo, del cual se empieza a reflexionar y crear conciencia desde los primeros encuentros de clase, requiere de disciplina y ejercitación, así como de crear espacios y rutinas que le permitan leer y escribir, en tiempos y lugares adecuados.

Más allá de un curso de redacción

La escritura académica, como se ha sustentado a lo largo de esta reflexión, es la habilidad de adecuar el lenguaje a los nuevos escenarios científicos y académicos, a los que pertenecen quienes ingresan a una carrera profesional: según esto, y trascendiendo un nivel gramatical de la lengua, escribir desde una perspectiva académica, parte del supuesto de enlazar las ideas con el objetivo de transmitir un mensaje de manera eficaz, dentro de ello, aspectos como la ortografía, acentuación, el acervo gramatical y léxico se considerarían ya adquiridos y fortalecidos por parte de los docentes en formación. Sin embargo, en las clases iniciales, los docentes enunciados experimentan la tensión de reformular lo que quieren decir en sus escritos, toda vez que sus mensajes resultan confusos por la falta del manejo de los aspectos enunciados.

Las principales tensiones en estos aspectos de la redacción obedecen, desde la perspectiva de la concordancia, al encuentro que se debe dar al interior de las oraciones entre todos sus componentes; desde la cohesión, a la armonía que hay entre oraciones y que le permiten una unidad de significado a lo expresado; y desde la concordancia, a la articulación de sentido de las distintas partes del escrito para garantizar la unidad textual. Lo anterior comprende un aprendizaje desde las clases de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos,

etc.), su función dentro de la oración, las clases de oraciones; el uso de signos de puntuación y reglas de acentuación, así como la construcción de párrafos, para decantar en la construcción de textos complejos.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando se evidencia que los estudiantes partícipes de un espacio académico, como el que da sustento a esta reflexión, carecen de estos conocimientos gramaticales es necesario que se articulen sesiones y ejercicios para fortalecer en ellos esta parte de la escritura y lograr que sus esfuerzos estén concentrados a lograr el sentido y la intención del texto, más allá de que estén preocupados por la redacción y corrección de puntos, tildes, palabras y letras.

Estado de la cuestión en la Facultad de Ciencias y Educación

Frente a lo reflexionado y entendiendo que el escrito parte de la electiva que se oferta desde el proyecto curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Facultad de Ciencias y Educación, este acápite tiene como intención mostrar el papel que se le ha dado a la formación en escritura académica o científica a partir de la curricularización por créditos iniciada desde el 2009 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

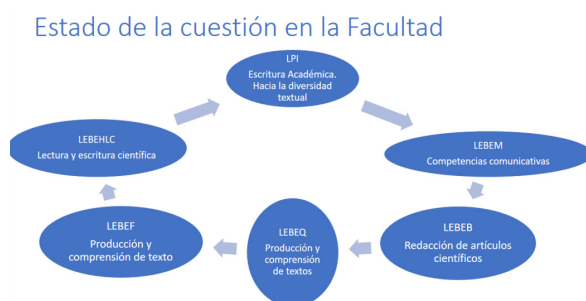
Hacia el 2006, se empieza a gestar la implementación del sistema de créditos a partir del Acuerdo 009, emitido por el Consejo Académico, esta nueva propuesta inició formalmente en 2009, contemplando dentro de los planes de estudios, espacios académicos obligatorios y electivos, particulares a cada proyecto curricular, así como transversales institucionales. En coherencia con ello, la Resolución 053 de 2011, emitida por el mismo órgano colegiado, definió los espacios académicos transversales, dentro de la clasificación obligatorio complementario, uno de ellos, equiparable a la denominación de escritura académica, es el de Producción y comprensión de textos.

Al respecto, la normatividad enunciada no desarrolla las características de este espacio académico,

más allá de intensidad horaria y tipos de trabajo; por su parte, delega la concertación y elaboración de los *syllabus* a las dependencias encargadas de su coordinación, dando la responsabilidad a los Consejos Curriculares de su incorporación en los planes de estudio. Sin embargo, la articulación de este espacio transversal no ha tenido la organización como espacio institucional, no reconociéndose la dependencia que la coordina, a diferencia de otros espacios académicos transversales como las cátedras o los niveles de segunda lengua.

Para el caso particular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, el espacio académico se gestó hacia el año 2016, por iniciativa propia del programa ante la necesidad manifiesta de la comunidad estudiantil. A la fecha, la mayoría de programas curriculares de la facultad, cuentan con espacios que de acuerdo con su nominación pueden interpretarse como homólogos al que, en la LPI, se denomina Escritura académica, hacia la diversidad textual, del cual se ha explicado el sentido e intención formativa en este texto (ver figura 1). Sin embargo, al interior de los proyectos curriculares, el espacio académico no tiene la misma clasificación, en algunos se concibe como espacio obligatorio, en otros como electivo.

Figura 1. Descripción de los espacios académicos relacionados con escritura académica, dispuestos dentro de las licenciaturas en la Facultad de Ciencias y Educación para el año 2017



El anterior panorama permite evidenciar que, si bien se han presentado propuestas de parte de la

universidad como institución formadora, responsable de disponer de estos espacios para los nuevos estudiantes, aún falta su articulación de forma tal que responda a intereses auténticos de formación, con las particularidades de cada disciplina. De la misma forma, el enlace con los demás saberes, a manera de no delegar el asunto de la escritura académica a un solo espacio de clase.

La escritura académica, una posibilidad hacia la comunidad letrada

Teniendo en cuenta el sustento presentado a manera de reflexión del espacio académico, y dentro de la idea del papel de la lectura y la escritura en un mundo cambiante, es claro que los docentes en formación, al ingresar a la universidad entran en una nueva cultura de lo escrito, autoras como Paula Carlino (2003), sostienen que una premisa que permite ver este cambio es la queja constante de que los estudiantes vienen mal formados de la educación secundaria, “que no saben leer, ni escribir”, sin embargo, propone como tesis, la idea de que, cuando los estudiantes ingresan a la educación superior se les exige un cambio en la identidad como pensadores y analizadores de textos, se les exige ciertas habilidades de comprensión y producción desde la lectura de textos que muchas veces no son comprensibles en tanto que no son dirigidos hacia ellos. Según lo que permite ver la investigadora, se da por sentado que escribir y leer son habilidades que se adquieren una vez y para siempre; releando esta última concepción, a la luz de lo dicho en el párrafo anterior, se entiende que no es así, y más aún si empezamos a entrelazar los puntos escritos en esta reflexión; es posible avizorar que la universidad, como institución formadora, está abocada a posibilitar la entrada a esta nueva cultura. Carlino (2003), en palabras poéticas, instaura esto como la bienvenida al forastero.

Precisamente, espacios académicos como la electiva ofertada por la LPI, se suscriben como esa

bienvenida a los forasteros (estudiantes de primer nivel), en aquello que, los investigadores, desde el siglo pasado, han denominado la alfabetización académica, y que Carlino (2003) concibe como el

Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (p. 370)

Este espacio académico intenta fecundar un terreno en el cual se trata de formar para escribir y leer, así como de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por los docentes en formación. De la misma forma, la electiva de escritura académica, así como la reflexión que aquí se suscita, evidencia la necesidad y el compromiso para que la Licenciatura en Pedagogía Infantil, programa adscrito a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, continúe ofertando espacios que garanticen la bienvenida al

forastero a la comunidad letrada de la pedagogía, las infancias y la educación, y aún que trasciendan aquella bienvenida, contribuyendo a su permanencia, actualización y participación en los distintos escenarios académicos a los cuales están abocados los docentes en espacios de práctica, investigación y formación en general.

Referencias

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona.
- Ferreiro, E. (s. f.) Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. CINVESTAV-México.
- Hayes J. R. y Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En: L. W. Gregg y E. R. Steinberg (comps.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta Educativa*, 12(26). https://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos_pdf/larrosa.pdf

Construcción emocional, tejiendo encuentros creativos: **MujermArte**

Emotional construction, weaving creative encounters: **MujermArte**

Fabiola Alarcón Fernández*

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2018

139

Resumen

La exploración de la emergencia estética de sí y cómo tramitar las emociones entramando el sentir con el actuar pedagógico y vital fueron la base de la propuesta de creación de mediaciones artísticas que buscaban fortalecer las relaciones vinculares y el reconocimiento de las emociones, desarrollada con las estudiantes mujeres de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, con quienes conformamos el semillero de investigación-creación “Construcción emocional, tejiendo encuentros creativos: MujermArte”. Entendiendo el proceso de creación como práctica investigativa y formativa, fundamentada en principios de autoorganización e interconectividad.

* Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica de la Universidad de La Salle —Costa Rica—; Escuela de Arquitectura y Diseño para América Latina y el Caribe, Isthmus. Panamá. Maestría en Diseño Industrial, con énfasis en Desarrollo de Producto/Diseño Concurrente. Computación, Universidad del Bosque, Bogotá. Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Artes Plásticas. Especialización en Pintura, Academia Superior de Artes de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Esta propuesta se consolidó a partir de los diálogos y las reflexiones en las que, utilizando la imagen, la narrativa y la creación plástica como canal dinamizador de la comunicación, potenciamos nuevas maneras de hallar información, que nos han permitido a cada una de las participantes desarrollar esculturas en papel maché a partir de sistemas de representación simbólica del cuerpo femenino; producto de conversaciones íntimas y ejercicios de sensibilización realizados a lo largo de un año, este implicarnos y caminar juntas permitió comprender que los sistemas de observación son a su vez formas de cognición y las piezas creadas objetos de conocimiento.

Palabras clave: creación de mujeres, emoción, mediación artística, relaciones sororas.

Abstract

Exploration of the aesthetic emergence of itself and how to linking feeling with the pedagogical and vital acting were the basis of the proposal for the creation of artistic mediations that sought to strengthen the bonding relationships and the recognition of emotions, developed with the students of Children's Pedagogy of the District University Francisco José de Caldas in Bogotá, with whom we are the seedbed of research-creation "Emotional construction, weaving creative encounters: MujerArte". Understanding the process of creation as a research and training practice, based on principles of self-organization, interconnectivity and complexity that promote the doctorate. This proposal is consolidated from the dialogues and reflections in which, using the image, the narrative and the plastic creation as a dynamic channel of communication, we promote new ways of finding information, which allowed us to develop each of the twelve (12) participants a paper mache sculpture from systems of symbolic representations of the female body; The product of reflections and awareness exercises carried out over a year, this involvement and walking together allowed us to understand that the observation

systems are in turn forms of cognition and the pieces created objects of knowledge.

Keywords: Artistic mediation, creation of women, emotion, sororities relations.

Introducción

Para mí, sororidad no es más que practicidad y alianza entre mujeres diversas con especial escucha hacia las reivindicaciones sociales transversales al feminismo (raza, clase, edad...). Nada más y nada menos.

Alicia Murillo

Las conversaciones surgidas en los encuentros con las estudiantes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (LPI), quienes son mayoritariamente mujeres, han evidenciado que ellas provienen de contextos similares a los míos en los que el capital cultural¹ es escaso, por lo que nos dispusimos a emprender un camino en el que compartimos de manera reflexiva experiencias personales, afectivas, pedagógicas y estéticas que permitan desarrollar, desde el arte y la creatividad, estrategias de mediación en el aula y fuera de ella, donde sean valoradas la emoción y la apreciación estética, reconociendo la importancia de las relaciones vinculares amorosas y sensibles en los procesos de aprendizaje, desestimadas en muchos espacios formativos tradicionales pero que en las últimas décadas han sido consideradas significativas, permitiendo ampliar los límites de lo cognitivo e incorporando nuevas maneras de relacionar el saber con la sensación, la percepción y

¹ Como señala Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1973), en su concepto de capital cultural para referirse a las formas de conocimiento, educación, habilidades y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. En principio, son los padres quienes proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiéndole actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual. Y el cual se adquiere y se refleja en el seno familiar y se refuerza en las escuelas y situaciones de vida diaria.

el sentir; esta mirada contempla otras dimensiones del ser reconocidas e incluidas en metodologías de educación integral. Al respecto Capra (1998) habla de esos nuevos lenguajes que han emergido para la nueva comprensión de la vida, desde una concepción del mundo mecanicista hacia una ecológica.²

Emprendemos la construcción de un lenguaje desde la percepción a partir de las emociones vividas, la exploración de material plástico y la creación de objetos artísticos como mediación que permita afianzar procesos formativos en las futuras profesoras para la infancia, resultado de experiencias de observación, contemplación, apreciación, análisis, reflexión y producción en diferentes escenarios en los que los lenguajes expresivos van ampliando la mirada, resignificando el concepto de estética, junto al reconocimiento del patrimonio cultural en recorridos por bibliotecas, museos y proyecciones de filmes, entramadas estas nuevas vivencias a sus intuiciones, sensaciones, inquietudes y saberes acumulados, posibilitando otras interconexiones que van configurando una estructura de pensamiento creativo, entendido este como la habilidad de combinar y recomponer ideas, favoreciendo la búsqueda, propuesta y fundamentación de mediaciones didácticas, que serán compartidas luego con las infancias en espacios educativos en los que el arte está a menudo asociado con algo decorativo o la realización de ciertos productos para mostrar.

La creación artística tiene esa capacidad de vincular un conocimiento vivencial, desde lo afectivo y emocional que transforma, construye, re-crea, no solo la vivencia individual, sino el proceso de y con los otros; reconociendo que la estética crea conexiones con el individuo y el entorno podremos tejérlela dentro y fuera de lo escolar, lo que dinamiza los procesos de aprendizaje. Validando como parte del conocimiento las sensaciones corporales y percepciones de los objetos y de las

formas que nos rodean, como conjunto de experiencias cognitivas que permiten esta nueva forma de comunicación, comprendiendo en este proceso de creación que los sistemas de observación son a su vez formas de cognición, y las piezas creadas son a la vez objetos de conocimiento.

En este proceso investigativo-creativo la educación es comprendida en un sentido amplio de aprendizajes constantes y en cada uno de los contextos que constituyen la vida misma; la estética como esos aconteceres naturales y creados que enriquecen el vivir; la creación como el espacio de materialización que permite significar y resignificar a partir de ideas, relatos, imágenes, sentires, emociones y saberes; la afectividad como parte fundamental de la educación integral y esencial en los procesos de aprendizaje para tramitar las emociones.

Fundamento teórico

Todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto.

Maturana, H. (1991)

Desde estos lugares imbricados, se busca resignificar los procesos pedagógicos, formativos, artísticos y vitales, compartidos en el camino con estudiantes en formación del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, la cual, en su visión, para 2030, define entre otros:

Su actuar institucional se genera desde el reconocimiento como comunidad de individuos, en una institución articulada en una sociedad, que interviene directa o indirectamente en los procesos de conocimiento, identificando para su acción universitaria tres referentes que permitieron el logro de los objetivos estos sujetos, conocimiento y mundo social.

² Capra (1998) reflexiona la trama de la vida desde la biología, la genética y el pensamiento sistémico, presentando el conocimiento no como construcción, sino como redes interconectadas.

A su turno, reconociendo en el arte una forma del conocimiento de gran valor expresivo porque abriga en todas sus manifestaciones un aliento creativo, no ya únicamente asociado a las reglas técnicamente formalizadas, sino muy particularmente a la imaginación, a la representación cultural y al efecto de transposición simbólica.

Y lo hace con grandes posibilidades de re-crear la realidad, más allá de reflejarla o controlarla. La obra de arte en una realidad nueva e imaginada; de donde surge un efecto liberador, tanto en la conciencia como en la acción misma; el que resulta invaluable para ese espíritu, para ese ánimo cognoscente, que alimenta las epistemologías en la práctica de la vida universitaria.

El mundo social: la institución hace lectura del mundo social desde la complejidad de un hoy que incorpora nuevos valores, nacidos de las transformaciones sociales y naturales, que afectan la naturaleza, la identidad, los derechos humanos dando origen a necesidades culturales a la que la universidad debe respuesta desde estos ámbitos de intervención: la naturaleza, la ecología y la sociedad del riesgo; género y perspectivas feministas; minorías y derechos y el buen vivir. (Informe de pares externos, 2001).

Acompañantes del camino (autores)

Durante el proceso hemos seguido a las doctoras Marcela Lagarde, Denise Najmanovich y Jean Shinoda Bolen, y a los doctores Howard Garthner, Hugo Assman, Francisco Gutiérrez, Humberto Maturana, Fritjof Capra y Carlos Calvo, junto a algunos otros quienes han sido fundamentales para la cimentación de este caminar junto a las estudiantes.

Cuando un número decisivo de personas transforme su actitud o comportamiento, la cultura en su totalidad también se transformará y comenzará una nueva era. Este es el planteamiento básico de R. Sheldrake (1990) en la teoría de la resonancia mórfica, la cual es tomada por la doctora en medicina y analista Jean Shinoda Bolen (2013) (autora de *Las diosas de cada mujer*) en su libro *El millonésimo círculo*. De esta forma nos alienta

a las mujeres a tomar parte del cambio de era que estamos viviendo y a aportar con nuestra sabiduría y nuestras virtudes íntimamente femeninas, a los cambios de la humanidad. ¿Y cómo hacerlo? ¡Creando círculos de mujeres!, hasta que lleguemos al “millonésimo círculo” que será el punto clave que incline la balanza hacia una nueva humanidad.

Maturana (1998) acompaña de manera permanente ya que en su comprensión de la relación con la otredad y la transformación que produce en nosotros el lenguaje y la conversación, el cómo nos construimos con la biología del amar, su mirada reflexiva, sobre lo que hace sentido al vivir, al igual que su teoría de la autopsiéis, que ha tenido en las últimas décadas repercusión en medicina, psicología, filosofía etc., y que nos muestra el autoproducir como: la continua producción de sí mismo que todo ser vivo es, todo ser vivo se está produciendo, el propio cuerpo se sana, hace que esté bien. Esto nos permite también entender el conocer, el que nos pone en el tapete que se dejó de hablar de la vida por el vivir, desconociendo el sentir, el afecto y lo relacional; me contagia de tranquilidad al pensar un futuro posible en el amor y el reconocimiento del otro, al escucharle en una entrevista, en la Universidad Pedagógica de Bogotá, lo siguiente:

La educación debe ocurrir de tal manera que uno se sienta partícipe del mundo en el cual yo estoy viviendo, y lo que yo vivo hace sentido si yo puedo adquirir la autonomía de escoger y hacerme responsable de lo que hago, porque eso es lo que le da sentido a uno, el que yo me pueda sentir responsable. Eso es lo que se pierde en lo central de la educación por que se confunde el conocimiento con el entendimiento, guiar la mirada y los haceres de los jóvenes, al darles cuenta cuál es el espacio, que lo que hacen tiene sentido, y, desde allí, darles cuenta que pueden aprender cualquier cosa que otro ser humano pueda hacer, pero que eso tenga sentido en la comunidad, se pierde el sentido de lo relacional, o sea, se pierde un sentido de la vida. El profesor es la persona con la que puedes reflexionar que quiero hacer con esos datos. (Universidad Pedagógica Nacional, 2016)

El doctor Francisco Gutiérrez nos abre el camino de la mediación pedagógica, en busca de la transformación del sistema vigente, por un sistema alternativo que no solo hace ruptura con muchas formas de enseñanza tradicional, sino que propone nuevas formas de aprendizaje dentro de un horizonte educativo concebido como participación, creatividad, expresividad y racionalidad.

Por su parte, Hugo Assman (2002) nos propone reencantar la educación:

Una sociedad donde todos tengan sitio solo será posible en un mundo donde quepan muchos mundos. La educación se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales y elementos definitorios de los sueños de felicidad individual y social. (p. 28)

Carlos Calvo (2008) invita a la reflexión contrastando la educación con la escolarización, lo hace al comparar territorio y mapa, este último pierde vigencia por no corresponder a los innumerables relieves geográficos de cada región, el territorio sí lo es, ya que se presenta cambiante, con límites flexibles, el mapa es solo una referencia que en cualquier momento queda obsoleto. La educación es un campo donde es necesario innovar, allí se requiere que los cambios den paso a la imaginación, a la capacidad de asombro, a la creatividad, en cambio la escolarización, con sus procesos homogeneizantes y de control, limita la visión de un ser diverso con múltiples dimensiones, paralizando y fragmentando los procesos de los aprendientes.

Metodología

Los encuentros son la oportunidad para reconocer a cada integrante del semillero; al hablar del ser mujer, se evidencian los diferentes roles asumidos por cada una, vale la pena destacar que no hay temas vedados o algunos más relevantes, lo que se busca es que, al conversar sobre las propias vidas, sentires, angustias y experiencias múltiples, pedagógicas o no, reconozcamos que al volverlas a narrar nos miramos a nosotras mismas y a las

otras; esto favorece espacios al resignificar las experiencias, y se comprende que una idea fija pierde posibilidades, pero cuando hay otra voz se amplía el horizonte. Según Maturana, citado por Díaz y Espinel (2018) “emergemos como humanos colaboradores, solidarios y respetuosos hacia los demás y hacia nosotros mismos, sin temor a quedar ignorados en la interacción afectiva y emocional” (p. 34).

Una escuela para las emociones

En este proyecto nos interesa rescatar, validar y brindar la importancia necesaria a las emociones, por medio del reconocimiento de las mismas y las múltiples vías de expresión de estas. Dentro del proceso de investigación, las estudiantes tienen una mirada crítica frente a la educación, pero en algunas ocasiones se olvidan que al interior del aula se gestionan los afectos tanto de los niños y niñas, como de los y las docentes, quienes no solo son trabajadores de una escuela, sino que también tienen una vida y unas experiencias fuera de ella.

La escuela debería ser uno de los escenarios más humanos, pero en algunos casos hay mucha frialdad en los actores que la componen, esto por las mismas dinámicas que se imponen desde las exigencias de los entes burocráticos que demandan unos contenidos y una forma para enseñar, desconociendo las múltiples realidades que atraviesan las aulas.

Rutas

Sensibilización estética

Se realizaron ejercicios sensibles con frutas, para potenciar la percepción táctil y olfativa, en ellos se descubrió información básica sobre la naturaleza de estas, al identificar los elementos fundamentales de las formas: olores, texturas y superficies, con ellos reconocieron diferencias estructurales, olfativas y gustativas tanto externas como internas.

Los ejercicios de sensibilización y percepción potencian la creatividad al generar nuevas maneras de hallar información desde el descubrimiento

con todos los sentidos y no desde lo aprendido a partir de clichés y estereotipos colectivos a los que nos vamos filiendo sin reflexión de los constructos personales.

Las experiencias se acompañaron con visitas a museos locales, análisis y proyección de películas en las que las propuestas estéticas con diferentes lenguajes expresivos transformaron la vida y los contextos de los protagonistas y donde se evidencia que el afecto es parte fundamental en los espacios educativos.

Realización de escritos, relatos autobiográficos, ensayos, artículos, cuentos, ponencias sobre el ser mujer y los roles asumidos

Se desarrollaron propuestas escriturales con las que se fue construyendo un escenario teórico práctico, que buscaba descubrir otros lenguajes expresivos desde la experiencia sensible; luego de varios encuentros conversacionales documentados, fueron emergiendo intereses comunes que se volvieron conceptos claves para emprender los procesos investigativos-creativos. Se evidencia la necesidad de expresar los sentimientos y las emociones compartidos en historias de vida familiares, junto al interés por desarrollar procesos sensibles y perceptivos que nos lleven a una comunicación más asertiva con los miembros de la familia, las parejas, los pares académicos y con una proyección a la primera infancia donde se encuentran los grupos focales de las prácticas pedagógicas, en el proceso formativo y en el futuro profesional.

Es entonces en ese hablar, contar y entendernos a nosotras mismas que se construye la propia historia, en la medida en que está constituida por la palabra dirigida a otros. La palabra es la gran fuerza del psicoanálisis, en donde el mismo sujeto se analiza, según el modelo sugerido por el analista que le indica cómo proceder. A través de las palabras de uno, el otro busca hacerse una idea de lo que se trata y a encontrar más allá del síntoma aparente, el difícil nudo de la verdad (Granzotto, 1974).

Las historias van emergiendo a modo de relatos autobiográficos, propuestos en diferentes etapas. En los primeros encuentros se tenía como referente pensar cómo llegamos a la docencia, dónde aparecieron los intereses, la maestra que somos y la deseada. Posteriormente, reflexionamos sobre el cuerpo que somos, que habitamos y que construimos.

Es así que decidimos ponernos en palabras, realizar procesos de autoconstrucción a través de narraciones escritas en las que comunicar sobre sí mismas, sobre los propios intereses y preocupaciones convirtieron el texto en un territorio afectivo y efectivo para dar a conocer las ideas que surgen del reconocimiento de sí, al percibir mediante el cruce de situaciones entre el sentir y el emocionar y, a partir de ellos, emprender acciones creativas que permitan conectar con las compañeras en ejercicios autopoieticos y proponer con ellas obras colaborativas.

El artista Ai Weiwei nos muestra el potencial del uso de las redes y de los medios digitales para el ejercicio de la libertad ciudadana y de la creatividad artística, de tal manera que el semillero se institucionaliza en la universidad en agosto de 2017 y comienza a dejar registrados en la plataforma los encuentros, propuestas, hallazgos, y eventos,³ también creamos grupos en redes sociales, que nos permiten una comunicación amplia y constante, compartir diferentes materiales, ver posibilidades diversas de abordar los mismos temas, información de artistas, teóricos, colectivos y registrar las memorias.⁴

Recurrimos a la memoria, a la propia y a la familiar para reconocer y validar todos los procesos formativos, nos preguntamos ¿cómo son abordados los procesos sobre la memoria en los espacios

³ Archivos del semillero: https://drive.google.com/open?id=-0B0EYybx1_UzBZnRVbjFjVEdqQVU

⁴ Se creó una página de Facebook, la cual se puede visitar en: <https://www.facebook.com/Semillero-de-Investigaci%C3%B3n-Mujer-Marte-151235732398691/>. Al igual que la página del Taller de Creación Espacial y Volumétrica: <https://www.facebook.com/groups/890639481028700/>

escolares?, con ello las estudiantes proponen experiencias a los niños para recuperar momentos y lugares significativos, esto las lleva a interrogarse: ¿por qué en los escenarios educativos solo se habla de una historia que aparece en los textos? ¿Por qué la escuela ha invisibilizado la historia de vida de los niños y las niñas? Se plantean mediaciones para indagar cuál podría ser la función de la memoria en la escuela y dentro de los procesos formativos en las futuras maestras y los aprendizajes de los niños y las niñas.

La socialización de los textos en los encuentros permite activar la memoria colectiva, reencontrarse con escenas similares, celebraciones de cumpleaños, navidad, ritos de iniciación, paseos de infancia, relaciones escolares, todas las situaciones en las que reconocemos que siendo diferentes tenemos totales coincidencias, mismidad, alteridad, totalidad.

Difusión e intercambio de textos

Establecemos en los relatos el vínculo existente entre el cuerpo y la memoria para ir encontrando sentido a la construcción del sujeto que estará resignificada en la representación escultórica, sobre el cuerpo que somos. En primera instancia, se comparten los relatos en las sesiones de encuentro, seguidamente se realizan relatorías que quedan consignadas en las memorias del semillero. A partir de esto, las estudiantes buscan socializar sus reflexiones en espacios de participación académica con ponencias y ensayos, a modo de ejemplo se adjunta⁵ la ponencia de participación de las estudiantes Miriam Redondo y Liz Méndez, en el XVI Encuentro regional de semilleros de investigación Redcolsi, nodo Bogotá-Cundinamarca, en representación del semillero MujerArte, con su trabajo de investigación en curso: “Mujeres-madres ‘malabaristas’, dos vertientes compartiendo problemáticas”.

⁵ La ponencia se encuentra en el drive del Semillero.

Talleres de técnicas artísticas plásticas, dibujo y escultura

Se llevaron a cabo talleres de escultura con materiales blandos, plastilina y arcilla que permitían entender el arte como conector y engranaje entre el sentir, el pensar, el expresar y el accionar, desde los cuales se plantearon nuevas miradas de indagación, investigación e intervención, que ampliaron la relación con la cultura y otras maneras de comunicar sobre el mismo hecho, y se convirtieron en generadores de conocimiento que aportaron nuevas formas de asumir los procesos conceptuales y didácticos.

Emprendemos búsquedas diversas para comenzar propuestas de creación plástica a partir de los escritos, reconocemos que los elementos del entorno nos ofrecen información visual de sus características formales, tamaño, peso, color, material, procedencia, pero en algunas ocasiones esta información es preconcebida y el ojo puede engañar al cerebro. Al igual que las construcciones colectivas pueden manipular nuestra concepción de estética, asociada a lo bello como lo superficial y modelado por la cultura.

Se busca ampliar la mirada, descubrir que los elementos usados para las representaciones artísticas están en la naturaleza y a partir de la observación la geometría los volvió abstractos, reduciendo la naturaleza a formas básicas como el punto, la línea, el plano, el volumen, la perspectiva, el color, los contrastes, los tonos. Todos ellos a nuestro alrededor, presentes en la cotidianidad, pero invisibilizados por la prisa, el desinterés y la falta de oportunidades para aproximarse al conocimiento y relación de las formas. Imanol Aguirre y Lucina Jiménez (Jiménez et al., 2009) nos hablan de la importancia de la alfabetización visual en un entorno que cada vez es más visual, tenemos cámaras en los supermercados, las calles, los cajeros, todos los ciudadanos del mundo tienen acceso a dispositivos personales indistintamente de su condición social y económica, con los que se registran a diario y con un clic imágenes de los lugares a los que asistimos,

las personas que compartimos, los lugares que visitamos, pero se desconocen los elementos de la composición, la simbología y los signos que se leen en los mensajes gráficos.

Resultados

El lenguaje de cada reunión se enriquece por la pasión de tantos puntos convergentes y también por los divergentes; hemos tenido unos encuentros cálidos y amorosos en los que destinamos el tiempo para mirarnos a los ojos, saber qué hacemos, qué deseamos en nuestro caminar, para encontrar puntos de cruce y comenzar a entamar nuestro tejido de vida juntas. El doctor José María González, en la presentación del libro: *En busca del sentido*, de Francisco Gutiérrez, señala que: “Casi siempre se ha pretendido cambiar la educación desconociendo a los protagonistas, los aprendientes no son convocados a las mesas de trabajo”, por eso, nuestra primera tarea como semillero es autoconvocarnos. Al escucharnos, descubrimos que nos unen los mismos intereses y que desde distintos lugares nos esforzamos por hacer de este mundo un lugar más digno, que pueda acoger, hacerse cargo y habilitar la construcción de relaciones más amables y equitativas.

De esta manera, emerge una metodología innovadora, basada en el escucharnos con el corazón, tal como lo señala D. Najmanovich, en su libro *La transformación educativa*, al convocarnos a inventar la forma de construir colectivamente nuevas maneras o estrategias para pensar la educación, lo cual se convierte en todo un desafío, pues hemos sido configuradas por una cultura que sostiene las murallas de la escuela, y así mismo reproduce los escenarios de aprendizaje como espacios cerrados, cuando lo que en realidad sucede es que la dinámica del encuentro nos lanza al espacio abierto del infinito, donde aparece el pasado, pero resignificado en un presente de nuevas miradas y nuevas prácticas, colectivas y comunitarias, como un verdadero grupo de aprendizaje.

Los sentidos comienzan a tejer nuestro quehacer pedagógico, parafraseando a Maturana (1996), en

su libro *El sentido de lo humano*, reconocemos que somos redes de conversaciones en acuerdo estructural, de tal manera que, podemos identificar el entramado de conversaciones que le dan cuerpo a la sociedad. Nuestra conversación constituye un eje que nos va implicando individualmente en un remolino colectivo, en los roles del ser mujer.

Desde nuestra experiencia, asumimos la educación como una tarea social, que se da de manera connatural y espontánea en todos los pueblos, como una manera de reproducir sus valores, entre los que se encuentra en lugar preponderante su lengua, de manera que cada cultura ha creado sus formas de educación, por lo cual, se puede afirmar que en la contemporaneidad la educación no es una sola, sino que existen diversas educaciones. La pedagogía, en cambio, nos convoca a la reflexión sobre la planeación, implementación, evaluación y mediación del acto educativo.

Luego de varios encuentros conversacionales, diferentes talleres sensibles, búsqueda de lenguajes personales para expresar lo que nos ha movido emocional y conceptualmente, coincidimos en que las imágenes permitirán evidenciar nuestros hallazgos y que la creación estética dará cuenta de la construcción social de significados que han emergido, la estética entendida como expresión creativa y universal tiene significaciones compartidas y permite el encuentro de diferentes miradas. Es así que configuramos la propuesta creativa: “Cuerpos de mujeres: territorios de saberes, amor, dolor y memoria”.

Cuerpos de mujeres: territorios de saberes, amor, dolor y memoria

*Nuestro cuerpo, junto con la memoria,
el pensamiento y la afectividad, nos
proporciona la identidad en el tiempo ya
pasado y nos abre la esperanza del tiempo
futuro, que tira de nosotros como proyecto
a realizar.*

Alvares Reinares

El cuerpo femenino fue el escogido para la creación; de manera recurrente en las artes, la figura humana se ha usado para la representación desde el inicio de los tiempos, dichas representaciones evidencian las formas de concebir el cuerpo, y los elementos asociados a él, la proporción y el movimiento, los contextos y todo tipo de interpretaciones en cada uno de los ámbitos políticos, sociales, hegemónicos, familiares y costumbristas de acuerdo con la época.

Un número significativo de familias que crecen y se desarrollan en Bogotá son constituidas como pequeños grupos multiculturales, mi familia y yo misma. Este proyecto pretende traducir en imágenes a modo de producto sincrético, como nombra Álvaro Villalobos-Herrera (2006) “a la mezcla y coparticipación de formas culturales que permanecen juntas y en convivencia generando un resultado”. La globalización, producto del desarrollo y el momento histórico, nos pone en un lugar común, donde las diferencias se acortan y las identidades se entremezclan, nos encontramos frente a lo local compartido y universalizado, estamos históricamente en la obligación de generar un fraternal encuentro de culturas de reconocer y respetar las diferencias y desde lo sensible sorprendernos y maravillarnos de lo nuevo.

El concepto de belleza aparece de manera recurrente al hablar de estética y cuerpo, es así que para la creación requerimos despojarnos de etiquetas y estereotipos que se le han adjudicado culturalmente. Cuerpos de mujeres como territorios de memoria, en cuyas pieles, cicatrices e increíbles relatos se ha ido construyendo nuestra historia.

El cuerpo no es una cosa, una sustancia o un organismo, sino una red plástica contingente e inestable de fuerzas sensoriales, motrices y pulsionales, o mejor aún, una banda espectral de intensidades energéticas, acondicionada y dirigida por un doble imaginario: El imaginario social y el imaginario individual. (Le Breton, 1990, p. 48)

La creación de cada una de las piezas es un proceso autopoietico, de construcción y transformación. De

acuerdo con Maturana y Varela (1990) el ser vivo se autoproduce como unidad cognoscente, pues es capaz de nacer, crecer, reproducirse y adaptarse, es decir, transformarse, y evolucionar de generación en generación, para ello procesando, conservando y transmitiendo información clave para la sobrevivencia de la especie, pero de forma individual.

A este sistema de signos igualmente autoproducido entre lo individual y lo colectivo, generado a partir de lo biológico y lo cognitivo, que permite la interacción con el medio, le llamamos habla, y constituye una forma de comunicación basada en el intercambio de signos, luego, es un lenguaje y, por tanto, el fundamento de la capacidad cognitiva, o sea de la capacidad de aprendizaje y comunicación en tanto interacción con el medio.

Cada obra requiere la construcción de un sistema de signos basado en la comunicación visual, que permita leer la condición cultural que lleva implícita cada mujer representada, y que es usado como mediación por cada una de las creadoras para explicarse, pero también para implicarse, ya que ha estado participando de procesos de observación, que le han permitido ver con una nueva mirada los objetos a su alrededor, y entender que las relaciones con ellos y la naturaleza son cambiantes dependiendo de cada cultura, y de cognición que le han posibilitado esta nueva forma de comunicación, comprendiendo en este proceso de creación que los sistemas de observación son, a su vez, formas de cognición, y las piezas creadas son a la vez objetos de conocimiento específico, esto es, disciplinas, saberes, prácticas, gustos, tradiciones, estéticas, etc., otra forma de cognición, la que implica el uso de un lenguaje visual, y que transmite o comunica sobre objetos imaginados, que representan experiencias vividas, experiencias culturales, para producir sentido; así, las obras creadas se constituyen en una dinámica de producción de conocimiento, y por tanto de cognición, y nos informan de la capacidad cognitiva del ser humano, como capacidad para actuar o pensar, es decir, como capacidad de intervenir en la transformación de los sistemas de observación.

Una nueva mirada que permita ver desde un nuevo lugar donde pueden comprenderse y registrarse las dinámicas de aquello que se observa.

Es aquí donde los sistemas de observación contruidos y los sistemas de signos creados durante el proceso se acercan a la idea de episteme, pues implican el uso de imágenes, conceptos y categorías que permiten observar elementos de conocimiento del cuerpo que están asociados a configuraciones culturales, no son observables a simple vista pero que son sentidos y percibidos, para luego ponerlos en palabras y conceptos, que se traducen en elementos visuales que permiten la comunicación de los mismos, dichos sistemas de observación implican un aprendizaje y es justamente eso de lo que se ocupa la educación.

Conclusiones y discusiones

Los intereses compartidos con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, alrededor del arte, la estética, las mujeres, la educación, la afectividad y la infancia han permitido la consolidación de un semillero de investigación-creación, allí, se generan reflexiones en cada encuentro en relación con las realidades observadas dentro de los contextos de socialización de las mujeres, especialmente, los educativos, tanto donde se forman las integrantes como en los que comparten con los niños y las niñas. Estas reflexiones han permitido aportar valor a la experiencia, y han generado en nosotras una postura sensible y libre de prejuicios frente a la subjetividad de cada integrante del semillero que da voz y total participación en el desarrollo de los proyectos emergentes a todas y cada una de las participantes, de la misma manera a los invitados que nos acompañan ocasionalmente.

Vamos construyendo un bagaje amplio en cuanto a estrategias de mediación y didácticas a través del arte, y de relaciones humanas más amorosas e incluyentes para lograr mejores desempeños en los proyectos investigativos y pedagógicos en construcción y ejecución. Junto a la producción de

narrativas que permiten comprender las realidades, experiencias, miedos y sueños de las estudiantes. De acuerdo con Connelly y Clandini (1995), la narración “es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana”. Según estos autores, los seres humanos somos organismos contadores de historias, personas que individual y socialmente vivimos la vida a través de los relatos. Luego de resignificar las vivencias en estas narraciones, se les dio forma y significado por medio de expresiones plásticas, que se contextualizan para llevarlas a los escenarios pedagógicos donde se da el encuentro con los niños y las niñas.

Potenciamos la creatividad al generar nuevas maneras de hallar información pertinente a los proyectos de investigación asociados a la pedagogía y las infancias, desde el descubrimiento con todos los sentidos, desarrollando el pensamiento creativo y divergente, promoviendo la interacción de los actores sociales, con mediaciones basadas en ejercicios de sensibilización, percepción y observación, conscientes de que al ampliar las experiencias estéticas del sujeto afectamos su corporalidad, su imaginación, su capacidad de exploración y asombro.

Validamos las sensaciones corporales y percepciones de los objetos y de las formas que nos rodean, como conjunto de experiencias cognitivas que permiten esta nueva forma de comunicación, comprendiendo en este proceso de creación que los sistemas de observación son, a su vez, formas de cognición, y las piezas creadas son a la vez objetos de conocimiento.

Solo para continuar:

¿Por qué nos interesa el arte? Para cruzar nuestras fronteras, sobrepasar nuestras limitaciones, colmar nuestro vacío, colmarnos a nosotros mismos. No es una condición, es un proceso en el que lo oscuro dentro de nosotros se vuelve de pronto transparente. En esta lucha con la verdad íntima de cada uno, en este esfuerzo por desenmascarar el disfraz vital, el teatro, con su receptividad carnal, siempre me ha parecido un lugar de provocación. (Grotowski, 1970, p. 16)

Referencias

- Bolen, J. S. (2013). *El millonésimo círculo: Cómo transformarnos a nosotras mismas y al mundo*. Kairós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1973). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Seuil.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo/5a edición*. Editorial Universidad de La Serena.
- Capra, F. (1998) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. M. Connelly y J. D. Clandini. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Cosachov, M. (2000). *Entre el cielo y la tierra*. Biblos Buenos Aires.
- Díaz Ávila, C. L., Espinel Bernal, D. M., Lemus, A. y Jaramillo, V. E. (2018) *Las sombras bajo la piel: Ensayo Audiovisual*. (Tesis de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/8868>
- Granzotto, E. (1974). Entrevista a Jacques Lacan en la revista Panorama. *Crisis*, (27). <http://elpsicoanalisis.elp.org.es/numero-27/entrevista-a-jacques-lacan-en-la-revista-panorama-1974/>
- Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI Editores.
- Informe de pares. (2001). https://drive.google.com/file/d/1UmlTdUKjyJnr_8UKxSi9iv-g5rk4iSFjF/view
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Versión.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Universidad Pedagógica Nacional. (27 de octubre de 2016). “La educación que emociona”-Conferencia de Humberto Maturana. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=nGelXaLivVM>
- Villalobos-Herrera, A. (2006). El sincretismo y el arte contemporáneo latinoamericano. *Ra Ximhai*, 2(2), 393-417.
- Whitman, W. (2000) *Hojas de hierba*. Lumen.

Anexos

En el drive del semillero se adjuntan todos los documentos de producción escrita de las integrantes, material bibliográfico, relatorías y textos que sirvieron como base de las esculturas. A modo de ejemplo, adjunto una serie de fotografías que he registrado a lo largo del proceso. https://drive.google.com/open?id=0B0EYybx1_UzBZnRVbj-FjVEdqQVU

Figura 1. Exposición Biofashion Fest, 2018



Figura 2. Proceso de elaboración colectivo de las piezas







"NIÑO"

Fabiola Alarcón Fernández

SECCIÓN 5

Creación, literatura y posibles

Rojo, amarillo, verde...

Arturo Alonso Galeano*

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2018

1.

Como un pequeño ejército de minúsculos soldados, los niños se despliegan en el cruce con una sorprendente destreza que, de inmediato, llama la atención de los que pasan por allí. Cada uno de ellos hace su oficio sin reparos, sin titubeos, sin ninguna pereza; al contrario, como si de un agradable juego se tratara. La luz roja es la señal para “el ataque”, y ellos lo emprenden espontáneamente, pero, aun así, como si fuera el resultado de un previo y minucioso ensayo.

Sus piernas, sus manos, sus voces y todo su cuerpo se mueven en una perfecta sincronización; ofrecen, entregan, reparten y vuelven a recibir su producto. Ellos son el centro de las miradas; unos los miran porque provocan su compasión, otros porque temen que les roben, algunos más porque es inevitable verlos y otros —como yo— porque activan mi imaginación con la cual les llamo Pedro, Jorge, Carlos, Flor, María, Rosario, y todos los demás nombres que vienen a mi mente hasta que, en un instante, la luz verde se lleva el escenario y todos regresan al gran anonimato.

Nadie puede saber con cuántas personas se cruza a diario, en sus recorridos. Algunas veces parece que con nadie y, otras, los lugares y demás seres parecen demasiado familiares. Así sucede cuando vuelvo a pasar por esta calle donde el ritmo de la vida depende del cambio de luz y a nadie le importa si los otros van al trabajo, al estudio, a “la vuelta”, etc.

* Docente de cátedra en la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria (MISI) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, línea de investigación Lenguaje e interpretación cultural. Orienta seminarios de investigación en el campo del lenguaje y la producción cultural. Coordina proyectos de investigación centrados en la relación lenguaje-educación-comunicación, especialmente vinculados con los lenguajes culturales y la producción y circulación estética.

2.

Al principio —cuando pasaba por aquí por cualquier cotidiana razón— no veía nada particular. Luego, después de meses de rutina, me di cuenta de que siempre me detenía en el rostro y en la actitud de ese niño que era más veloz que los otros, que tenía un cuerpo más delgado y una talla más pequeña pero que no parecía importarle. No sé si mis ojos lo buscaban o era él quien buscaba mis ojos, pero siempre su figura era el centro de mi atención. Seis, siete u ocho años, decidí que debía tener —de acuerdo con la “experiencia” que uno cree que le autoriza para sacar ese tipo de conclusiones—.

Asumí que no iba a la escuela, que pasaba todo el día aquí correteando entre los carros y contando moneditas. Después, cuando un día lo vi escribiendo en un cuaderno, sentado en un guacal de madera en el separador de la calle, lo imaginé con profesora, pupitre, onces y tareas y eso fue cómodo para mis sentimientos y oficio de imaginador y lo seguí fabricando, entre encuentro y encuentro, entre maní, dulces, chicles y muchos otros paqueticos.

Con el paso del tiempo, le fui agregando cosas que, por lo general, satisfacían mi propio deseo. Lo imaginé con padre y madre, con hermanos mayores y menores, con perro, gato y loro. Luego, le inventé su círculo de amigos y hasta un gran amor naciendo en los confines de una cuadra de barrio pobre. Para entonces decidí que tenía trece años y que por eso ya estaban apareciendo en su rostro los pómulos salientes, la quijada cuadrada y esa mirada de animal herido con la que —estoy

seguro— nos observaba a todos los que siempre pasábamos por “su territorio”.

3.

La vida me ha cambiado las rutinas y los recorridos, pero la memoria tiene sus propias lógicas y su propia y extraña magia. Ahora ya casi no paso por allí. Sin embargo, —como el destino nos lleva y nos trae— he tenido que detenerme, de nuevo, en el cruce de caminos de este, mi relato. Desde luego, ya no es un simple cruce; ahora tiene amplios carriles, separadores con césped y árboles enrejados y, también, su respectiva estación de Transmilenio. Todo parece que ha cambiado y que las imaginaciones del pasado fueron solo juegos de mi mente. Por alguna razón que no podré explicar, que no se puede explicar, la luz roja, hoy, se ha demorado una eternidad. Un pequeño ejército de minúsculos soldados “ataca” con toda clase de productos y mis ojos no logran situarse en un punto particular. Mientras tanto, un hombre corpulento, de pómulos salientes, quijada cuadrada y mirada de animal al asecho ofrece al conductor del taxi en el que viajo el último CD de Shakira y una selección de vallenatos — “todo a 1.000”—; en orden, con calma, pero con rapidez, el hombre introduce los discos en las ventanas de los carros detenidos y, después de una carrera hacia adelante, los recoge sin más. Cuando está cerca ya no tengo dudas: Javier, José, Daniel, Oscar..., ¡qué sé yo! Mi imaginación se activa y ahora que intento empezar de nuevo, la luz verde se lleva el escenario y todo regresa al mismo anonimato y caos de siempre. Ya lo decía, la memoria tiene sus propias lógicas, y se mueven según el color que las convoca.

Tiempo

Nohora Patricia Ariza Hernández*

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2018

En la lejanía
un vacío ensordecedor
grita...
...como ráfaga de viento
fulmina, arrasa, trastoca, envuelve...
...como un manto de espinas
hiere, maltrata, agrieta...
...en la lejanía...
contundente llega
y aparece envolviendo a su paso
la vida de los hombres.

* Investigadora del Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación. Docente de planta del área de Artes de la Licenciatura en Educación Infantil.

Es Cronos

se entrega,
se funde en enredos
con el movimiento alegre
de lo humano,
pero este nacimiento
este encuentro...
marca, limita, encierra...
Entre segundos y meses
y años y siglos
la vida se limita
sin emoción o alegría
la humanidad se torna
lúgubre, pesada,
su parálisis la apaga.

Este nacimiento deviene muerte

No hay esperanza sin juego,
no hay felicidad sin creación.
Lo sombrío se revuelve,
las turbulencias de los mares y sus vientos
que las montañas estremecen
con el dolor de humanidad.

¿Cómo volver a nacer?

Solo donde está la humanidad perdida...
el silencio grita...

el orden se pierde
en el caos y sus flujos
los vórtices se funden con Cronos
la muerte llega
y el nacimiento aflora.

Aión aparece

la repetición de los juegos
la circularidad de la fantasía
la imaginación,
con Aión nace la infancia
la novedad
los encuentros vivos
y amorosos,
los colores danzan con la vida
en fluctuaciones discontinuas
se entraman, se enredan
en un juego que estremecen
las creaciones emergen
en olores, sabores y sonidos ...
música sublime
humanidad
hora de celebrar
los festejos comienzan ahora.
Es tiempo de Aión.

Pequeños cuentos

Juanita Corredor*

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2018

Señor gusano

El señor gusano salía todas las mañanas en su automóvil gris plata, tomaba la autopista central que, aunque no lo sabía, era la cuerda donde la señora Ester tendía la ropa, él salió alegremente en este día, sin saber que sería la última vez, pues doña Ester compró una secadora y quitó las viejas cuerdas. Esa misma tarde, el señor gusano logró pasar en la mañana, pero en la noche, ¡oh, sorpresa!, ahora, ¿cómo haría para volver a su casa?, pues justo ese día, su amiga la oruga había culminado su metamorfosis y muy amablemente en un vuelo majestuoso, lo acercó a su casa.

Sirena

Un día como cualquier otro, Julieta se acercó al estanque que quedaba cerca de su castillo, pero lo que vio este día la dejó realmente atónita, ¡una sirena!, —pero si las sirenas no existen—, se dijo; prefirió no hablarle y volver corriendo a casa, al día siguiente regresaría con más valentía y le pediría al extraño ser mitológico que explicara su existencia. Así fue, a la misma hora, regresó y allí estaba con su hermosa cabellera rubia y la mitad del cuerpo hundido en el agua, —oye sirena, ¿qué haces tú aquí, en mi estanque?—, —Disculpa, ¿sirena? —Ja, ja, ja, ja, lo siento, princesa, soy Eva, una niña como tú, vengo del pueblo a bañarme aquí todos los días, porque tienen el agua más limpia de todo el reino.

* Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Pedagogo es...

La profe mariposa nos quiere enseñar a volar. Aunque como oruguitas sabemos que las alas saldrán, pero al momento que salgan, diferente será, si la profe nos apoya el entorno cambiará. De sus alas admiro el conocimiento y la experiencia, que, con libros, caídas y mucha paciencia, recolectó para a nosotros vernos triunfar, pero antes del cielo, el suelo será. Adoro el juego y la comprensión libre, nos deja explorar el salón, luego, vendrá el jardín y el mundo sin condición. Espero estar preparado para el día mayor. De oruga a profe ya quiero llegar, el momento se acerca y quiero llorar, adoro a mi profe y la debo dejar, aunque como oruga siento que también le pude enseñar.

Historias de escuela

Historia #1

Compañeros. En la escuela tengo un compañero, lo llaman gordo, feo, y le hacen cientos de travesuras al día: le roban el almuerzo, le pegan vulgares letreros en la espalda, realmente se ve que la pasa muy mal, en su casa están muy preocupados por él, lo llevan al psicólogo y le han cambiado de colegios, su mamá lo recoge un poco antes para prevenir incidentes mayores, y la maestra comparte tiempo del descanso hablando con él. ¿Saben que hice yo?, empecé a comer en exceso, a ver si en mi casa o el colegio notan mi existencia...

Historia #2

La niña que me gusta. Ella se llama Laura, es tan bonita, paso mis descansos con ella, y en los juegos me gusta agarrar su mano, es suave y delicada. Creo que me gusta, mi corazón se acelera cuando la veo, mi boca sonríe cuando se acerca y mis ojos brillan cuando hay contacto con los de ella; he visto en las películas que cuando alguien te gusta deberías besarla, pero tengo miedo porque en las películas que he visto son un señor y una señora los que lo hacen, y yo... soy una niña.

Historia #3

El periodo. Estoy en quinto de primaria, mis amigas me molestan porque no tengo mamá, dicen que no sabré que hacer cuando llegue a la edad en que una mancha roja aparezca en mis pantis, me da mucha risa, y les respondo: —tal vez no tengo mamá, pero tengo un papá maravilloso que me habla de la menstruación... Tal vez no sean más mis amigas.

Historia #4

Carta a la comida. Te odio comida, realmente te odio, me obligan a comerte en la casa y en la escuela. No creo que debamos llevarnos así, si te como a las malas, no nos hace bien a ninguno. También tenemos buenos momentos, por ejemplo, mis cumpleaños en casa de la abuela, o cuando nos vemos a escondidas en el descanso. Deseo que los adultos puedan comprender nuestra relación y no me hagan odiarte más, porque sé que eres buena para mí.

La maleta de Ana

Ana tiene ocho años. Viajará por primera vez en avión. Está muy emocionada, toma su maleta y la pone sobre el edredón de colores que tanto le gusta. Empieza a guardar todo lo que considera importante para un evento de tal magnitud, sus peluches (compañeros fieles), su diario, uno que otro vestido rosa y, por último, su cámara, pues le gusta mucho tomar fotografías. Sin avisar entra su madre y le da un vestido totalmente negro de encaje y le dice que es este el que debe llevar puesto para visitar a la abuela. Desde que la abuela viajó a Medellín para vivir allí, Ana perdió contacto con ella. Una fotografía es lo único que le queda para recordarla. La empaca junto a la cámara y se van hacia el aeropuerto con su familia, allí Ana ve que no todos están tan alegres como ella, pero no lo entiende, ver la grandeza de los aviones le dibuja una sonrisa enorme en el rostro, olvida el miedo a las alturas y sube al avión. Ya dentro, empezó a imaginar tantas cosas que se quedó dormida. Bajó

del avión sin olvidar su maleta llena de alegrías y emociones. Al descender en el hermoso Guayabal, recibe un enorme abrazo por parte de su abuela, aún más cálido que el mismo clima.

Como en años anteriores, cuando ellas dos vivían juntas, la abuela toma a Ana de la mano con la calidez, tranquilidad y amor que solo una abuela puede transmitir. Le da un recorrido por la ciudad, hablan por horas interminables, ríen y recuerdan momentos hermosos, sentadas en el parque viendo el atardecer, como cuando la abuela recogió a Ana después del primer día de escuela... todo esto mientras la pequeña toma cientos de fotos al nuevo lugar. Están muy contentas. Súbitamente la abuela se detiene y le indica a Ana la casa donde ahora vive, le dice que deje su maleta en la habitación del segundo piso y baje a comer las brevas con arequipe que tanto le gustan. Se las preparó

junto con muchos otros platos que recordaba que le gustaban a su nieta. Ana desempaca todo con cautela de su maleta, deja sus cosas sobre la cama, que, en lugar de edredón, tiene una pálida sábana blanca, que hace sentir algo triste a la niña.

Ana baja como se lo pidió su abuela. Cuando terminan de comer, ella se dirige a su nieta: — Cariño, espero hayas disfrutado de mi compañía, de la comida y de todo lo que vivimos... Por favor, llévalo siempre en tu corazón y nunca olvides que tienes alguien que te ama—. La niña con los ojos encharcados y conteniendo toda la emoción que le produce su abuela, se despierta, mira por la ventana del avión para percatarse de que todo había sido un sueño... Luego, observa a su madre llorando, quien le dice que se prepare, pues el lugar después de aterrizar en el aeropuerto Olaya Herrera, será el cementerio.

