

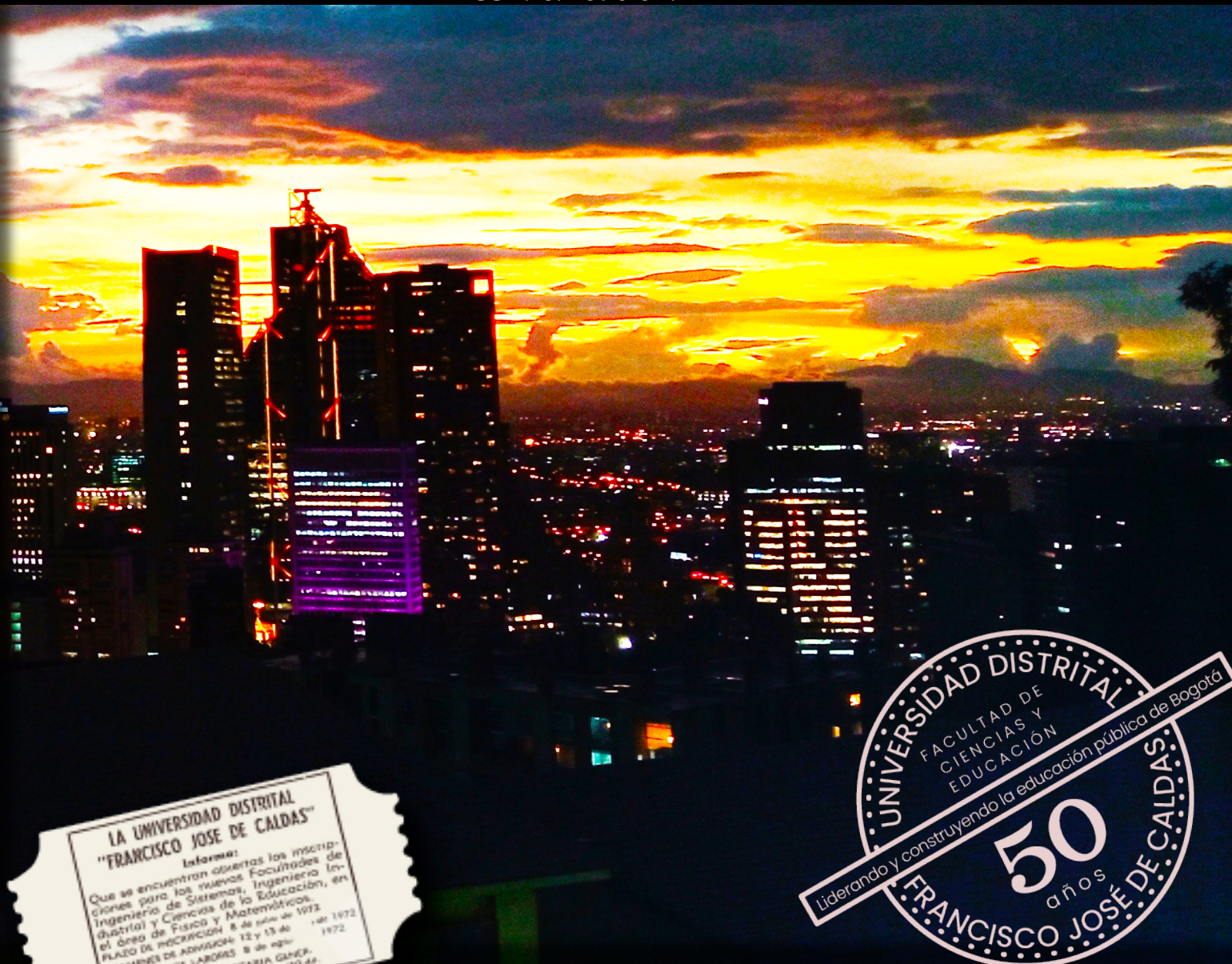
NORRIA

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Edición Especial 50 Años Facultad de Ciencias y Educación /

ISSN-e: 2590-5791

Portada: Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación



LA UNIVERSIDAD DISTRITAL
"FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS"

Informe:
Que se encuentran abiertas las inscrip-
ciones para los nuevos Facultades de
Ingeniería de Sistemas, Ingeniería In-
dustrial y Ciencias de la Educación, en
el área de Física y Matemáticas.
PLAZO DE INSCRIPCIÓN: 8 de julio de 1972
EXAMENES DE ADMISIÓN: 12 y 13 de 1972
INFORMES: SECRETARÍA GENERAL
Carrera 9ª No. 40-78, Tel. 430-44.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS





REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ISSN-e: 2590-5791

Bogotá D.C. - Colombia - 2025

José Adelfo Iizacano Caro

Rector

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

José Ignacio Rodríguez Molano

Vicerrector Académico

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Martha Janet Velasco Forero

Editora General

Directora -IEIE-

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Julián Alberto Robles

Diseño y Diagramación

María Fernanda Bulla Díaz

Leidy Jheraldin Murcia López

Corrección de estilo

Omer Calderón

William Umar Rincón

Editores especiales invitados

Andrés Castiblanco Roldán

Curación Galería Digital 50 Años Facultad de
Ciencias y Educación

Comité Editorial

Martha Janet Velasco Forero Ph.D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas -
Colombia

mjvelascof@udistrital.edu.co

Carlos Furió Mas Ph.D

Universidad de Valencia - España

carlos.furio@uv.es

María Teresa Flórez Petour Ph. D.

Universidad de Chile - Chile

mtflorez@u.uchile.cl

Juan Francisco Aguilar Soto Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas -
Colombia

jfaguilars@udistrital.edu.co

Nicolás Juan Aguilar Forero Ph. D.

Universidad de los Andes - Colombia

nj.aguilar1902@uniandes.edu.co

Patricia Medina Melgarejo Ph. D.

Universidad Autónoma de México - México

patymedmx@yahoo.com.mx

Fabiano Antonio Dos Santos Ph. D.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul -
Brasil

santos.fabiano@gmail.com

Marcelo Fabián Vitarelli Ph. D

Universidad de San Luis - Argentina

marcelo.vitarelli@gmail.com

Pedro Gerardo Rocha Salamanca Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas -
Colombia

pgrocha@udistrital.edu.co

Contenido

Artículos

¡Basta de princesas y príncipes! transformación de los cuentos a las dinámicas actuales 11

Nelsy Armesto Argüelles
Sandra Patricia Tafur Muñoz

Recontextualización Curricular de los Modelos Educativos Flexibles: un Análisis de Caso en el Modelo de Aceleración Primaria en dos Colegios Distritales de Bogotá 21

Mony Méndez Martínez

Evaluación de Portafolios en la Universidad: una Experiencia Deliberativa 41

Fernando Arturo Romero Ospina
Hamlet Santiago González Melo

El Educador Infantil en Colombia: Una Perspectiva Desde la Normatividad. 52

Yarilpa Paola Sandoval Parra

Formulación del Problema de Investigación Doctoral Educación Emocional en Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado en Colombia 61

Fernando Castaño Uribe

Contenido

Artículos

Resistencias Pedagógicas en la Transformación Cultural desde la Pedagogía EPE Edwin Alejandro Castelblanco Laura Camila Olarte Omar David Castillo Piter Alexander Forero	76
Remembranza de la Facultad de Ciencias y Educación: Medio Siglo Tejiendo Sueños y Descifrando sus Laberintos Alba Olaya León	87
Una Mirada a la Enseñanza de la Historia desde los Contenidos Curriculares del Curso 802 del Colegio Villas del Progreso. Edie de Jesús Gómez Marrugo	99
Una Mirada de la Educación Media desde las Políticas Públicas de Bogotá D.C. Juan Fernando Dimas Rincón	116
Tendencias y Tensiones en la Formación Inicial de los Futuros Docentes Luisa Carlota Santana Gaitán	124
Migración Interna de Estudiantes que Ingresan Programas Profesionales de Educación en Colombia William Umar Rincón	132

Presentación

Reflexiones alrededor del surgimiento de las licenciaturas en la Universidad Distrital

El debate académico, las iniciativas docentes y los ideales del porvenir universitario, entrelazados en contradicciones, dieron origen a los programas de licenciaturas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Diez lustros después, en noviembre del año 2022, ese hecho pedagógico sirvió de pretexto para realizar un encuentro para pensar la Facultad de Ciencias y Educación.

La celebración de este aniversario parió, entre otras creaciones, reflexiones condensadas en ponencias, de las que fueron seleccionadas once de ellas para esta edición monográfica de la Revista Noria Investigación Educativa; cuyos textos forman un cuadro variopinto de pensamientos, investigaciones y experiencias que trazan una mirada plural de la trayectoria de la Facultad que asumió el reto de incursionar en el campo de la pedagogía.

Se presentan aquí los artículos que giran en torno a la transformación de los cuentos de fantasía y sobre las resistencias pedagógicas de la EPE, que se despliegan en el campo de la cultura y la pedagogía crítica. El primero cuestiona los estereotipos de género presentes en los relatos infantiles tradicionales, arriesgando una lectura renovada de la formación en la comprensión crítica de la literatura en alumnos de educación básica. El segundo aborda experiencias de la Escuela Pedagógica Experimental, en el que se

reflexiona sobre género, memoria histórica y el impacto de las tecnologías en la construcción de identidades. Ambos escritos muestran cómo la literatura y las ciencias sociales pueden convertirse en valiosas herramientas pedagógicas, que abren puertas a la crítica de la construcción de subjetividades y la memoria colectiva.

En otro eje conceptual están los que tratan de Modelos educativos flexibles, Portafolios en la universidad y Formación inicial docente. El primero analiza el Modelo de Aceleración Primaria en colegios distritales de Bogotá, destacando los procesos de adaptación curricular frente a poblaciones vulnerables en extraedad. El segundo presenta el portafolio como dispositivo evaluativo integrador y formativo en educación superior, promoviendo la reflexión pedagógica y la responsabilidad del estudiante. El tercero explora las tensiones y tendencias en la formación inicial de futuros docentes, señalando la necesidad de una preparación integral que articule saberes, práctica y disciplina. En conjunto, estos artículos evidencian la importancia de pensar el currículo y los medios evaluativos, así como la formación docente, para responder a los desafíos modernos de la educación.

Los textos sobre el educador infantil en Colombia, Educación emocional en víctimas del conflicto armado y Educación media en

Bogotá analizan la relación entre normatividad, políticas públicas y prácticas educativas. El primero revisa la legislación sobre el educador infantil, visibilizando tensiones entre la fortaleza de la formación y el escaso reconocimiento social de su labor. El segundo plantea el problema de investigación doctoral sobre la educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado, identificando tensiones en políticas públicas y literatura especializada. El tercero indaga las políticas públicas de Bogotá en torno a la educación media, destacando problemáticas como la deserción y las barreras de acceso a la educación superior. Estos trabajos ponen de relieve la necesidad de fortalecer la articulación entre normatividad, políticas y prácticas pedagógicas para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Un cuarto conjunto de ponencias se integran con temas sobre remembranzas de la Facultad, Historia en Villas del Progreso y Migración estudiantil en educación superior, que se inscriben en la reflexión sobre memoria y trayectorias educativas. El primero ofrece un recorrido personal y profesional por los 50 años de la Facultad, narrando vivencias académicas e institucionales que muestran orgullo y pertenencia. El segundo tiene como objeto la enseñanza de la historia en grado octavo, resaltando la importancia de la memoria histórica, el pensamiento crítico y la identidad nacional en la formación de sujetos históricos. El tercero estudia la migración de estudiantes hacia programas profesionales de educación, mostrando cómo el capital cultural y social condicionan las trayectorias escolares. Estas ideas escritas aportan una mirada amplia sobre la memoria institucional y la dialéc-

tica educativa que configuran el presente y futuro de la Facultad y del sistema educativo colombiano.

Los artículos reunidos en esta edición especial de *Noria* reflejan la riqueza de horizontes que han acompañado el devenir de la Facultad de Ciencias y Educación durante medio siglo. De este modo, este monográfico se convierte en un espacio de memoria, reflexión y proyección hacia el futuro, reafirmando el compromiso de la Universidad Distrital con la transformación progresista de la educación y la sociedad colombiana.

Y como ya tiene acostumbrado a sus lectores, esta edición trae un lujo de diseño que en esta afortunada ocasión expone una selección de fotografías que aportaron egresados que en su mayoría ejercen el magisterio en el territorio capitalismo.

Omer Calderón
William Umar Rincón
Editores Invitados Edición Especial
50 Años Facultad de Ciencias y Educación











Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

¡Basta de princesas y príncipes! transformación de los cuentos a las dinámicas actuales.

Enough of Princesses and Princes! Transformation of the Tales to the Current Dynamics.

Nelsy Armesto Argüelles

Docente investigadora, Presidente Grupo de investigación Sinestesia. Candidata a Doctora en Educación, Magíster en Educación, Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia y Lic. En Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.
njarmestoa@educacionbogota.edu.co

Sandra Patricia Tafur Muñoz

Docente Investigadora. Magister en Pedagogía de la Lengua Materna y Lic. En Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas
sptafurm@gmail.com

Resumen

La enseñanza del lenguaje en las aulas involucra la sensibilización literaria en estudiantes de básica secundaria, esto implica acercar a los pequeños lectores a los cuentos infantiles. Sin embargo, hemos observado que en los llamados “cuentos de fantasía” figuran dos concurrencias en la narrativa: suelen desarrollar su escenario en espacios de fantasía y magia, además los personajes que se asocian a la feminidad son frágiles, dóciles y poco autónomos. Así que esta propuesta se plantea ¿De qué manera resignificar la experiencia lectora de los jóvenes en cuentos de fantasía?, para ello se tiene por objetivo fortalecer la competencia literaria y crítica de niños y niñas de ciclo III a través de la lectura y análisis de tres cuentos de fantasía. Para tal fin, retomamos autores como Lomas, Colomer, entre otros que aportan en la competencia literaria y la educación lingüística. Esta investigación se desarrolla en dos instituciones educativas distritales ubicadas en Bogotá, con el fin de resignificar y hacer una interpretación del cuento infantil tradicional.

Palabras clave: cuentos infantiles, experiencia lectora, literatura, educación.

Abstrac

The teaching of language in the classroom involves literary awareness in basic secondary students, this implies bringing the little readers closer to children's stories. However, we have observed that in the so-called "fantasy stories" there are two concurrences in the narrative: they usually develop their setting in spaces of fantasy and magic, and the characters associated with femininity are fragile, docile and not very autonomous. So this proposal arises, how to give new meaning to the reading experience of young people in fantasy stories? For this purpose, the objective is to strengthen the literary and critical competence of boys and girls of cycle III through reading and analysis of three fantasy tales for this purpose, we return to authors such as Lomas, Colomer, among others who contribute to literary competence and linguistic education. This research is carried out in two district educational institutions located in Bogotá, in order to give new meaning and make an interpretation of the traditional children's story.

Keywords: children's stories, reading experience, literature, education.

Introduction

Al enseñar la asignatura de Español, Lengua o Lengua castellana en la escuela, se involucra la sensibilización literaria en los niños y niñas de básica secundaria, esto implica acercar a los pequeños lectores a los cuentos infantiles. Sin embargo, hemos observado que en los llamados “cuentos de fantasía” figuran dos concurrencias en la narrativa: 1) suelen desarrollar su escenario en espacios de fantasía y magia (que la mayoría de veces existe sin problemas, más allá de la preocupación por la conformación de un matrimonio) y, 2) los personajes femeninos suelen ser figuras pasivas, frágiles y secundarias. Es por esta razón, que esta investigación se adscribe al campo de conocimiento de “La investigación educativa, pedagógica y didáctica”.

Esta propuesta investigativa actualmente se realiza en dos instituciones públicas ubicadas al sur de Bogotá (Colombia), en las localidades de Bogotá D.C., en San Cristóbal (4) y en Usme (5). El corpus de base corresponde a los estudiantes de Ciclo III de la Institución Educativa Juan Evangelista Gómez y el Colegio Diego Montaña Cuéllar IED.

Para desarrollar esta investigación se planteó la pregunta problema ¿De qué manera resignificar la experiencia lectora de las niñas y los niños en cuentos de fantasía? Para esto, se dispone de las horas del espacio académico de Lengua Castellana que se imparte desde el área de Humanidades en ambas instituciones. En esta medida, el enfoque teórico de la propuesta se sitúa en el paradigma de orden fenomenológico, el enfoque cualitativo y la investigación acción participativa, y la educación literaria. Adicionalmente, se usan autores referentes como **Lo-****mas** (2009), **Colomer** (2014), y **Calsagmilia** y

Tusón (1999) como parte de la fundamentación teórica.

Igualmente, se propone como objetivo general para responder a la pregunta problema: Fortalecer la competencia literaria de niñas y niños de ciclo III, a través de la lectura y análisis de tres cuentos de fantasía. Este propósito se complementa con tres objetivos específicos: 1) Resignificar la experiencia de lectura de tres cuentos de fantasía, mediante el análisis y reescritura; 2) Establecer una perspectiva teórica y pedagógica que auspicie el fortalecimiento de la competencia literaria y la competencia lingüística, y; 3) Diseñar y aplicar talleres pedagógicos que potencien la competencia literaria y lingüística con estudiantes de ciclo III¹. A continuación, se presenta el desarrollo y la metodología, seguido de los resultados y el análisis de esta investigación para finalizar con las conclusiones, lo que da cuenta de esta ruta investigativa.

Desarrollo

En lo que respecta al desarrollo de esta sintaxis investigativa, se utilizó como enfoque teórico el paradigma fenomenológico que tiene su base teórica en la fenomenología y que en correspondencia con Hernández y Mendoza (2014), este paradigma organiza su estudio en los fenómenos y/o sucesos que surgen en la sociedad, de tal manera que pueden estudiarse, descubrirse y comprenderse. Así mismo, el enfoque aplicado es el cualitativo y la investigación acción participativa, porque permite la visión del docente como investigador que enseña y aprende desde su práctica individual y su aula como laboratorio. De acuerdo con lo anterior, este enfoque permite y avala el hecho de ver a un investigador que se sumerge en las situaciones cotidianas, en las cuales se va a investi-

¹ Grados sexto y séptimo en Colombia.

gar y entiende el aporte de la investigación como un aporte reflexivo y experiencial en el que se recopilan datos de gran importancia para (modificar o aportar) invitar a la reflexión a la comunidad investigada.

De esta manera, (ocurre) podría ocurrir una transformación intelectual y personal para mejorar la práctica y la relación de los maestros con los estudiantes. Del mismo modo, se acude a la educación literaria propuesta por Lomas (2009), en la medida en que, cuando hablamos de Educación Literaria, nos enfocamos en descentralizar el aspecto de la enseñanza de la literatura, que está ligada a la transmisión de saberes literarios en los que intervienen los datos sobre las obras, los autores, los movimientos literarios y demás recursos estilísticos propios que no invitan al análisis y a la crítica. En consecuencia, más bien preferimos la competencia literaria, que desarrolla el autor progresivamente a través de los talleres y/o actividades de lectura, las reseñas o la producción textual.

Para poner en práctica la propuesta de investigación, se desarrollaron una serie de talleres que entre otras cosas, motivaron en los estudiantes la transformación del concepto clásico del cuento, que hizo placentero el momento de la lectura y la escritura, y sin duda el trabajo en equipo. A lo largo de este proceso, se desarrolló la investigación formativa con el fin de analizar de manera progresiva y objetiva la evidencia que se recolectaba, lo cual permitió reformular nuestra práctica e implementar acciones que condujeran a mejorar las competencias que se encargan de la comprensión de los textos y la intención creativa de los mismos por parte de los estudiantes.

El proyecto ¡Basta de princesas y príncipes! La transformación de los cuentos a las

dinámicas actuales, se inició en el año 2022 con los estudiantes de grado sexto, en ese momento se elaboraron y desarrollaron talleres en torno a tres cuentos de hadas (literatura de fantasía): La sirenita, Cenicienta y Blanca Nieves.

Los talleres se trabajaron acudiendo a la perspectiva de Ander Egg (1999), porque esta secuencia de enseñanza y aprendizaje, fortalece las habilidades discursivas, como las plantea Rodríguez (2012) en las que están implícitas: a. La interacción dialógica entre los participantes y los docentes, b. La realización de un producto específico que aporta al logro final (plan de acción basado en el trabajo social y la pedagogía intercultural para promover el desarrollo y la interacción de comunidades pluriétnicas), c. La oportunidad que cada participante tiene de proponer, argumentar, crear, transformar y complementar sus ideas con los aportes que hacen sus compañeros, d. Las actividades compartidas que permiten la socialización y la interacción con su entorno, en la medida en que en él se ponen en práctica las actividades discursivas de la lengua (hablar - escribir). e. Es un medio para que los docentes puedan hacer seguimiento de sus procesos (investigación).

Estos talleres se desarrollaron dentro de los espacios de clase, para esto se le permitió a los estudiantes acceder a las historias, desde la misma fuente de información y de forma progresiva se les instó a revisar de manera crítica el contenido que se les presentaba. El proceso de evaluación era de carácter formativo, es decir, era constante e involucraba la participación activa de cada uno de los educandos beneficiados con esta investigación. Se revisó a partir del concepto que los niños tenían de los roles femeninos y masculinos en los cuentos de hadas, hasta lo que se pensaba en casa frente al hecho de ser

príncipes o princesas.

Resultados y análisis

En esta sección se hace el análisis de los resultados obtenidos en el desarrollo de los talleres realizados a los niñas y niños de las IED. Los datos se analizaron a la luz del análisis literario y la competencia literaria de autores como Lomas (2009), Colomer (2014), Canale (1999) y Calsagmilia y Tusón (1999) como parte de la fundamentación teórica, y se complementó con el estudio de las simbolizaciones (gestos, dibujos), a partir de lo planteado por Ferreiro y Teberosky (2005) porque permite el enfoque en los rasgos lingüísticos de la modalidad escrita de la lengua, en la niña y el niño. En las categorías encontramos la competencia literaria y la escritura creativa (Competencia lingüística).

La competencia literaria, según Lomas (2009), es “la suma de conocimientos, hábitos y actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de los textos literarios o de intención literaria” (p.76). De acuerdo con lo anterior, la competencia literaria se

desarrolla en educandos que se encuentran en edades infantiles, en algunos casos incluso desde el periodo prenatal, aportando así a los futuros lectores y escritores, el insumo necesario para despertar la creatividad y el goce literario. Por su parte, requerimos de la escritura creativa para que las niñas y los niños, reescriban las historias, sobre este tema, Colomer (2014), y Calsagmilia y Tusón (1999), establecen que en los procesos de escritura con intención literaria, se debe partir de una escritura lúdica, que implique rasgos imaginativos con herramientas y enseñanzas de estrategias que permitan la innovación en los diseños curriculares, de tal forma que se fortalezca la expresión lingüística y la capacidad creadora de los estudiantes.

Es importante precisar que se realizaron en total cinco (5) talleres, cada uno con cuatro (4) momentos: Motivación, Exploración, Asimilación y Reflexión, que pueden ejecutarse en tres fases: Sensibilización, Conceptualización y Desarrollo. Al finalizar el taller 4, los estudiantes deben prepararse para el taller 5, que implica la exposición de sus nuevas significaciones, por medio de escritura creativa, a sus compañeros de la institución.

Tabla 1. *Talleres aplicados con duración de dos horas por sesión.*

Fase	Taller	Unidad de Análisis
Sensibilización	1. Título del taller 1: ¿Qué conocemos de los cuentos infantiles?	-Saberes literarios
	2. Objetivo del taller: Reconocer los conocimientos previos frente a los cuentos de fantasía: <i>La sirenita, Cenicienta y Blanca Nieves</i> .	-Experiencias personales -Información del cuento -Intertexto del lector con otros saberes

Continúa en la siguiente hoja

Conceptualización	1. Título del taller 2: Contrastando con mi realidad. 2. Objetivo del taller: Comprender los aspectos comunes que tienen los tres cuentos en relación con la realidad actual. 1. Título del taller 3: Educación literaria 2. Objetivo del taller: Analizar el contenido literario de los cuentos para aproximarse a nuevas significaciones.	-Saberes literarios -Información del cuento -Intertexto del lector con otros saberes -Escritura con intención creativa.
Desarrollo	1. Título del taller 4: Cambiando significados. 2. Objetivo del taller: Resignificar la experiencia de lectura de tres cuentos de fantasía mediante el análisis y reescritura. 1. Título del taller 5: Conversando y socializando. 2. Objetivo del taller: Socializar los trabajos creativos con los integrantes de la institución educativa.	-Propuesta de cambios y defensa oral de su trabajo. -Saberes literarios -Información del cuento -Intertexto del lector con otros saberes -Escritura con intención creativa.

Fuente: *elaboración propia* (2023)

En el taller 1: ¿Qué conocemos de los cuentos infantiles?, se pudo indagar, por los conocimientos adquiridos, en experiencias pasadas, lo que los estudiantes pensaban con respecto a los cuentos infantiles La sirenita, Cenicienta y Blanca Nieves. Aquí, se pudo observar que los estudiantes de Ciclo III conocían los cuentos, bien sea porque se los han leído o porque recurrentemente los habían visto en un programa televisivo, que los presenta de forma animada los fines de semana, así que, tenían gran acceso a esta literatura.

Con este taller, se pudo conocer el saber

literario de los educandos, ya que entendían que los cuentos tienen unos componentes (inicio, nudo y desenlace), además de contar con personajes similares como princesa, príncipe y bruja, todos ellos en un castillo o un bosque. De acuerdo con lo que las niñas y los niños expresaban, ellos sabían que los cuentos culminaban con el matrimonio entre un príncipe, que previamente había rescatado a su princesa. De esta manera, se realizó la fase de sensibilización en el que al final hubo cuestionamientos a los estudiantes ¿Esas historias se parecen a nuestra realidad?

Con lo anterior se dio paso a la fase de

Conceptualización, que comienza con el taller 2: Contrastando con mi realidad. El objetivo de este taller fue comprender los aspectos comunes que tienen los tres cuentos en relación con la realidad actual. Para ello, los estudiantes escribieron las características similares que había entre los tres cuentos, que, además, se relevaron en clase, dando lugar a los siguientes resultados.

Tabla 2. *Características similares entre los cuentos La sirenita, Cenicienta y Blanca Nieves.*

Cuento	La Sirenita	Cenicienta	Blanca Nieves
Similitudes	Mujer joven Mujer víctima de una maldad provocada por otra mujer (bruja que le quita la lengua) La figura masculina de salvación: Deja su esencia para ser esposa de un príncipe. La felicidad es una relación amorosa.	Mujer joven Mujer víctima de una maldad provocada por otra mujer (Madrasta y hermanastras) La figura masculina de salvación: Sale de su hogar para ser “rescatada” por un príncipe. La felicidad es una relación amorosa.	Mujer joven Mujer víctima de una maldad provocada por otra mujer (Madrasta) La figura masculina de salvación: Se casa con un príncipe que la ayuda a vencer a su madrastra, además de ser “rescatada” por 7 enanitos hombres. La felicidad es una relación amorosa.

Fuente: *elaboración propia* (2023)

Con relación a los resultados del taller 2, se pudo observar que los estudiantes eran conscientes de las figuras predominantes en los cuentos de fantasía, representados en la idea de que las protagonistas de las tres historias cuentan con el perfil de “Mujer joven”, además son víctimas de otras mujeres que suelen ser representadas por brujas que son guiadas por sentimientos como la envidia, los celos y el desamor. Esto último, se relaciona directamente con una figura masculina de salvación, donde la princesa deja su esencia para ser esposa de un príncipe y así lograr su felicidad, que suele ser, formar un hogar, tener hijos y ser “felices para siempre”. Al tener estos aspectos claros, los estudiantes comienzan a contrastar con la realidad y es cuando sale a flote la “Educación Literaria” que proponen autores como, Lomas (2009), donde se puede analizar el contenido literario de los cuentos para aproximarse a nuevas significaciones.

De esta forma, se da paso al taller 3, titulado “Educación literaria”, en el que los estudiantes, pudieron cuestionar libremente las recurrencias de las historias frente a temas comunes como “el amor” y la idea de la mujer sumisa, que sólo puede ser salvada por un príncipe. Además, los estudiantes pudieron cuestionar, el cometido de la mujer desde la panorámica de madre y hermana, ya que, según ellos “las mujeres pueden salir adelante sin un hombre que las mantenga”, incluso hubo quienes cuestionaron la creencia de que la mujer es completa sólo al ser madre. Lo anterior, llegó a ser más reflexivo porque hubo quienes consideraron que el matrimonio no

es el fin único y que una pareja no puede ser “feliz para siempre”, porque, en sus palabras “no es posible que no hayan peleado ni una sola vez”. Al lograr estas conceptualizaciones, los estudiantes estaban listos para pasar a la fase de “Desarrollo”, que corresponde a los talleres 4 y 5.

Del taller 4, “Cambiano significados”, se puede decir que fue un espacio en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear, a partir de sus reflexiones y las de sus compañeros, nuevas narrativas, las cuales, evidenciaron mucho de su entorno real, de sus concepciones sobre la familia, las relaciones que se enmarcan en el amor, los tipos de pareja y el acontecer de la mujer en el espacio social. Inicialmente elaborar nuevas narrativas, les trajo un reto difícil de abordar pues, aunque no quisieran, recurrían a modelos estándar que les han sido presentados desde sus primeros años de vida. Cuando lograron desligarse de los supuestos tradicionales de creación literaria, dieron rienda suelta a sus cuentos modificados en los que incluyeron desde personajes de ciencia ficción, hasta hombres y mujeres más cercanos a los modelos reales que tienen en casa, hombres que no eran príncipes salvadores sino trabajadores, mujeres que no dependían del apoyo económico masculino, tejiendo así historias con las que se sentían más identificados.

Para el desarrollo del taller 5, “Conversando y socializando”, se organizó en las instituciones una galería de escritores, en esta, se le permitió a los estudiantes exponer sus escritos acompañados de una breve explicación en la que comentaron a los invitados, el reto creativo que les sugirió este proyecto, el cambio de la perspectiva “machista” que frente a estos cuentos tenían, y así pasaron de afirmar que esas historias eran solo para niñas, a crear conceptos nuevos sobre los cuentos de hadas, mientras modificaban sus

narrativas a las dinámicas que viven en la actualidad, tanto en su entorno social como en el académico. Sumado a lo anterior los estudiantes que participaron en el proyecto, realizaron algunas imágenes, que no solo acompañaron los textos escritos, sino que se expusieron en las dos instituciones, con la intención de conocer otras miradas y otras lecturas que sobre una misma historia pueden tener niñas y niños de diferentes instituciones y diferentes localidades.

En conclusión, con lo anterior se logró, entre otras cosas, generar procesos de transformación paulatina en los estudiantes de grado séptimo, esto se evidenció luego de que se accediera a leer en colectivo un cuento de hadas, que como ya se dijo antes, para algunos estudiantes era equivalente a realizar una actividad propia de una “niña”, luego se pudo ver cómo tomaron historias ancestrales y las modificaron, lo cual significó un reto enorme pues era dar un giro a los supuestos sociales insertos en ellos a muy temprana edad y finalmente se puso en evidencia cómo se generaron procesos de transformación en lo que respecta a los discursos orales y su producción escrita en un marco analítico y crítico.

Conclusiones

Esta investigación pudo fortalecer la competencia literaria de las niñas y los niños de ciclo III, a través de la lectura y análisis de tres cuentos de fantasía, porque permitió que los estudiantes, no sólo leyeran textos clásicos, sino que también los increparan y los reescribieron para generar una postura crítica sobre la realidad en la que interactúan. Esto facilitó que se resignificara la experiencia de lectura de tres cuentos de fantasía, mediante el análisis y reescritura, ya que, a partir de la escritura creativa los estudiantes pudieron ver otras soluciones y consideraciones

para los personajes de las historias, lo cual dejó ver la capacidad de los estudiantes para cambiar y transformar su realidad.

Se logró establecer una perspectiva teórica y pedagógica para el fortalecimiento de la competencia literaria y la competencia lingüística, porque el paradigma fenomenológico, dio cuenta del estudio de las realidades inmediatas, además de que se complementó con la investigación acción que también cambió la práctica docente para tener en cuenta otros cuentos de fantasía en la planeación literaria. Esto, sin duda, no se habría llevado a cabo sin el diseño y aplicación de los talleres pedagógicos que potenciaron la competencia literaria y lingüística en los estudiantes gracias a los trabajos colaborativos, el papel mediador del maestro y la promoción de la lectura en voz alta.

De igual forma se logró un proceso de construcción colectiva a través de la palabra y la reflexión sobre realidades que históricamente, han sido impartidas tanto en casa como en la escuela. Resultado de esto se transforma el panorama del hombre y la mujer en los cuentos tradicionales, asignando nuevas formas de pensar y actuar a los personajes, acercándolos a sus realidades y creando mundos que aunque imaginarios, eran más reales porque vivían aventuras y situaciones en espacios cercanos, como los barrios donde nuestros estudiantes viven, en sus colegios e incluso con sus compañeros.

Finalmente, se puede afirmar que como consecuencia de este proyecto, se generó un espacio de escritura y creatividad introspectiva en todos y cada uno de los participantes, dando así, espacio a las nuevas miradas de la escuela en la sociedad. De esta manera, se aúnan esfuerzos para lograr acercarse a la educación con visión crítica y transformadora capaz de recibir el conocimiento tra-

dicional, revisarlo y ajustarlo para que sea realmente valioso en su autodefinición como ciudadano desde sus primeros años hasta su adultez.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1999) El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos aires: Magisterio Río de la Plata.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Colomer, T. (2014) La Literatura en pantalla: Textos, lectores y prácticas docentes. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. ISBN: 978-84-942706-4-2
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Editorial Siglo XXI
- Hernández y Mendoza (2014). Metodología de la investigación. México: MacGraw Hill. [https://aulavirtual.iberro.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20-sampieri%206ta%20EDICION%20\(1\).pdf](https://aulavirtual.iberro.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20-sampieri%206ta%20EDICION%20(1).pdf)
- Lomas, C. (2009). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas Educere, vol. 12, núm. 40, enero-marzo, 2008, pp. 189-194 Universidad de los Andes. En: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35604023.pdf>
- Rodríguez, M. (2012) Tesis Doctoral titulada *Cualificación de docentes y desarrollo de estrategias argumentativas en los niños de preescolar en el marco de la pedagogía de proyectos*. Una propuesta fundamentada en el

análisis de la interacción en el aula”, realizada por la autora en el marco del Convenio Interinstitucional suscrito entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Central de las Villas -Cuba.



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Recontextualización Curricular de los Modelos Educativos Flexibles: un Análisis de Caso en el Modelo de Aceleración Primaria en dos Colegios Distritales de Bogotá.

Curricular Recontextualization of Flexible Educational Models:
a Case Analysis of the Primary Acceleration Model in Two District
Schools in Bogotá.

Mony Méndez Martínez

Candidata a Doctora Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Especialista en Pedagogía y Lic. En Educación.
monymend@outlook.com

Resumen

El objetivo principal de nuestra investigación fue analizar la propuesta curricular del Modelo de Aceleración Primaria y, fundamentalmente, los procesos de recontextualización que ocurren durante su implementación en dos colegios distritales de Bogotá. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los Modelos Educativos Flexibles fueron desarrollados para brindar acceso a la educación a poblaciones vulnerables, como estudiantes en extraedad (con desfase entre su edad cronológica y la correspondiente al grado escolar). Esta situación de los estudiantes genera tensiones dentro de los colegios oficiales, principalmente por la implementación de los distintos discursos pedagógicos: Primario (las proclamas oficiales), secundario (el currículo institucional de los centros educativos) y la recontextualización del mismo (la realidad evidenciada al interior de las aulas). Desde este panorama, se llevó a cabo una investigación con un enfoque crítico-social y hermenéutico-cualitativo. En consecuencia, a partir de nuestro trabajo se logra identificar los elementos esenciales del proceso de recontextualización en las comunidades educativas, esta mirada facilita el análisis de la implementación del Modelo de Aceleración del Aprendizaje. Esta propuesta se constituye como una alternativa para la población de nuestro estudio, porque permite la integración de estos estudiantes en las dinámicas institucionales, a partir de la información que sugerimos desde nuestra investigación.

Palabras claves: Aceleración del Aprendizaje, Recontextualización, Modelos Educativos Flexibles, Currículo.

Abstract

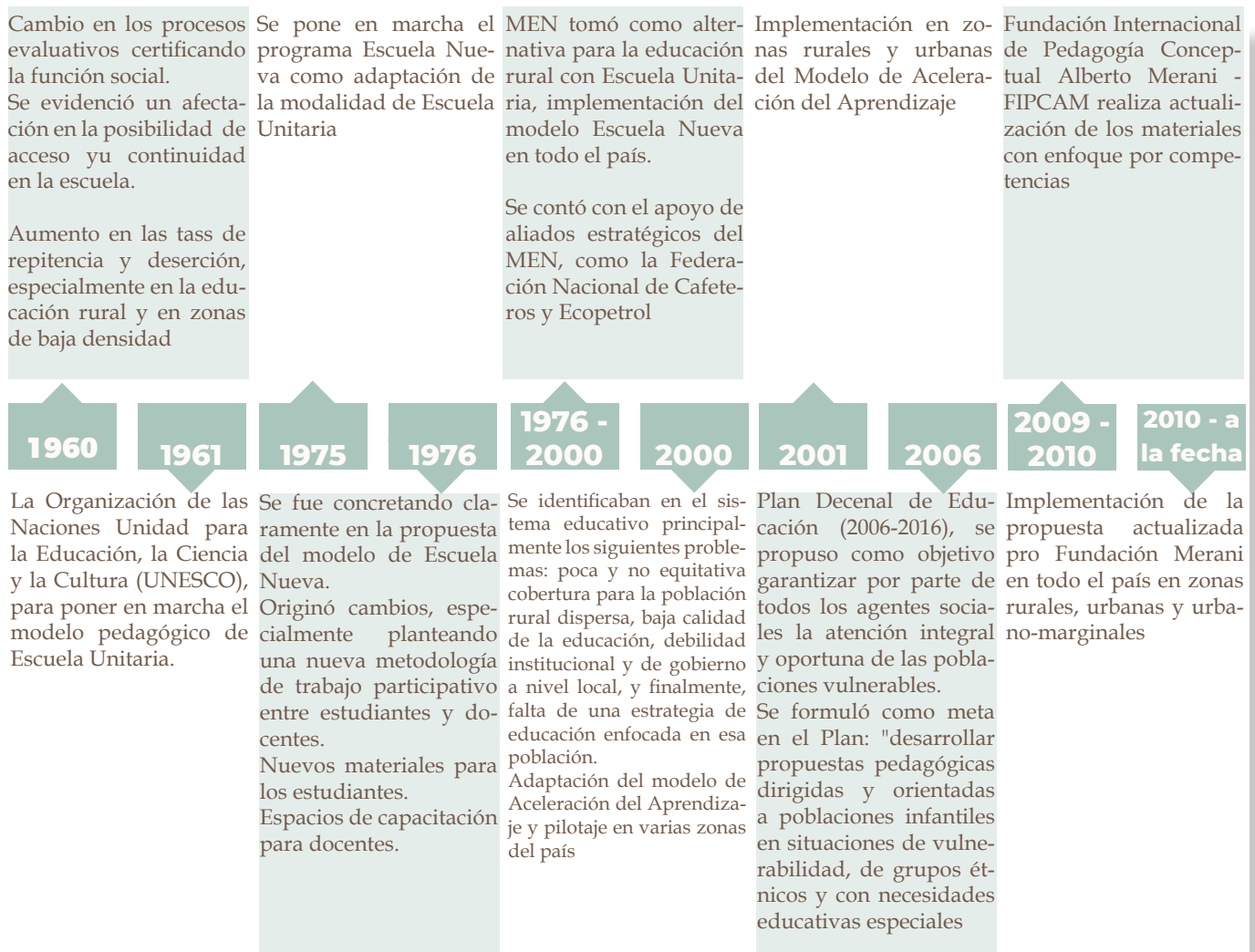
The main objective of our research was to analyze the curricular proposal of the Primary Acceleration Model and, fundamentally, the recontextualization processes that occur during its implementation in two district schools in Bogotá. According to the Colombian Ministry of National Education, Flexible Educational Models were developed to provide access to education to vulnerable populations, such as overage students (with a gap between their chronological age and that corresponding to their grade level). This situation of the students generates tensions within the public schools, mainly due to the implementation of different pedagogical discourses.: Primary (official proclamations), secondary (the institutional curriculum of the educational centers), and its recontextualization (the reality evidenced within the classrooms). From this perspective, a study was conducted with a critical-social and qualitative-hermeneutic approach. Consequently, our work allows us to identify the essential elements of the recontextualization process in educational communities. This approach facilitates the analysis of the implementation of the Learning Acceleration Model. This proposal constitutes an alternative for our study population because it allows for the integration of these students into institutional dynamics, based on the information we suggest from our research.

Keywords: Learning Acceleration, Recontextualization, Flexible Educational Models, Curriculum.

Introducción

Desde el marco gubernamental y legislativo, Colombia ha reconocido la importancia de atender adecuadamente a la población vulnerable, proponiendo iniciativas educativas contextualizadas y diseñadas según las necesidades de estos grupos y sus contextos específicos (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Por su parte, el Modelo de Aceleración del Aprendizaje (MAA) surge desde las dinámicas dadas en el país en el 2000, como una alternativa para superar la situación de deserción de los estudiantes, para así integrar al sistema educativo a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de extraedad (ver la línea de tiempo de los antecedentes históricos y razones políticas del surgimiento de los Modelos Educativos Flexibles MEF en la Figura 1).

Figura 1. Línea de tiempo de los antecedentes históricos y razones políticas del surgimiento de los MEF



Fuente: elaboración propia.

Como resultado de lo mencionado, se establecieron las condiciones necesarias para llevar a cabo la flexibilidad curricular en Colombia, que es una característica fundamental del MAA, según lo indicado en el informe de **UT Econometría-SEI** (2015). Esta flexibilidad se expresa en varios aspectos: i) la propuesta curricular, ii) la participación de la comunidad en el proceso educativo, iii) los procesos de promoción y nivelación, y iv) el enfoque metodológico.

En particular, el MAA es una propuesta adaptada de un proyecto desarrollado en Brasil, por ello, la mayor parte de investigaciones se han dado en este país. Para nuestro propósito investigativo, se identificaron los siguientes elementos relevantes para el ejercicio investigativo propuesto, los cuales fueron considerados como antecedentes del estudio.

Así mismo, como lo expone **Prado De Sousa** (1999), en su estudio sobre las limitaciones y oportunidades del MAA, que este modelo facilita la superación de los desfases escolares relacionados con la edad, lo que permite a los estudiantes integrarse al sistema educativo regular. Sin embargo, **Soares** (2006) sostiene que la implementación de las clases de Aceleración del aprendizaje en Brasil no resolvió el problema de la exclusión escolar, debido a que los estudiantes no continuaron su educación en las aulas regulares. Este hecho, también presente en la educación bogotana refleja un asunto a considerar, los procesos de implementación de los MAA. De otro lado, **Assis de Miranda** (2007) señala que los programas del MAA no lograron su objetivo de disminuir la desigualdad social; en cambio, contribuyeron a aumentarla y a reforzar la dualidad en el ámbito educativo. Estos elementos del contexto brasileiro son referentes para nuestro análisis de la realidad de la capital.

En otro país suramericano, como Argentina, también se ha adoptado una metodología llamada Aceleración Primaria. En este país se ha desarrollado una propuesta pedagógica propia de Aceleración, como se evidencia en el estudio de **Rossano** (2007) "Alternativas al fracaso escolar", donde se presenta la evolución del programa de Aceleración en Argentina desde 2002 hasta 2007. Estas experiencias en el cono sur nos indican algunos aspectos socioculturales a considerar, al enunciar algunas causas del fracaso escolar de los estudiantes de este modelo flexible.

Por otro lado, **Aravena y Ramos** (2025) exponen que la extraedad escolar genera situaciones asociadas con la exclusión y segregación. Aunque las políticas gubernamentales han venido visibilizando la circunstancia de la sobre edad, con la creación de modelos flexibles como el MAA, además de la mejora de los indicadores de acceso y cobertura, aún debe hacerse un esfuerzo importante en la permanencia y atención enfocada en esta población vulnerable, dada la poca formación profesional de los educadores y directivos docentes, para generar un currículo flexible, adecuado a las necesidades de los estudiantes, lo que deja entrever la deficiencia del sistema para que los docentes cuenten con una formación que permita garantizar una educación de calidad, independiente de si el estudiante se encuentra o no en el programa de aceleración, nivelación, etc.

Estos referentes, internacionales y locales, sobre la implementación del MAA, nos permiten analizar la realidad de nuestras aulas oficiales, más allá de simplemente observar o describir un asunto social de nuestras instituciones escolares. Por el contrario, nuestra investigación busca evidenciar desde un enfoque crítico social, de tipo herme-

néutico –cualitativo, una interpretación y comprensión de los significados del discurso pedagógico, desde los tres niveles de recontextualización de **Bernstein** (1993): Contexto Primario, contexto Secundario y contexto recontextualizado (reubicación del discurso).

Por ello, el análisis de la propuesta curricular y de implementación del MAA dada en dos Instituciones Educativas Distritales (IED), podría visibilizar los elementos pedagógicos, técnicos y operativos de la implementación del modelo. Cuando enunciamos la implementación, nos referimos al proceso de cómo una política educativa (el MAA) es adoptada, adaptada y puesta en práctica por las instituciones educativas, lo que implica un proceso de recontextualización. Es claro que durante la investigación no se dio una evaluación de políticas públicas en su sentido más amplio, sino un análisis de cómo la política se vive y se transforma a nivel escolar, y cómo estos elementos son contextualizados en las instituciones y en los procesos con los estudiantes. Estos aspectos permiten entender el currículo, como un elemento pedagógico y como una categoría que se constituye, contextualiza y recontextualiza a los actores involucrados en el desarrollo del MAA en dos Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá (**Méndez**, 2018).

Dentro del contexto mencionado anteriormente, según **Méndez** (2018), el currículo es un componente esencial y central que requiere intervención desde la perspectiva de los MEF. El currículo comprende un conjunto de objetivos educativos, contenidos, metodologías de enseñanza y procesos evaluativos, tanto del trabajo de los estudiantes, como del propio currículo, que están relacionados con la formación de individuos dentro de una comunidad educativa. Estos componentes curriculares abordan el por qué y el para qué, el qué y el cómo de la educación

en una disciplina o conjunto de disciplinas, y deben contribuir a una educación integral del individuo, que abarque su desarrollo intelectual, personal, social y cultural. Como señala **Posner** (2004), estos aspectos educativos no son mutuamente excluyentes, debido a que el individuo y el mismo currículo son vistos como elementos únicos, en constante evolución y transformación.

No obstante, **Magendzo** (2008; 2019) señala la presencia de un currículo oficial, definido como aquel elaborado y distribuido por el estado, que debe ser aplicado de manera general y obligatoria en todo el país. Este currículo debe establecer una conexión entre los objetivos y los contenidos; es decir, los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que deben reflejarse en los diferentes niveles de educación. Este currículo oficial puede convertirse en el discurso pedagógico oficial, en lo enunciado por **Bernstein, B. & Díaz, M.** (1985):

“Las agencias del estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales llegan a ser el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este aparato discursivo legal, junto con sus textos administrativos mantienen el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia (p.14).”

El currículo oficial impone limitaciones, tanto en la elección de contenidos, como en los métodos de enseñanza. Siguiendo la terminología de Bernstein, se puede decir que es el resultado de la transformación de textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva, o discursos especializados, hacia el contexto secundario de reproducción discursiva, también conocido como re-

contextualización oficial. El Discurso Pedagógico Oficial debe establecer un principio selectivo que determine qué contenidos serán "pedagogizados". En este sentido, Méndez (2018) sostiene que el currículo representa un ejercicio de organización, selección y reubicación de temas culturales, definidos por ciertos criterios, espacios y límites dentro del ámbito pedagógico.

En relación con la perspectiva crítica del currículo, ésta ha desempeñado un papel cuestionador frente a los modelos curriculares tradicionales. Entre los autores que abordan este tema se encuentra William Pinar, quien ha fomentado espacios de debate y reflexión curricular. Según Pacheco (2009; 2018), Pinar ha creado espacios para el cuestionamiento y la discusión curricular, y es uno de los principales impulsores del rompimiento epistemológico a través de su propuesta teórica de la "recontextualización". Esta teoría considera el currículo, como un proyecto que prioritariamente responde a la dimensión humana del sujeto. Por lo tanto, entender el currículo como objeto de análisis nos permite comprender el proceso de recontextualización al implementar la propuesta metodológica del MAA. De igual manera, mediante el proceso de recontextualización en el MAA, se pretende, se pretende abordar las necesidades contextuales, culturales y pedagógicas. En este sentido, la perspectiva de Bernstein, B. y Díaz, M. (1985) define la recontextualización como: "La operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos son desubicados o reubicados en el espacio pedagógico puede denominarse recontextualización" (p.17). lo cual se considera relevante para el proceso investigativo llevado a cabo.

Por todo lo anterior, en este escrito queremos reportar el análisis de la propuesta curricular del Modelo de Aceleración Pri-

maria y, fundamentalmente, los procesos de recontextualización que ocurren durante su implementación en dos colegios distritales de Bogotá.

Introducción

En el marco del estudio reportado por Méndez (2018), se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los elementos de recontextualización dados en el marco de la implementación del Modelo de Aceleración en las aulas de dos Instituciones Educativas distritales? Y ¿Qué procesos de aprendizaje se agencian o posibilitan desde la propuesta curricular de Aceleración del Aprendizaje en los sujetos que participan de ella? En búsqueda de dichas respuestas se presentó como propuesta metodológica, el análisis del discurso pedagógico de Bernstein (1993). Esta herramienta metodológica nos permitió visibilizar los distintos vacíos encontrados en la efectividad, desarrollo e implementación curricular de los Modelos Educativos Flexibles, en particular, el MAA.

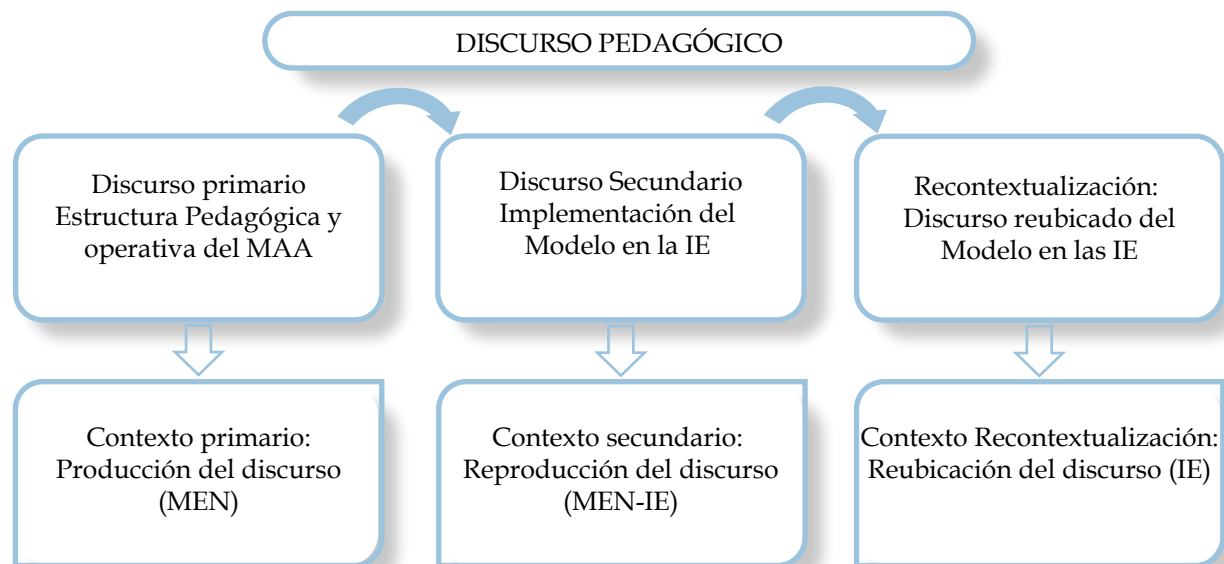
1.1. El análisis del discurso pedagógico, un elemento metodológico de investigación

En el ámbito de las propuestas de investigación de tipo hermenéutico, destaca el Análisis del Discurso (AD), para una interpretación y comprensión profunda de los significados. Existen diversas perspectivas sobre el AD, pero para esta investigación se consideró la definición de Charaudeau (2005) en su Diccionario de Análisis del Discurso, que señala que "el análisis se refiere más bien a la relación entre el texto y el contexto". Esto implica concebir el AD más allá de la pragmática, viéndolo como un estudio

del lenguaje inserto en el contexto y las implicaciones que se pueden derivar de este para un proceso investigativo.

El estudio presentado en este escrito se llevó a cabo utilizando la estrategia del AD Pedagógico de **Bernstein** (1993), más específica para el contexto escolar. El Discurso Pedagógico se entiende como un dispositivo de recontextualización que influye en la producción cultural o en la creación de nuevas formas culturales. En el contexto de la investigación, este discurso es expresado por los directivos y docentes de las instituciones educativas entrevistadas, así como por los documentos institucionales, los cuales fueron objeto de análisis (ver Figura 2).

Figura 2. Relación entre el MAA y el proceso de recontextualización para la propuesta investigativa.



Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, se pueden identificar los discursos institucionales, los cuales cumplen funciones constitutivas y regulativas específicas. Las funciones constitutivas guían a las personas hacia posiciones deseadas mediante la generación de enunciados reguladores que actúan como orientadores; por lo tanto, el discurso se convierte en el fundamento y el punto de origen de los textos y prácticas que se llevan a cabo en relaciones sociales particulares. Este enfoque resalta la importancia del discurso en la configuración de las dinámicas dentro de las instituciones

educativas, donde se establece un marco que influye en la interacción y en la interpretación de las realidades sociales (**Contreras et al.**, 2020).

Para entender el proceso de análisis de la información, según Mendez (2018), se requiere destacar que la investigación se realizó desde una racionalidad hermenéutica. Esto significó abordar, estudiar, comprender y analizar la información recolectada, a partir de procesos de interpretación junto a los actores involucrados en la implementación, apropiación e institucionalización del MAA

en las instituciones educativas.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, **Cinsterna** (2012) describe el proceso de triangulación hermenéutica como la acción de reunión y contraste dialectico, de toda la información relacionada con un objeto de estudio, recolectada por distintos instrumentos, y que constituye el corpus de los resultados de un estudio.

Efectivamente, la triangulación de la información es un proceso fundamental en la investigación, especialmente en el ámbito cualitativo.

Este método consiste en utilizar múltiples fuentes, métodos, investigadores o teorías para analizar un fenómeno, con el fin de obtener una visión más completa y precisa. Como bien menciona **Patton** (2015), la triangulación no solo ayuda a validar la información obtenida, sino que también permite identificar las distintas perspectivas desde las cuales se puede observar un fenómeno. Esto es crucial para reducir los sesgos en la investigación, y así aumentar la credibilidad de los resultados. Al generar resultados redundantes durante la recolección de datos, la triangulación facilita el esclarecimiento de significados y la depuración de datos; esto resulta esencial para una interpretación más acertada y profunda del objeto de estudio.

En resumen, la triangulación es una estrategia que no solo ayuda a validar la información, sino que también enriquece el análisis al ofrecer una comprensión más amplia y detallada del fenómeno estudiado. Este proceso también contribuye a minimizar la posibilidad de sesgos en los resultados, lo que garantiza una mejor comprensión del fenómeno. Según **Denzin y Lincoln** (2018), hay cuatro tipos de triangulación: metodológica, de datos, de investigadores y de teorías. Para esta investigación, se ha elegido la triangulación de datos, pues en este enfoque se define

previamente la teoría que guiará el análisis e interpretación de los hallazgos. La triangulación de datos implica la verificación y comparación de la información obtenida de diversas fuentes y perspectivas sobre un tema, con el fin de validarla. Además, permite recolectar datos sobre el mismo fenómeno en diferentes contextos.

1.2. Instrumentos metodológicos

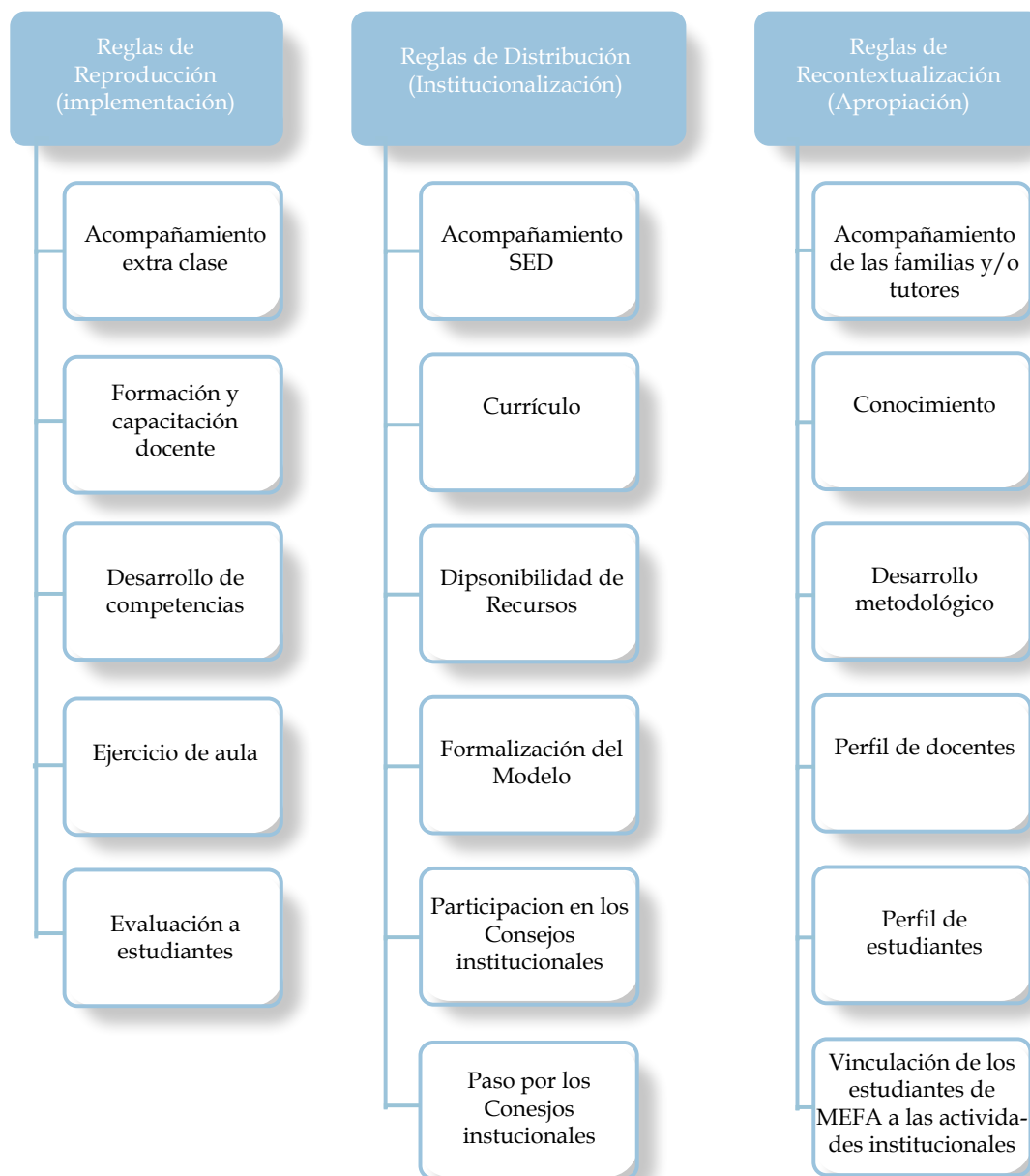
Con base en lo mencionado, se dialogó con los rectores, docentes de aulas regulares y docentes de aulas de Aceleración de dos instituciones distritales. Además, se llevó a cabo un mapeo de los documentos institucionales, tales como el PEI, el SIE y el manual de convivencia de estos colegios.

Es importante anotar que el procesamiento de la información se realizó a través del software para el análisis cualitativo de datos Nvivo. No obstante, el uso de estas herramientas tecnológicas avanzadas, para el procesamiento de información, no descarta la observación acertada y pertinente de los investigadores, así como la evaluación de esta en contraste con los referentes teóricos en el estudio. Este ejercicio de análisis nos permitió involucrarnos en el problema estudiado; es decir, interpretar todos los elementos encontrados en el trabajo de campo, para utilizar este nuevo conocimiento y así generar conciencia, empoderamiento y transformación social, al divulgar los resultados del estudio realizado.

Cabe mencionar, que antes de iniciar el proceso de recopilación de información, se definieron categorías a priori basadas en un estudio preliminar de la propuesta de **Bernstein** (1993) y el concepto de recontextualización, así como en los elementos curriculares,

metodológicos y operativos del Modelo de Aceleración. Como resultado, se establecieron tres categorías relacionadas con el desarrollo curricular e institucional que debe adoptar el MAA en una institución educativa. Estas categorías son: i) Reglas de Reproducción, ii) Reglas de Distribución y iii) Reglas de Recontextualización (ver Figura 3).

Figura 4. *Categorías y Subcategorías de análisis*



Fuente: *elaboración propia.*

2. Resultados y análisis

Por consiguiente, los resultados aquí presentados son el producto de la investigación de-

nominada “Análisis de la propuesta curricular del modelo de aceleración del aprendizaje en dos aulas de colegios distritales de la ciudad de Bogotá a través del proceso de recontextualización” (Méndez, 2018). Estas interpretaciones fundamentadas en el corpus de datos (transcripciones de entrevistas, segmentos de documentos) analizados a través de las categorías de Bernstein (1993), nos han permitido reflexionar sobre el proceso de recontextualización, planteado por el autor. Esta herramienta para analizar el cómo se posiciona el conocimiento y se fomenta la reflexión y la apropiación del currículo del MAA, en un contexto diferente al de su origen, permitió recoger las opiniones y percepciones de los docentes y directivos de las instituciones educativas estudiadas.

El análisis del Discurso Pedagógico de Bernstein (1993) permitió interpretar los elementos encontrados en el trabajo de campo (entrevistas a docentes de Modelo de Aceleración primaria, docentes de aula regular y directivos docentes de las dos instituciones educativas), y cómo las categorías a priori (Reglas de Reproducción, Reglas de Distribución y Reglas de Recontextualización) guiaron el análisis. En este escrito nos ocuparemos específicamente de las reglas de Reproducción (ver Figura 4). La triangulación de datos (comparación de información de directivos, docentes y documentos institucionales sobre el mismo fenómeno) fue crucial para validar y enriquecer la interpretación de los hallazgos, reducir sesgos y construir una comprensión más completa del proceso

Figura 4. Subcategorías de las Reglas de Reproducción

Categoría	Sub Categoría	Definición
Reglas de Reproducción (Implementación)	Acompañamiento extra clase	Son todas las acciones de acompañamiento realizadas, fuera del aula de clase que brinda la IE a los estudiantes del Modelo; a través del docente de aula o los servicios de orientación escolar; con el fin de fortalecer su proceso escolar y lograr su efectiva promoción al grado sexto y la reincorporación al sistema educativo.
	Formación y capacitación Docente	Son las capacitaciones brindadas al docente que permiten la implementación y desarrollo del Modelo, estas son: • Capacitación inicial de docentes nuevos en conocimiento del Modelo (duración 40 horas). • Capacitaciones de refuerzo para docentes antiguos en procesos metodológicos, pedagógicos y operativos del Modelo (24 horas). • Capacitaciones de actualización en diversos temas evaluación, trabajo por proyectos, currículo, etc (tiempo establecido de acuerdo a las temáticas)
	Desarrollo de competencias	Acciones pedagógicas implementadas que permitan el desarrollo de competencias de los estudiantes de Aceleración.
	Ejercicio de aula	Acciones pedagógicas que efectúa el docente de aula para dinamizar el proceso académico de los estudiantes a través de la metodológica propuesta por el Modelo.

Continúa en la siguiente página.

	Evaluación de estudiantes	Acciones pedagógicas realizadas por los docentes, estudiantes, directivos docentes para desarrollar el proceso evaluativo de los estudiantes del Modelo.
--	---------------------------	--

Fuente: *elaboración propia*.

de recontextualización. Las convergencias y divergencias entre las diferentes fuentes fueron utilizadas para la depuración de datos y el esclarecimiento de significados

Para el análisis de esta categoría y sus subcategorías se realizó una triangulación entre las entrevistas de los directivos docentes, los docentes y los documentos orientadores del Modelo (Guía del docente, Manual Operativo y documento de Modelos Flexibles del MEN).

a) Acompañamiento extraclase. Frente a las demás subcategorías, este elemento es el de menor importancia en cuanto a la implementación del MAA, según la información obtenida de las entrevistas realizadas. A pesar de estar contemplada dentro de los manuales operativos del MEN, las distintas dinámicas institucionales de los dos colegios observados no permiten los espacios, ni tampoco los profesionales para cumplir con este requerimiento.

b) Formación y capacitación docente. Según el MAA planteado en los respectivos manuales esta estrategia contempla tres aspectos articulados entre sí: i) la formación presencial, ii) la formación in situ y iii) el seguimiento al proceso. Los cuales contemplan escenarios como: una socialización de experiencias, un refuerzo pedagógico en cuanto a los componentes del modelo, una evaluación de la implementación, entre otros aspectos. No obstante, los testimonios de los docentes encarga-

dos de implementar el MAA dicen otra cosa:

“No, el último proceso de capacitación que hicieron fue en el año en que llegue en el 2015, hicieron uno sobre el manejo del Modelo”

Tomado de la entrevista del docente de Aceleración IE Integrada la Candelaria.
“No, desde la entidad distrital de la Secretaria de Educación, no tuve capacitación.”

Tomado de la entrevista docente de Aceleración IED España.

Cabe señalar que, la propuesta de formación del MAA contempla un espacio de formación de 40 horas, pero en la práctica no se refleja otra situación. Sin embargo, los mismos docentes han buscado alternativas para la apropiación del modelo, como lo comenta un docente en el siguiente fragmento:

“...me ha tocado investigar de...buscar como de otras personas para que me vayan guiando en este proceso, como la profesora Maribel, la orientadora, entonces ha sido de aprendizaje, básicamente de aprendizaje de...indagar porque me ha tocado así, porque igual esto es nuevo y pues no se tuvo digamos como el mayor eh...que te digo eh... como de orientación como de tener como una no sé...un taller”

Tomado de la entrevista docente de Aceleración IED España

c) Desarrollo de competencias. En este aspecto se encontró que el modelo, a pesar de tener un enfoque por competencias, en cuanto a los procesos lectoescritores, por ejemplo, no garantiza el desarrollo de estos elementos plenamente. Es decir, los estudiantes promovidos al grado sexto no cuentan con las habilidades suficientes para leer y escribir adecuadamente para el nivel de promoción. Esto se aprecia en el siguiente testimonio:

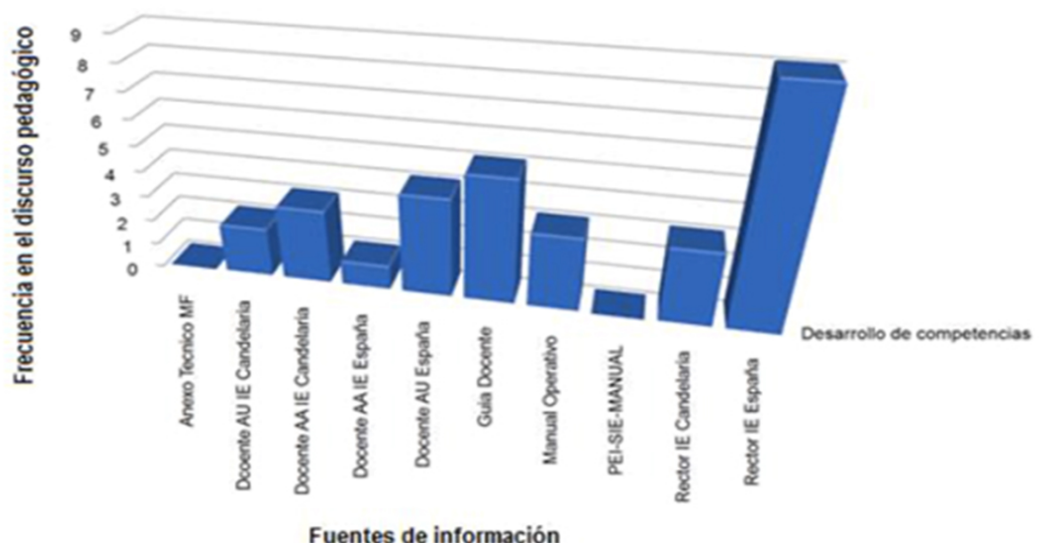
“...un niño de la primaria acelerada estaba saliendo sin las competencias adecuadas, estaba teniendo bastante inconveniente en la reincorporación al aula regular, hicimos un seguimiento y casi cerca del 60% de la gente que se reincorporaba perdía el año... de competencias a desarrollar, porque no alcanzamos a desarrollarlas todas durante el programa de Aceleración...”

Tomado de la Entrevista del Rector IED
España

Estos procesos son vitales para el éxito de estos estudiantes, al ser promovidos al nivel de bachillerato, lo que incide decisivamente en sus futuros procesos. Por otra parte, cada docente que implementa el modelo, lo desconoce e intenta plantear sus propias estrategias metodológicas par atender los problemas del aprendizaje que atiende de estos estudiantes, partiendo de tajo la estructura curricular del mismo MAA.

El Figura 5, se puede apreciar la frecuencia en el discurso de los distintos agentes, textos o individuos, del término Desarrollo de competencias. Se resalta la mayor enunciación en los rectores, dada la percepción de integración curricular que maneja dicho actor, por la intencionalidad académica de su cargo.

Figura 5. Sub Categoría de Desarrollo de competencias (Elaboración propia análisis de datos NVivo)



Fuente: elaboración propia.

d) Ejercicio de aula. El MAA plantea en sus cartillas un desarrollo curricular y pedagógico por proyectos. Estos a su vez se dividen en sub-proyectos que se deben desarrollar semanalmente por los grupos de trabajo en los que se divide la clase. Durante la semana cada sesión se estructura en una rutina diaria que permite el avance durante las actividades desarrolladas según los módulos de trabajo de los estudiantes y docente.

Los profesores que implementan el MAA dicen conocer de forma general la metodología por proyectos. No obstante, en la práctica de trabajo diaria desarrollan otros elementos estructurales y curriculares del modelo. Se dejan de lado aspectos como: los momentos de clase, el desarrollo de los apartes del módulo, para atender exigencias propias de las IED's dadas por otros docentes del colegio. Esto está evidenciado por testimonios como el siguiente:

“...en toda la jornada no solamente nos basamos en módulo solamente, sino que también metemos asignaturas aparte como matemáticas, como francés, como inglés, tratamos de enriquecer el aporte que nos brinda el módulo con lo que necesitan también verdaderamente para pasar al aula regular... un día vemos módulo y dos horas o una hora que queda vemos matemáticas, español ciencias, otro día vemos módulo e inglés, informática, artes y educación física entonces me toco organizarles un horario... Honestamente siempre alcanzamos a llegar hasta el quinto módulo, cuando nos va muy bien...”

Tomado de la entrevista del docente de Aceleración IE Integrada la Candelaria.

Los docentes manifiestan que la rutina no se lleva al pie de la letra, la dispuesta por el módulo, dado que en algunos días se omite, como lo expone el siguiente profesor:

“...a veces uno trata de usar el módulo lo planea uno mira y verifica, esta actividad la puedo obviar, modificar, puedo hacer la parte del juego en otro momento, la parte de la evaluación en otro momento, la parte dirigida la puedo indicar y ya, hay cosas por ejemplo que uno obvia del módulo por que más adelante se van a manejar o porque de pronto no era necesario porque ya se había retomado, ya las saben los niños o no se necesitaba de todo un día para manejarla porque era algo sencillo...”

Tomado de la entrevista al docente de Aceleración de la IE Integrada la Candelaria

e) Evaluación de los estudiantes. Según la guía orientadora para docentes, el MAA plantea el desarrollo de competencias básicas a lo largo del año de trabajo, con la garantía de promoción al grado sexto como máximo; pero en algunos casos, los estudiantes deberán ser promovidos al menos dos grados en relación al último alcanzado. Es de aclarar que. En el MAA no se “pierde” el año, ni se repite, porque la intención principal, como se dijo anteriormente, es lograr un avance para estos estudiantes que han quedado rezagados del sistema educativo anteriormente.

Como se dijo antes, el trabajo metodológico en la enseñanza gira en torno a los proyectos, por lo cual, la evaluación debe ser coherente con esta postura. Es así como al finalizar cada se-

sión o cada subproyecto, se hace una coevaluación y autoevaluación de lo desarrollado.

En lo referido al Sistema Educativo Institucional de Evaluación (SIE), el MAA proyecta el asunto de la inclusión, dado que contempla los principios de promoción enunciados anteriormente. No obstante, consideramos que la esencia del MAA no es reflejada en la redacción del SIE de las IED's, porque no se aprecia la misma rigurosidad mostrada en los manuales operativos del docente. Como se refleja en un fragmento del SIE del IED España, veamos:

“...Para evaluar a los estudiantes de la institución, los docentes tendrán en cuenta los estándares básicos definidos por el MEN, y la Malla Curricular de la Institución; para el caso del Programa Volver a la Escuela no solo es necesario tener en cuenta los anteriores aspectos sino los lineamientos del Modelo de atención a población extraedad”

Tomado del SIE de la España 2.1 Evaluación

“...A los estudiantes que reprueben dos (2) años o grado (s) consecutivos (Programa Volver a la Escuela) en la institución, se les sugiere cambiar de Colegio.”

Tomado del SIE de la España 2.5 Criterios de Reprobación

Por otro lado, los estudiantes en extraedad generan ciertas dificultades institucionales, como la repitencia escolar, pero esta circunstancia no es un factor de exclusión de estudiantes para el aula del MAA, dadas sus pro-

pias características. Veamos este apartado del SIE del IED la Candelaria:

“...Criterios de promoción: No sobrepasar la edad del grupo promedio (no mayor de 4 años de edad promedio del curso). Excepto en el curso de Procesos Básicos y en Aceleración...”

Tomado del SIE de la IE Integrada la Candelaria pg. 36

En lo referido a la evaluación dentro del aula, los profesores manifiestan cierta disparidad entre la metodología enunciada en los módulos y la forma cómo se reportan los avances o dificultades de los escolares. En el aula se trabaja por proyectos, pero al momento de rendir un informe a los padres de familia, por intermedio de los boletines, se usa el lenguaje y la estructura de las áreas básicas. Veamos esto en un testimonio docente:

“...el docente de Aceleración debe sacar las notas por como estuvo, por lo que se trabajó, mirar del módulo que va para ciencias, para matemáticas, sociales...el problema radica en uno como profesor tiene que hacer más trabajo, tiene que verificar que notas tiene que sacar, pero para la parte profesional mía y como vocación y como proyecto es un reto y es un reto de como brindarle la opción al estudiante que mire, estamos en Aceleración trabajamos un proyecto, pero usted va a tener una nota cualitativa y cuantitativa de lo que estamos haciendo en cada área...”

Tomado de la entrevista del docente de la IE Integrada la Candelaria

Finalmente en esta subcategoría, en lo referido a la evaluación y pro-

moción de educandos de esta aula del MAA, resulta paradójico, que si la intención es reincorporar estudiantes al sistema educativo, estos no logren adaptarse plenamente al año siguiente. Principalmente porque los estudiantes vienen de trabajar una estructura curricular por proyectos, y al pasar al bachillerato encuentran una estructura por áreas del conocimiento. Igualmente, la metodología de aprendizaje lograda en el aula del MAA por un trabajo grupal, colaborativo, choca con un escenario individualista en el aula regular de bachillerato. Así lo enuncia el rector de la IED España:

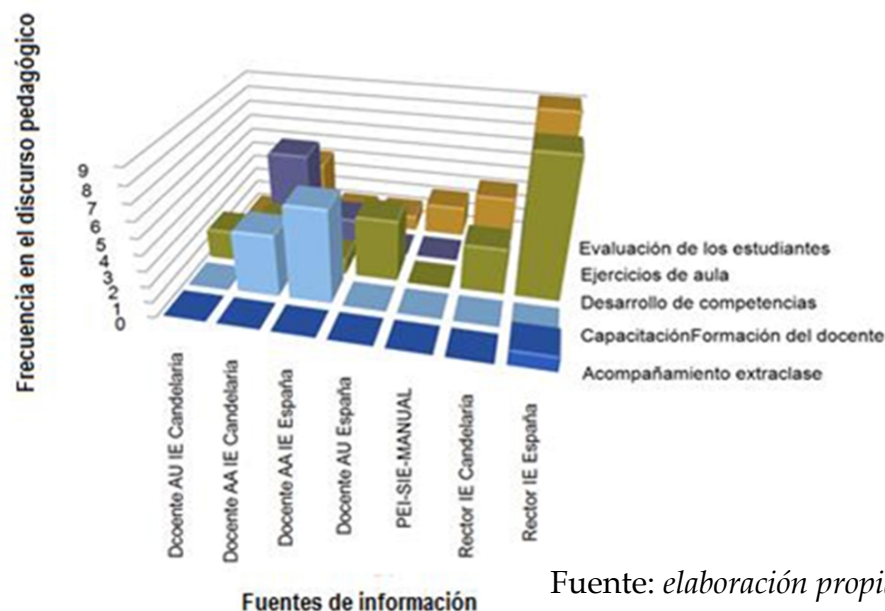
“... la calidad o el modo de evaluación es similar en cuanto al enfoque, o sea integral, evaluación integral, pero sabemos que hay diferencias también cuando se miran los proyectos, las evaluaciones, las estrategias de evaluación de cada profesor, sí se nota la diferencia entre los programas y entre los mismos campos de pensamiento... En términos de cantidad de asignaturas, en términos

de horas por asignatura, en términos de...eh de la práctica pedagógica que es diferente de un modelo a otro, en términos de...del nivel de requisitos, yo no lo llamaría exigencias sino cantidad de trabajo, entonces están acostumbrados a un modelo un poco más flexible y llegan a un modelo más exigente, de mayor rigurosidad, entonces se presta para que pierda el niño el año.”

Tomado de la entrevista al Rector de la IE La España.

Para terminar, en la figura 6 apreciamos la frecuencia en el discurso pedagógico versus las diferentes subcategorías de la categoría Reglas de reproducción. En ella se puede apreciar, cómo las subcategorías Desarrollo de competencias y Evaluación de los estudiantes tienen mayor recurrencia en el discurso pedagógico de los diferentes sujetos y documentos institucionales relacionados con el MAA. Esto indica una mayor relevancia dentro de la categoría Reglas de reproducción.

Figura 6. Frecuencia en el discurso pedagógico versus Subcategorías de análisis de la categoría Reglas de reproducción



Fuente: elaboración propia.

3. Discusión

A continuación, en la figura 7 mostraremos una síntesis de los principales hallazgos.

Figura 7. *Subcategorías de las Reglas de Reproducción, principales hallazgos*

Categoría	Sub Categoría	Hallazgos
Reglas de Reproducción (Implementación)	Acompañamiento extra clase	Este aspecto no es tan preponderante en el discurso de los distintos actores del proceso de implementación. No hay espacios institucionales, ni tampoco profesionales para el acompañamiento pedagógico.
	Formación y capacitación Docente	Según los manuales hay: i) la formación presencial, ii) la formación in situ y iii) el seguimiento al proceso. Según la práctica misma de los actores del MAA, no hay capacitaciones desde la SED o las mismas instituciones.
	Desarrollo de competencias	Las capacidades relacionadas con la escritura y lectura de estudiantes del aula de MAA al ser promovidos no alcanzan un nivel básico. No obstante, dentro del discurso pedagógico de los distintos actores se habla con frecuencia del desarrollo de competencias.
	Ejercicio de aula	El manual operativo del MAA plantea un trabajo metodológico de aula basado en proyectos y subproyectos; sin embargo, en la práctica del día a día los docentes llevan una estructura de clase distinta.
	Evaluación de estudiantes	Esta debe ser acorde al manual operativo del MAA, desde procesos de autoevaluación y coevaluación continua. La promoción de estudiantes está garantizada. La metodología de enseñanza por proyectos del aula del MAA no es acorde a los informes académicos presentados por áreas del conocimiento. Hay ruptura curricular entre esta metodología por proyectos de tipo colaborativo entre los estudiantes y la individualidad presentada en el aula regular de bachillerato, cuando el estudiante es promovido a este nivel.

Fuente: *elaboración propia.*

Dado lo anterior, tras el análisis hecho a la implementación del MAA, mediante sus Reglas de reproducción del discurso pedagógico, se puede apreciar que los procesos de recontextualización no son los adecuados, curricularmente hablando. Por un lado, los manuales del MAA muestran una dinámica de trabajo en el aula que los docentes no siguen, o de otro lado, por desconocimiento, dada la falta de formación y capacitación en el mismo modelo, y porque las dinámicas institucionales de los colegios, no se adecuan a estas necesidades planteadas desde los aspectos teleológicos de estos módulos del MEN.

Según esto, en concordancia con **Aravena y Ramos** (2025), es preponderante la capacitación y formación continua de los docentes que acompañan estas aulas, así como el acompañamiento oportuno de los profesionales y expertos en el modelo, enviados desde la SED. La población de estudiantes de estas aulas del MAA son niños en extraedad, que han tomado la alternativa de la reincorporación al aula regular o al mismo sistema educativo, porque este los ha excluido con sus reglas, según lo reportan los mismos SIE de los colegios. Por lo que sigue siendo segregador el no brindar las condiciones necesarias para la implementación del MAA, como se ha mostrado por nuestras Reglas de reproducción del discurso pedagógico.

Cabe señalar, que es oportuno seguir analizando la implementación del MAA y utilizar los informes de los profesionales in situ, para orientar las acciones que se ejecutan año a año. Se aprecia en los colegios una falta de continuidad en los procesos, lo que perjudica las Reglas de reproducción del discurso pedagógico.

Es por ello, que debemos reconocer que, en la actualidad, la propuesta planteada de análisis de Basil Bernstein sigue siendo relevante y pertinente, para los procesos de recontextualización de currículos y planteamientos pedagógicos que buscan flexibilizar los aprendizajes, a través de diseños curriculares alternativos.

Nuestro estudio tuvo como objetivo explorar los procesos de apropiación llevados a cabo en dos instituciones educativas, durante la implementación del MAA (**Méndez**, 2018). En este contexto, es importante señalar que la apropiación implica el conocimiento, comprensión y desarrollo de

componentes pedagógicos, administrativos, operativos y metodológicos del Modelo. Las evidencias de estas afirmaciones se sustentan en los textos de entrevistas realizadas a los docentes que implementan el MAA y los rectores de dichas instituciones educativas, anexos al informe final presentado en el 2018 de nuestra investigación.

Como complemento a estas entrevistas, se reconocieron componentes de la práctica pedagógica presente en las Instituciones Educativas (IE), en relación con el MAA, dentro del contexto del proceso de recontextualización. En este sentido, se observa que la praxis de los docentes de Aceleración requiere ser mejorada. Aunque los educadores facilitan la participación de los estudiantes en los procesos pedagógicos de sus instituciones, esta práctica aún está lejos de alcanzar el desarrollo de las competencias o habilidades ampliamente establecidas para la educación básica primaria. Un aspecto crucial en este contexto, es que los docentes no disponen de la formación apropiada y relevante para el desarrollo del MAA. Es esencial que la SED proporcione oportunidades de capacitación a los docentes para avanzar en la propuesta educativa¹.

El discurso pedagógico presente en las IED's refleja que los componentes curriculares del MAA, impartidos en los colegios, son el resultado de lo que **Bernstein** (1993) denomina, un proceso de descontextualización y recontextualización. Esta dinámica conduce a una constante reelaboración del currículo, ya que este no debe ser inflexible y debe permitir su reformulación para

1 Durante los años 2002-2013, la autora de esta investigación trabajó como docente del MAA y como profesional que coordinaba su implementación en distintos colegios de la Secretaría de Educación de Bogotá. De ahí su conocimiento sobre la realidad de las IED's y la implementación del MAA, en contraste con el corpus investigativo de este estudio

adaptarse al contexto sociocultural del cual surge. Por otro lado, aunque el discurso pedagógico proporcionado por el MEN es reconocido en las IED's, este resulta desubicado, al ser trasladado a los colegios, donde se considera el contexto y las comprensiones alcanzadas del mismo. Esto provoca un reordenamiento y un enfoque selectivo del discurso del MEN, una vez implementado y desarrollado en los colegios.}

Sin embargo, dentro de este discurso pedagógico es crucial entender que el MAA del MEN (2012) está diseñado para estudiantes en situación de extraedad, y este no pretende en ningún momento reemplazar la oferta educativa de las aulas regulares. Por esta razón, para lograr los objetivos del Modelo, es fundamental considerar que el currículo de una institución educativa define los procesos pedagógicos. Por lo tanto, este se convierte en un elemento clave para validar la comprensión que las instituciones educativas puedan tener de cada propuesta pedagógica desarrollada. Al revisar los currículos de las instituciones educativas, se observó que, aunque se tiene en cuenta la propuesta del MAA, es esencial contar con claridades metodológicas, pedagógicas y operativas para integrar esta propuesta en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

4. Conclusiones

Este estudio investigativo proporcionó una visión de las diversas perspectivas sobre el currículo del MAA, dentro de las dos instituciones educativas examinadas, considerándolo como un sistema de mensajes que, junto con la práctica docente y la evaluación, conforman la estructura y los procesos vinculados al conocimiento pedagógico de la propuesta, así como la transmisión

de dicho conocimiento en el ámbito escolar.

En lo esencial, esta investigación identificó elementos clave de la práctica pedagógica en las Instituciones Educativas (IE) con respecto al Modelo de Aceleración del Aprendizaje (MAA), en el marco del proceso de recontextualización. Se observa que, si bien los educadores de Aceleración facilitan la participación de los estudiantes en los procesos pedagógicos institucionales, su praxis aún dista de lograr el desarrollo de las competencias y capacidades definidas para la educación básica primaria. Asimismo, aunque los docentes han logrado integrarse en los procesos curriculares y las prácticas institucionales, a menudo desconocen que el Modelo plantea una propuesta pedagógica que difiere de la implementada en sus colegios. Un aspecto crucial es la falta de formación adecuada y pertinente para los docentes en el desarrollo del MAA, por lo tanto, es esencial que la Secretaría de Educación Distrital (SED) proporcione oportunidades de cualificación a los educadores para el avance y consolidación de esta propuesta educativa.

En síntesis, de acuerdo a Bernstein (1993), la reproducción indica una práctica de reproducción, de una proclama o discurso oficial, en lo referido al MAA, el discurso producido en los manuales del MEN (Discurso primario), a su correspondiente implementación en los colegios oficiales de Bogotá. Sin embargo, en las IED's observadas este discurso pedagógico ha tenido una reproducción distinta a la esperada, dadas las particularidades de cada centro educativo, y por las mismas condiciones bridadas por la SED y los mismos profesionales de los colegios que desarrollan y acompañan las aulas del MAA.

Referencias

- Aravena Domich, M., & Ramos Contreras, C. . (2025). Extraedad escolar en Colombia, análisis de las políticas educativas y los procesos inclusivos en el aula. *Actu- alidades Investigativas En Educación*, 25(1), 1–20. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60718>
- Assis de Miranda. Flavine (2007). Desigual- dade social e dualidade escolar: os pro- gramas de aceleração da aprendizagem e a escola unitária em Gramsci. *Revista on- line de Política e Gestão Educacional*, 4, 14. 2 de agosto, De [http://seer.fclar.unesp. br/rpge/article/view/9149/6029](http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9149/6029) Base de datos
- Bernstein, B. (1993). La construcción social del Discurso Pedagógico. Textos Selec- cionados. Bogotá, Colombia: PRODIC "El Griot". Editado por Mario Díaz.
- Bernstein, B., & Díaz M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 41.
- Coll, C. (1998). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Infancia y aprendizaje*. No 41. Pág. 131-142. [http://dialnet.uniri- oja.es/servlet/articulo?codigo=48298](http://dialnet.uniri-oja.es/servlet/articulo?codigo=48298)
- Contreras, P., Jiménez, J., Browne, R., & Oliva-Figueroa, I. (2020). Interfaces uni- versidad - sociedad en la prospectiva transdisciplinaria: Comunicación Social y Discurso Institucional-web asociado a la organización del conocimiento en Universidades en Chile. *Alpha (Osorno. Impresa)*, 1(50), 195–208. [https://doi. org/10.32735/s0718-2201202000050791](https://doi.org/10.32735/s0718-2201202000050791)
- Charaudeau. P. & Maingueneau D. (2005). Diccionario de Análisis del Discurso. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Ed- itores S.A. [https://www.amorrortued- itores.com/Papel/9789505189021/ Diccionario+de+an%C3%A1lisis+del+ discurso](https://www.amorrortued- itores.com/Papel/9789505189021/Diccionario+de+an%C3%A1lisis+del+discurso)
- Cisterna Cabrera, F. (2012). Análisis de con- tenido y análisis de discurso en investi- gación cualitativa: posibilidades y de- safíos. *Alpha (Osorno)*, (34), 277-292.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage Publications.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Ed- ucativas.
- Birzea, César. (2000). *La pedagogía del éxito: la superación del fracaso escolar*. México: Ge- disa.
- Gvirtz y Palamidessi. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Ed. Ai- que, Bs. As.
- Larilza Prado De Sousa. (1999). *Limites E Possibilidades Dos Programas De Aceleração De Aprendizagem*. 1 de agosto 2017, de Cadernos de Pesquisa, Sitio web: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015741999000300004&script=sci_ab- stract&tlng=pt
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Currículo y la pedagogía Analizando la Reforma Curric- ular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo, A. (2019). El currículo de la me- moria. *Educación y Ciudad*, (36), 15-22.
- Mendez, M. (2018). Proceso De Recontex-

- tualización En Aulas De Intituciones Educativas Distritales A Través De La Rev. Respositorio UPN- CINDE, 1-140. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2425>
- Ministerio de Educacion Nacional Colombia. (2010). *Plan sectorial de educacion 2010 - 2014*, Pg 114. Ministerio de Educación Nacional Colombia <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *La revolución educativa: Plan sectorial 2002-2006*, Pg 5-40. Ministerio de Educación Nacional Colombia <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85273.html>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: *Entre Teorias E Métodos*. 18 de septiembre 2017, de Cadernos de Pesquisa, v. 39 Sitio web: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
- Pacheco, J. A. (2018). Currículo, formação de professores e o futuro da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 41(41), 11-28.
- Patterson, C.H. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología educativa*. Manual Moderno, México.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. México:McGraw-Hill.
- Rojas, M (1978). "Promoción Automática y fracaso Escolar en Colombia" En; Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investi-
- gación.
- Rossano, A. (2007). *Alternativas al "fracaso escolar": La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular*. Seminario de Gestión Educativa, (pág. 10). San Salvador.
- Soares, M. A (2006). Aceleração da aprendizagem - inovações pedagógicas no contexto escolar? Fniiversidade Federal Do Ceará - Ffc Facfldade De Edfcação - Faced. Brasil.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- UT Econometría-SEI, F. C. (2015). *Evaluación Institucional y de Resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles Study Documentation* Producción de los Metadatos.



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Evaluación de Portafolios en la Universidad: una Experiencia Deliberativa.

Evaluation at the University: a Deliberative Experience.

Fernando Arturo Romero Ospina

Docente actual de la Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá, municipio de Suesca en el departamento de Cundinamarca de Colombia.

fernando.romero.347@secundinamarca.edu.co

Hamlet Santiago González Melo

Profesor Titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas

hsgonzalezm@udistrital.edu.co

Resumen

El presente trabajo describe una propuesta de aula implementada en el contexto de la educación superior en relación con la utilización del portafolio. Esta experiencia que ha trascendido la mera evaluación de los aprendizajes ha dado lugar a una propuesta evaluativa, integrativa y formativa que propone procesos de empoderamiento de los estudiantes participantes, con los temas y problemas trabajados en las asignaturas propias del campo de formación de docentes. De igual manera, el trabajo de portafolios ha motivado la puesta en escena de propuestas creativas, fundamentadas en la pedagogía activa y los análisis metacognitivos del proceso pedagógico, desde la reflexión del profesor que orienta el trabajo, así como de los procesos formativos adelantados por los estudiantes. En este sentido, se analiza el portafolio como dispositivo evaluativo que supera la realización de actividades y /o la recopilación de trabajos o actividades de clase. Dicho instrumento, ayuda a observar los procesos de comprensión en los estudiantes desde una postura lúdica. A partir de la aplicación de algunos elementos de la investigación narrativa en educación, permitiendo señalar la importancia de implementar este tipo de propuestas en la educación superior, especialmente en las facultades de educación, que tiene dentro de su quehacer la reflexión de los diferentes procesos aprendizaje enseñanza con los estudiantes y por ende con su construcción de saber pedagógico como docentes en permanente formación.

Palabras claves: evaluación educativa, portafolio, constructivismo, pedagogía activa, pedagogía crítica.

Abstract

This work describes a classroom proposal implemented in the context of higher education in relation to the use of the portfolio. This experience, which has transcended the mere evaluation of learning, has given rise to an integrative and formative evaluative proposal that proposes empowerment processes for the participating students, with the topics and problems worked on in the subjects specific to the field of teacher training. Likewise, the portfolio work has motivated the staging of creative proposals, based on active pedagogy and metacognitive analyzes of the pedagogical process, from the reflection of the teacher who guides the work, as well as the training processes carried out by the teachers. students. In this sense, the portfolio is analyzed as an evaluative device that goes beyond the completion of activities and/or the compilation of class work or activities. This instrument helps to observe the comprehension processes in students from a playful position. Based on the application of some elements of narrative research in education, allowing us to point out the importance of implementing this type of proposals in higher education, especially in the faculties of education, which have within their task the reflection of the different learning processes. teaching with students and therefore with their construction of pedagogical knowledge as teachers in permanent training.

Keywords: educational assessment, portfolio, constructivism, active pedagogy, critical pedagogy.

Introducción.

La experiencia realizada a partir de la aplicación de portafolios evaluativos, parte de un trabajo realizado en la Universidad Pedagógica Nacional cuando el profesor que implementa la experiencia reemplaza a la Profesora Titular en la asignatura "Introducción a la docencia en la Licenciatura en Biología, en el Núcleo Problémico, Identidad y Contexto en el primer semestre del Plan de Estudios. Esto sumado a otras experiencias académicas que el docente ha tenido en su trayectoria profesional permitió integrar una propuesta pedagógica ecléctica que se perfila siempre en continuo mejoramiento y que se apoya en la implementación de los portafolios.

El trabajo de evaluación por portafolios se ha implementado a nivel de pregrado y posgrado en diferentes instituciones educativas, dando lugar a reflexiones, que en esta ocasión presentamos a manera de diálogo con uno de los estudiantes que ha participado en el proceso.

En un primer momento, se hace necesario realizar algunas aproximaciones y claridades sobre lo que se entiende por portafolio: El portafolio se plantea como una herramienta pedagógica de reflexión sobre las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos sobre los aspectos formativos, en donde el estudiante es parte activa de su aprendizaje. A continuación, se realizará una descripción del concepto del portafolio y posteriormente se plantean sus características.

El concepto de portafolio como señala **Fernández** (2004), **Sánchez** (2005) y **García** (2017), proviene de otras áreas de conocimiento, específicamente en el diseño y la arquitectura donde como plantea Sánchez (2005) se busca determinar las competencias

de los profesionales en la vida laboral.

Además, como indican **García-Carpintero** (2017) en el mercado laboral se entiende como un dossier permitiendo la selección de los mejores trabajos, es decir, que, en forma general, se podría definir como una recopilación de información que se presenta con un documento escrito o visual, fotografías y demás elementos que dan cuenta de un proceso.

El portafolio en el campo educativo no debe ser entendido como una acumulación de información, tiene otro propósito. En una primera instancia, como señala **García-Carpintero** (2017) permite evidenciar el proceso que efectúa el docente con los estudiantes, por lo tanto, en palabras de **Fernández** (2004), es la descripción por parte del profesor para mejorar sus prácticas de enseñanza, con lo cual se realiza una selección de materiales que evidencian un proceso de aprendizaje, empoderamiento y creatividad.

Es así como el portafolio ayuda al profesor a observar, analizar y evaluar su quehacer pedagógico, para **Gallego et al.**, (2009) permite la planificación de acciones que dé como resultado un trabajo de los contenidos durante el periodo académico, agregando el componente de la evaluación permanente con lo cual, como señala **Knip** (2001) el portafolio es una herramienta en la cual el maestro registra, evalúa y trasciende su praxis desde una reflexión permanente.

Al mismo tiempo, el maestro partiendo del portafolio es un investigador puesto que a partir de la observación, análisis y reflexión sobre su clase genera cambios y transformación en sus propuestas didácticas y evaluativas; también los estudiantes tienen un rol importante ya que se transforman en protagonistas de su práctica educativa ya que en

términos de **Almenar et al.**, (2012), esta herramienta permite una narración de una historia académica que involucra documentos que son significativos para el narrador.

Esta narración no solo involucra los contenidos disciplinares, sino las preguntas, progresos y dificultades que se presentan durante el curso, por lo cual siguiendo a **Mayorga y Madrid** (2013) el portafolio, permite conocer e identificar la calidad de adquisición de las competencias de las disciplinas, de manera constante ya que involucra conceptos, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y formas de expresar el conocimiento desde las diferentes didácticas.

Por lo tanto, el portafolio tiene un papel preponderante en estos tiempos de cambio en la educación por ser una herramienta de aprendizaje y evaluación, como señala **Cattaldi y Lage** (2010). Se puede definir al portafolio siguiendo a **Romero y Crisol** (2011) como un método en el que está presente la triada enseñanza, aprendizaje y evaluación donde a partir de diferentes producciones que puede ser variadas permite conocer y reconocer las capacidades de los estudiantes en una determinada disciplina o curso.

De esta manera, la realización de un portafolio es un reto para los estudiantes, como lo señala **Klenowski** (2005) ya que requiere la selección de la información, identificando en los diferentes trabajos elementos relevantes, que demuestren la competencia desarrollada partiendo de los estándares establecidos, construyendo un proceso de reflexión crítica que hace el estudiante sobre su propio aprendizaje y su progreso durante el curso, por lo que retoma los elementos más significativos, los puntos en los cuales se presentaron dificultades.

De manera, que es una herramienta para

analizar en los estudiantes su comprensión de los procesos que se efectúan tanto en la enseñanza, didáctica y aprendizaje como también de las transformaciones que se dan en el curso como un sistema complejo de constante cambio y de interacción de saberes.

Ahora, la realización del portafolio por parte del estudiante le permite como indica **Almenara et al.**, (2012) aprender a planificar, ser autónomo y tomar decisiones empoderándose de su proceso de aprendizaje. De acuerdo con **Fernández** (2004) y **Barberá et al.** (2009), no existen dos portafolios iguales porque son el resultado de la reflexión de los estudiantes. Adicionalmente y desde la experiencia en su implementación, cada estudiante lo enriquece significativamente, dándole su propio sello o el del grupo cuando se realiza en equipo.

Con lo anterior, el portafolio como lo señala **Murillo** (2012), testimonia cómo un sujeto organiza su aprendizaje, de tal manera que responde a dos aspectos: el metodológico y el procedimiento valorativo de la escogencia, además en palabras de Pérez (2014) el portafolio al buscar reflejar el proceso de los estudiantes, tiene un sentido de evaluación verídica ya que lo que se expone son elementos significativos que permitieron una reflexión dentro del curso, es así que siguiendo a **Klenowski** (2005) esta herramienta, desde el componente de la evaluación, genera la pregunta sobre cómo se aprende durante el curso, un análisis reflexivo sobre el proceso efectuado en el aprendizaje, esto genera una nueva dinámica dentro de la asignatura dejando de lado la evaluación tradicional que solo mide cierta información pero que deja de lado el proceso integral que se efectúa en el aprendizaje.

Como se ha descrito hasta ahora, el porta-

folio no tiene una sola definición. Sin embargo, se presentan elementos comunes como son: analizar diversos procesos tanto en el aprendizaje, enseñanza y evaluación; las heterogéneas formas para expresar conocimientos; y, fomento de la evaluación formativa que permite otras dinámicas en la vida académica tanto del estudiante como del profesor.

A partir de la experiencia particular del profesor que lo implementa, se describirá someramente el sentido que tiene, en el marco de la propuesta pedagógica que implementa.

Introducción.

La experiencia sobre la que se funda el presente análisis, se realiza durante tres años y se aplica a 150 estudiantes quienes realizan el portafolio de manera creativa. El análisis estuvo referido a la observación participante del profesor que lleva a cabo la implementación de la asignatura de Educabilidad y a los diálogos suscitados con los estudiantes participantes en relación con el proceso pedagógico realizado.

Coherente con una propuesta pedagógica que pretende generar pensamiento crítico inspirado en los planteamientos de Giroux (2006), McLaren (1998) y Foucault (1998), y con la pretensión de lograr un aprendizaje efectivo en relación con temas de relevancia para los docentes en formación y la apertura a la realización procesos de pensamiento superior, el portafolio se transforma en una herramienta pedagógica que de manera creativa, genera procesos de apropiación y aplicación de diferentes temáticas y problemática que se abordan en el campo educativo estudiado, particularmente en la formación de docentes en diferentes programas académicos a nivel de pregrado y postgrado en diferentes instituciones educativas.

A partir de los planteamientos de Reyes (2001), se invita a los estudiantes a que planteen una delimitación a su portafolio. Tal delimitación se expresa en un título que dé cuenta de modo sugestivo el foco que se pretende desarrollar a nivel grupal. De igual forma se orienta la escritura de una introducción a partir de las motivaciones del trabajo a emprender y se fijan unos objetivos sobre los alcances que se quieren lograr.

Se propone que, a través de una perspectiva plástica, que incluya gráficos, mapas mentales, diagramas, mapas conceptuales, etc., se genere ya sea de manera física o virtual, la estructura que defina las secciones o partes que se desarrollarán en el portafolio. Seguidamente, se solicita que se concrete una herramienta a manera de dispositivo investigativo que permita recoger y analizar las diferentes situaciones académicas que se vivencian en el proceso pedagógico, experiencia que suscita un ejercicio de indagación permanente sobre las construcciones que a nivel individual y colectivo se comparten.

Gráfica 1. Elementos del portafolio



Fuente: elaboración propia.

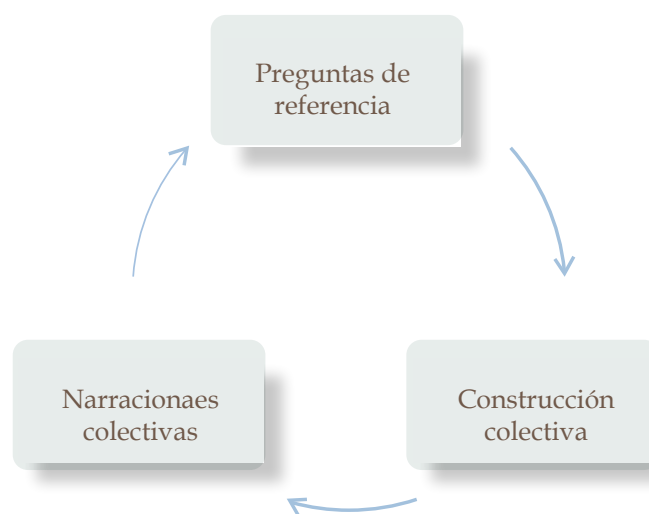
A partir de unas preguntas base sobre los contenidos del seminario se inicia la planeación del portafolio, generando en el grupo de trabajo una discusión sobre los propósitos a cumplir, temas a estudiar, la forma en que se recopilará la información y estableciendo como se hará su presentación, la cual se genera dentro del misma asignatura.

Las posibilidades de construcción del portafolio parten de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las formas en que puedo expresar un conocimiento?, ¿Cómo comprendo la temática? ¿Qué información es relevante?, ¿Cómo me empodero de mi proceso de aprendizaje? Estos interrogantes se convirtieron en una guía para el grupo de trabajo en la realización del portafolio, lo que generó relaciones entre: contenidos, aprendi-

zaje y evaluación formativa para consolidar una memoria académica colectiva, que diera cuenta de cada una de las diversas expectativas del objeto de estudio sin perder el rigor disciplinar, siendo un conocimiento construido grupalmente desde diversas posibilidades.

Es así, que la herramienta para recopilar puede ser un blog que se aloje en la internet, el cual, a partir de su estructura, permite la interacción generando hipervínculos, conformando otro tipo de lectura en la educación superior o una instalación artística que movilice la reflexión del seminario; de manera que no existe una sola forma de presentar el portafolio, cada uno conserva su identidad y la narración de los participantes.

Gráfica 2. Elementos resaltados por el estudiante en la construcción del portafolio.



Fuente: elaboración propia.

De la misma manera, en cada grupo cada integrante tuvo un rol importante, esto no significó la repartición del trabajo, sino que los estudiantes trabajan en sintonía, para que tanto las narraciones escritas y visuales tengan presente una coherencia y cohesión entre sus diferentes partes o secciones que componen el portafolio; por esto cada estructura de la muestra respondía a una intención que se conecta con las experiencias del estudiante en el seminario.

Resultados y análisis

De acuerdo con la forma como se reconstruye los portafolios se presenta a continuación algunos puntos a destacar por parte algunas estudiantes participantes asociadas a su implementación, información que se recopila por medio de escritos y grupos focales señalándose lo siguiente:

- “Realización de una construcción colectiva, donde cada uno de los miembros participa en la creación y sistematización de las temáticas tratadas a partir de lecturas, discusiones, actividades lúdicas de una manera original, dando cuenta de lo experimentado”.

- “producción de escritos a manera de memorias de la clase, relatorías que desarrollan competencias de interpretación, argumentación y proposición a nivel comunicativo”.

- “implementación de un ejercicio creativo acorde con las dinámicas de la clase, cuya presentación debe englobar las temáticas abordadas y reflejar el pensamiento de los participantes”.

- “El trabajo realizado en la elaboración del portafolio constituye un ejercicio práctico en la formación de profesores donde las estrategias pedagógicas cobran mayor validez”.

- “En la evaluación por portafolios se realiza una narración de diferentes momentos del proceso pedagógico construido por todos en la clase, lo que permite dar cuenta de los diferentes avances que realizan los estudiantes y sus propuestas de índole investigativo biográfico –narrativa”.

De la misma manera, a partir del texto narrativo es posible evidenciar la forma como el estudiante lo percibe, en este sentido, los estudiantes que realizan el portafolio manifiestan que el primer momento fue el conocer la experiencia de los anteriores semestres sobre el portafolio. Al respecto, uno de los estudiantes señala: “los portafolios que fueron presentados eran narraciones de lo ocurrido en el seminario, constituyéndose una memoria de cada evento que fue significativo para ese grupo en particular; éstos fueron acompañados por las diversas formas de expresión, ya que ningún portafolio era igual a otro. Estos comprenden fotos, registros escritos, preguntas y relatorías siendo una lectura diferente ante la práctica de aprendizaje”.

Gráfica 3. Características asociadas a la implementación del portafolio.



En relación con la comprensión de este tipo de ejercicios que promueven la construcción de una identidad docente de manera consciente, a partir de la escritura, es im-

portante tener en cuenta con Bolívar (2002) la importancia de la narrativa pues en ella se estructura la experiencia, donde se pone en juego el análisis y descripción de la vida, reconstruyen la biografía de las personas.

En este sentido, los textos que se realizan dentro del ejercicio académico e investigativo planteado incluyen narraciones. La misma presentación del portafolio constituye un gran relato de orden gráfico, plástico y sensorial que da cuenta del proceso adelantado a nivel individual y grupal, en el cual se exponen las dudas, inquietudes y avances que se suscitan a partir de las actividades desarrolladas.

Comprensiones colectivas

Debe señalarse, que el trabajo emprendido genera procesos de autonomía que incluye la realización de diversas lecturas para generar discusiones profundas sobre las temáticas, y desde una perspectiva argumentativa, se eligen los textos que finalmente se trabajan de acuerdo con el interés investigativo de los estudiantes.

En esta medida, se fomenta la construcción de textos escritos y visuales a partir del trabajo en equipo, donde lo importante no consiste necesariamente en llegar a consensos, sino en generar dinámicas de creación que motiven debates y postulaciones con diferentes argumentaciones. Buscando a la vez el desarrollo de actividades creativas, toda vez que en que cada portafolio se da respuesta a las formas de comprensión singulares como los estudiantes perciben y asumen las diferentes dinámicas presentadas en el trabajo realizado.

Tensiones y retos

Cabe considerar, que la experiencia que implica la elaboración de portafolios genera una iniciativa que, en este caso, se trasladó a la escuela multigrado, entendida como un espacio donde un solo maestro efectúa el proceso de aprendizaje a diversos cursos al mismo tiempo. Inicialmente, se parte de los trabajos de los estudiantes en la observación de la huerta escolar. Sin embargo, existe el desafío de flexibilizar esta herramienta en contextos educativo como es la zona rural donde se encuentra estudiantes de diferentes grados, edades y niveles cognitivos, en especial en el componente de la evaluación formativa, didáctica disciplinar y estilos de aprendizaje.

Por esto, para construir el portafolio en los diferentes niveles educativos es necesario en primera instancia expresar el conocimiento en diversos lenguajes acordes con los estudiantes, generando así disímiles experiencias significativas, en las que los alumnos puedan expresar sus sentires, requiere por lo tanto una reflexión sobre cómo aprenden los estudiantes y de qué forma efectuar el quehacer docente.

De otra parte, la construcción de un portafolio se convierte en un reto para los futuros maestros que trasladan esta herramienta evaluativa y formativa a otras esferas educativas como son: primarias, escuelas multigrado y secundarias, ya que estas propuestas rompen las prácticas tradicionales que se tienen en los diferentes niveles educativos. Por esto, es necesario continuar con una revisión a nivel teórico y una reflexión permanente sobre los elementos del portafolio y su implementación, pues su “puesta en escena” genera nuevas discusiones que se deben retomar. A partir de esta praxis pedagógica, el

maestro debe tener presente cada una de las características del portafolio sobre todo en términos de flexibilidad y empoderamiento académico y personal de sus autores.

El portafolio no es una estructura rígida como se ha venido señalando, sino que responde al contexto en el cual se propone y se desarrolla. En este sentido, debe tener un lenguaje acorde con los diferentes niveles educativos en los cuales se utiliza, a fin de ganar en claridad y precisión. Finalmente, sería deseable que el maestro realizara su propio portafolio, con lo cual su organización, planeación y evaluación podrían ser más efectivos, a la vez que produce una reflexión de su práctica pedagógica.

Conclusiones

El desarrollo del portafolio en el contexto educativo permite fortalecer el quehacer de los docentes, las dinámicas en el aula, efectuando un análisis de los diferentes componentes del aprendizaje y generando una evaluación formativa que se vincule al aprendizaje y no a una acción punitiva.

El portafolio, plantea una reflexión permanente en relación con los avances, retrocesos, retos y demás situaciones pedagógicas presentes en la interacción educativa que se realiza cotidianamente en el aula, lo que posibilita significativos avances en proceso de los estudiantes.

El trabajo a partir de la elaboración de portafolios genera en el estudiante autonomía y empoderamiento de su propio proceso educativo, toda vez que el estudiante tiene libertad para escoger las formas en que diseña y presenta el portafolio. Esto a partir de una práctica colectiva, con lo cual se generan discusiones para una posterior toma de de-

cisiones respecto de las diversas formas en que se pueden expresar sus conocimientos a partir de un ejercicio metacognitivo, reflexivo y crítico.

Desde la experiencia del estudiante, el portafolio constituye todo un reto que puede trasladar a otros espacios educativos o que permite nuevas formas de relación con sus estudiantes y la construcción colectiva de conocimiento, lo que requiere la estructuración del aprendizaje a partir de la creación de nuevas experiencias significativas.

Así mismo, el portafolio es una herramienta que permite la colección organizada, donde se evidencian los trabajos del estudiante y da cuenta de su proceso de aprendizaje en el transcurrir de su etapa académica, pudiendo autoevaluar su propio crecimiento, que le permite de esta manera nutrir sus conocimientos y tomar el reto formativo permanente que lo robustecerá en el campo que elija.

Referencias.

- Almenara, J; Meneses, E. y Cejudo, M. (2012). E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3(4), 27-46.
- Barberá, E., Gewerc Barujel, A., & Rodríguez Illera, J. L. (2009). Portafolios Electrónicos Y Educación Superior En España: Situación Y Tendencias. *Revista De Educación A Distancia* (Red). Recuperado A Partir De <https://Revistas.Um.Es/Red/Article/View/69571>

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación bio-gráfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26.
- Cataldi, Z. y Lage, F. (2010). E-Portafolio. Una opción metodológica más auténtica para evaluación de aprendizajes autónomos en educación superior. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20429/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Gallego, D; Cacheiro, M; Martín, A. y Ángel, W. (2009). El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (30), 121. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/444>
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257.
- Giroux, H. (2006). La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna. Méjico Siglo XXI.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Fernández, A. (2004). Portafolio docente, como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *El. Educar*, (33), 127-142.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos, La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Mclaren, P. (1998) Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio. México: Siglo veintiuno.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2013). "¿Otro portafolios?" el alumnado ante los requerimientos del cambio de paradigma educativo. *Revista Tendencias Pedagógicas*, N° 22. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14089/66032_13.pdf?sequence=1
- Romero, A. y Moya, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 36(21), 25-50.
- Reyes, L. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior En: *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*. N°. 9, 2001, págs. 68-79.
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1).
- Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Revista Pers-*

pectiva Educacional, Formación de Profesores, 53(1), 19-35.

Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 4(1), 121-140.



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

El Educador Infantil en Colombia: Una Perspectiva Desde la Normatividad.

Colombian Childhood Educator: a Normative Perspective.

Yarilpa Paola Sandoval Parra

Estudiante del doctorado Interinstitucional en educación en la línea de representaciones sociales y educación, énfasis educación, cultura y sociedad. Magister en Infancia y cultura, Especialista en Infancia, cultura y Desarrollo, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la secretaria de educación de Bogotá. Miembro del Grupo de Investigación Formación de Educadores.
ypsandovalp@udistrital.edu.co

Resumen

El profesional en educación infantil en Colombia y a nivel mundial, aunque cuenta con una formación inicial y continua como otros profesionales de diferentes áreas, ha sido subvalorado socialmente, como muestran algunos estudios y como uno de los sentires que llevan a la formulación del proyecto de tesis doctoral del cual es producto el presente artículo, puesto que su quehacer es asociado con funciones maternas y de entretención hacia la infancia, invisibilizando sus procesos formativos y laborales intelectuales e investigativos. Reconociendo al educador infantil como objeto de estudio en la actual pesquisa en desarrollo, el objetivo de este trabajo es mostrar una revisión documental desde la perspectiva jurídica en Colombia para comprender quien es este profesional de la educación para el Estado a partir de leyes, decretos y lineamientos educativos. La metodología utilizada fue la investigación documental de la normatividad que aborda la formación y práctica pedagógica del educador infantil en Colombia. Entre los principales resultados se identifican dos tendencias que evidencian un desarrollo amplio en cuanto a la formación y un escaso reconocimiento desde la documentación política a la práctica del educador infantil. En las conclusiones se reconoce al técnico y al profesional de educación infantil como personas con un quehacer diferente en la educación de la infancia.

Palabras claves: educador infantil, normatividad, investigación documental.

Abstract

The professional in early childhood education in Colombia and worldwide, although he has initial and continuous training like other professionals in different areas, has been socially undervalued, as some studies show and as one of the feelings that lead to the formulation of this project. doctoral thesis of which this article is the product, since their work is associated with maternal and entertainment functions towards children, making their intellectual and investigative training and work processes invisible. Recognizing the early childhood educator as an object of study in the current research in development, the objective of this work is to show a documentary review from the legal perspective in Colombia to understand who this education professional is for the State based on laws, decrees and educational guidelines. The methodology used was documentary research of the regulations that address the training and pedagogical practice of early childhood educators in Colombia. Among the main results, two trends are identified that show a broad development in terms of training and little recognition from political documentation to the practice of the early childhood educator. In the conclusions, the early childhood education technician and professional are recognized as people with a different task in early childhood education

Keywords: childhood educator, normative, documentary research.

Introducción

El presente documento hace parte del proyecto de tesis doctoral denominado “El educador infantil: sujeto y objeto de sus representaciones sociales”. Este escrito tiene como propósito presentar una revisión documental desde la perspectiva jurídica en Colombia para comprender quien es el educador infantil para el Estado a partir de leyes, decretos y lineamientos educativos, como una de las cinco dimensiones que se han tenido en cuenta en la formulación del problema de proyecto de tesis doctoral actual.

Este análisis documental es fundamental, puesto que visibiliza la postura del Estado frente al profesional de la educación infantil en diferentes etapas de profesionalización, entendido como un proceso, compuesto a partir de cuatro referentes: el primero refiere a los centros de educación superior y universidad; el segundo desde las políticas sociales orientadas y reguladas por el Estado; el tercero desde los lugares o escenarios laborales y, por último, desde la organización de asociaciones, federaciones y movimientos de acuerdo a los intereses (Siegritz, 1990) de los profesionales para el caso de la educación. Análogamente, posibilita identificar desde que perspectivas ha sido estudiado este profesional e identificar los vacíos que viabilizan la novedad y justificación de la actual investigación que tiene como objeto de estudio al educador infantil.

Por último se presenta el reconocimiento normativo y jurídico colombiano tanto a la formación y regulación de la profesionalización docente, del cual hacen parte los educadores infantiles; sin embargo, se hace necesario seguir avanzando, construyendo y fortaleciendo esta dimensión política en cuanto a la práctica e identidad de este profesional como una manera de buscar superar brechas de subvaloración social y diferenciación entre las funciones del técnico y el profesional en el campo de la educación para la

infancia.

Metodología

El presente estudio asume la investigación documental, la cual se entiende desde Uribe (2005) como procedimiento riguroso que implica el análisis crítico de información, de documentación escrita y sus contenidos sobre un tema o área que obedece a procesos inductivos y deductivos insertados en principios epistemológicos y metódicos.

Por lo anterior, se realiza una exploración analítica de documentos normativos, es decir, leyes, decretos, resoluciones y lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación Nacional e instituciones como la secretaria de Educación de Bogotá que orientan la formación y práctica del educador infantil en el contexto colombiano.

Resultados y análisis

En lo esencial, la revisión documental permite reconocer un marco normativo que regula la formación inicial y continua¹ de los educadores infantiles como parte del grupo de profesionales encargados de la docencia en Colombia. Así mismo los hallazgos refieren a la regulación de su práctica profesional. Los dos elementos enunciados anteriormente estructuran su proceso de profesionalización y dan cuenta de la dimensión política que argumentan la problematización del proyecto de tesis doctoral en curso.

Formación del educador infantil en Colombia

¹ Formación continua refiere a cursos de actualización, diplomados, o estudios posgraduales.

Referir a la formación del educador infantil, parte de reconocer el devenir histórico en su constitución como profesional, producto de la institucionalización de la primera infancia en los años sesenta, situación que conlleva a la necesidad de formar a quienes se encargaban de la educación de los niños y niñas² (Cerda, 1996). Por consiguiente, el Estado a través de la ley 30 de 1992 o Ley de la Educación Superior determina las modalidades de formación técnica, tecnológica y profesional en preescolar (Niño, 2016). En relación a la modalidad técnica se caracterizó por la formación desde una perspectiva práctica, referida a las actividades denominadas instrumentales o auxiliares. Por su lado la formación tecnológica preparaba al profesional con conocimientos y habilidades que le dieran la posibilidad de hacer parte de programas e instituciones que promovieran el desarrollo de los niños menores de seis años (Cerda, 1996).

En relación con este tema, estas dos modalidades emergen en una época denominada “tecnológica educativa”, la cual, según Cerda (1996) se tenía como propósito tecnificar el preescolar, dando prelación a prácticas que simplificaban la educación de la infancia a cuestiones de orden operativo como el aprestamiento, más que a cuestiones de carácter pedagógico. Actualmente la formación técnica y tecnológica siguen vigentes en nuestro país por parte de algunas instituciones educativas, junto con la formación profesional. Sin embargo, el estudio de Solano y Caicedo (2010) evidencia que en la práctica las personas con título de “técnica” ejercen como docentes y no como auxiliares, convirtiéndose en un elemento que contribuye a la subvaloración de la labor profesional del 2 Niños será el termino de acá en adelante para referir a niños y niñas.

educador infantil.

Dando continuidad a este análisis de carácter normativo alusivo al profesional de la educación para la infancia, se encuentra la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, la cual, en su artículo 109, capítulo II, plantea la formación del profesorado con calidad a partir del desarrollo teórico, práctico y el fortalecimiento investigativo desde el campo pedagógico y los saberes específicos en la formación pregradual y posgradual. Para Flaborea y Navío (2016), a través de la ley general de educación: “se empieza a pensar en el educador infantil como profesional de la educación formado a nivel universitario. De esta manera, diversos programas de licenciatura en educación infantil empezaron a ser revistos, y otros creados, por todo el país” (220), La directriz normativa permitió que las instituciones de educación superior y universidades adaptaran y ajustaran los programas de licenciaturas para la infancia, respondiendo a las necesidades profesionales planteadas.

Es así que cuatro años después, la ley 30 fue reglamentada por el decreto 272 de 1998 al instaurar la creación y el funcionamiento de los programas de formación pregradual y posgradual en educación que se ofrecen en las instituciones universitarias. Con esta ley, los programas académicos de formación del educador infantil transitan de una educación técnica con duración de dos años, a licenciaturas para la infancia, con duración de cuatro y cinco años, en donde la didáctica y la pedagogía pasan a ser disciplinas constitutivas en los programas académicos (Fandiño, 2008). En este mismo decreto, se estipula que quien culmine los estudios de formación complementaria en Escuelas Normales Superiores puede ejercer la docencia a

nivel preescolar y/o básica primaria.

A partir de la resolución 6966 de 2010, la denominación de los programas de formación de docentes para la infancia empieza a ser regulada por las instituciones de educación superior y aparecen algunas denominaciones como: a) licenciatura en educación preescolar; b) licenciatura educación para la primera infancia; c) licenciatura en pedagogía infantil. Lo anterior con el propósito de ampliar el campo de acción de estos profesionales al nivel educativo de preescolar y los primeros años de primaria (Fablorea y Favaro, 2015).

Sin embargo, en el año 2015 el decreto 2450 con el objetivo de nivelar condiciones de calidad de registro calificado de los programas académicos de licenciatura, de acuerdo con el artículo 222 de la ley 1753 de 2015 y el decreto 1075 de 2015 (Decreto único Reglamentario del Sector Educativo) y conforme con el ajuste del sistema de calidad, se expide la resolución 2041 de 2016, la cual es derogada por la 18583 de 2017 en la que se acuerda: 1) las características de calidad para la licencia y renovación del registro calificado de los programas de licenciatura en educación, 2) en el artículo 2, numeral 1, la denominación unificada para todas las licenciaturas para la infancia como “Licenciatura en educación infantil” y 3) realizar ajustes a la justificación, contenidos curriculares, organización de actividades académicas e investigación, personal docente, infraestructura, evaluación y recursos.

Sumado a lo anterior, el decreto 1330 de 2019 reglamenta las modalidades de estudio, reconoce los programas técnicos, tecnológicos, de pregrado y posgrado; otorga las condiciones de calidad que la ley exige y orienta

los números de créditos teóricos, prácticos e investigativos en cuanto a la licenciatura en educación infantil.

En este sentido, la denominación unificada de las licenciaturas para la infancia también suscita una reflexión de que otras implicaciones tiene esto para los programas académicos, entre ellos la libertad e impronta de estos proyectos curriculares, puesto que la denominación particular que asumían estos permitían enfatizar en algún aspecto particular que permitía enriquecer el campo profesional de la educación para la infancia; y otra, qué lleva a pensar en que implicaciones tiene la denominación en común, si esto ha generado reestructuración y ajuste en los programas de las instituciones de educación superior y universidades.

Práctica profesional del educador infantil en Colombia

En Colombia la práctica profesional del educador infantil es regulada por las políticas sociales del Estado de profesionalización docente propuesta a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en los artículos relacionados a continuación: a.) ARTICULO 4º que busca favorecer la calidad y mejora de la educación a través de la cualificación y formación de los docentes; b.) ARTICULO 109, el cual en coherencia con el anteriormente mencionado alude a esa formación de calidad en los saberes pedagógicos y específicos tanto a nivel inicial como continua; c.) ARTICULO 110, referido al mejoramiento profesional desde la responsabilidad de la enseñanza por parte de personal idóneo desde su eticidad y pedagogía; y d.) ARTICULO 111 refiere a la actualización y perfeccionamiento en los niveles más altos

de posgrado. Sin embargo, es de aclarar que lo anteriormente enunciado refiere a todos los docentes del país a nivel general y no específicamente al profesional de la educación infantil, poniendo de manifiesto una escasa aproximación al valor social, político y pedagógico de este profesional en la educación de la infancia por parte del Estado.

Por consiguiente, lo anterior se analiza e interpreta desde documentos legales orientadores de la educación infantil en Colombia como el Conpes 162 de 2013, El Lineamiento Pedagógico y curricular (2019), y las Políticas Públicas Nacionales de Primera Infancia: Colombia por la primera infancia (2007) y De cero a Siempre, atención integral a la Primera Infancia (2012). En atención a las normas mencionadas, únicamente en el lineamiento pedagógico y curricular se concibe al educador infantil como profesional líder constructor de currículo desde la especificidad de su saber, experiencia y reflexión de su práctica (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019).

En los demás documentos referidos se hace uso de la expresión “agente educativo” para referir al maestro o a cualquier persona que se relacione y oriente el proceso formativo de la infancia, como lo refiere **Tamayo, Mazo y Barrera** (2014): “no habrá separación entre lo que es un docente y un agente educativo, al parecer no se priorizan el saber pedagógico y las prácticas educativas de los niños” (p.88). Esta no distinción entre el maestro y el agente educativo en los documentos legales favorece la desvalorización del educador infantil, que como lo refiere **Caicedo y Solano** (2010), desestima al docente como profesional al desconocer el papel de la academia privilegiando las funciones prácticas. Además, estos autores refieren: “las personas técnicas laborales son

más eficientes porque hacen “lo mismo”, pero con menos recursos (con lo cual quedan relegadas a estos espacios) no hace más que ahondar las condiciones de inequidad y promover el desconocimiento del docente como profesional en Colombia” (**Caicedo y Solano**, 2010, p. 98).

Lo anterior muestra una equiparación otorgada al técnico y al licenciado en educación infantil como iguales a nivel profesional lo cual genera una tensión porque están formados para desarrollar ocupaciones diferentes. Sin embargo, los dos son necesarios en la educación infantil, pero desde las funciones acordes a su formación.

Otro elemento a destacar en esta reflexión analítica y normativa del campo profesional del educador infantil se encuentra relacionado con el grado cero como nivel obligatorio emanado por la constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, en donde se plantean los principios específicos desde la pedagogía activa (Fandño, 1998, ratificado por el decreto 2247 de 1997, que tuvo como objetivo establecer normas referidas a la prestación del servicio de educación de preescolar, además definió la existencia de tres grados para este nivel educativo. Este decreto es de resaltar que no estuvo por encima de la ley, sin embargo, orientó las instituciones educativas que orientaban el servicio de educación preescolar completo con niños de 0 a 5 años. Los cambios y ajustes al campo profesional de la educación infantil, adecua y orienta el quehacer de este profesional, así como la formación que debe encontrarse a la vanguardia de las instituciones educativas y otros escenarios en donde esté presente la infancia desde una perspectiva formativa.

Conclusiones

Cabe resaltar, que el marco normativo y político en Colombia otorga un reconocimiento al educador infantil como profesional desde su formación. Lo anterior permite reconocer decretos, leyes y resoluciones que estructuran el plan de estudios, prácticas, objetivos y denominaciones de los programas académicos acordes a las necesidades y expectativas desde las realidades de las infancias, así como desde las orientaciones políticas y sociales por parte del Estado.

Por lo tanto, es ineludible la relación del quehacer del educador infantil, su formación y práctica profesional con la regulación normativa y jurídica del campo profesional de la educación para la infancia, puesto que las agendas, los retos y directrices jurídicas orientan la vanguardia y cuál es la función, rol e identidad de este profesional, debido a que en la medida que proyecta una visión y misión de este nivel educativo, también suscitan elementos en la formación inicial y continua de este profesional. Así mismo se abre paso a debates y tensiones, pues, por un lado, relaciona esta educación desde el saber popular a maternidad y entretención, restando importancia a su profesionalismo y, por tanto, asumiendo que los técnicos como un nivel de formación asumen las funciones de un profesional y no como un personal que ayuda en este campo profesional.

En habidas cuentas, las directrices, decretos, normas y leyes por un lado han evidenciado avances en la constitución de este nivel de educación, sin embargo, otros retrocesos que son oportunos de reflexión, como es el decreto 2247 de 1997 por medio del cual, se planteó los tres niveles de educación preescolar en las instituciones educativas denominados prejardín, jardín y transición, que específicamente en carteras administrativas gubernamentales

específicamente en Bogotá, capital de Colombia se habían implementado, empero a nivel nacional no, y que lamentablemente a posteriori se fueron desvaneciendo y desapareciendo, perdiendo esos avances en el progreso y transformación de la educación, pasando a ofrecer este servicio educativo a otras entes y no como parte del derecho de la educación ofrecido por el Estado y que se convierte actualmente en una nueva lucha de la educación y específicamente para la educación infantil.

Por consiguiente, la normatividad que orienta y estructura el funcionamiento de la educación para la infancia en el país debe seguir consolidándose y buscando una educación integral, oportuna y garante de derechos para la infancia; sin embargo, es necesario desde estos documentos oficiales que regulan la práctica, diferenciar y reconocer las características del quehacer profesional de los licenciados de educación infantil y de los técnicos en atención a la infancia.

Sucede pues que, los programas de formación profesional de educación infantil y sus egresados se enfrentan al reto de obtener un reconocimiento social, educativo y político de su profesión, como especialistas en su campo debido al desarrollo de una fundamentación teórica, investigativa y práctica que le permite realizar y optimizar sus prácticas pedagógicas y profesionales.

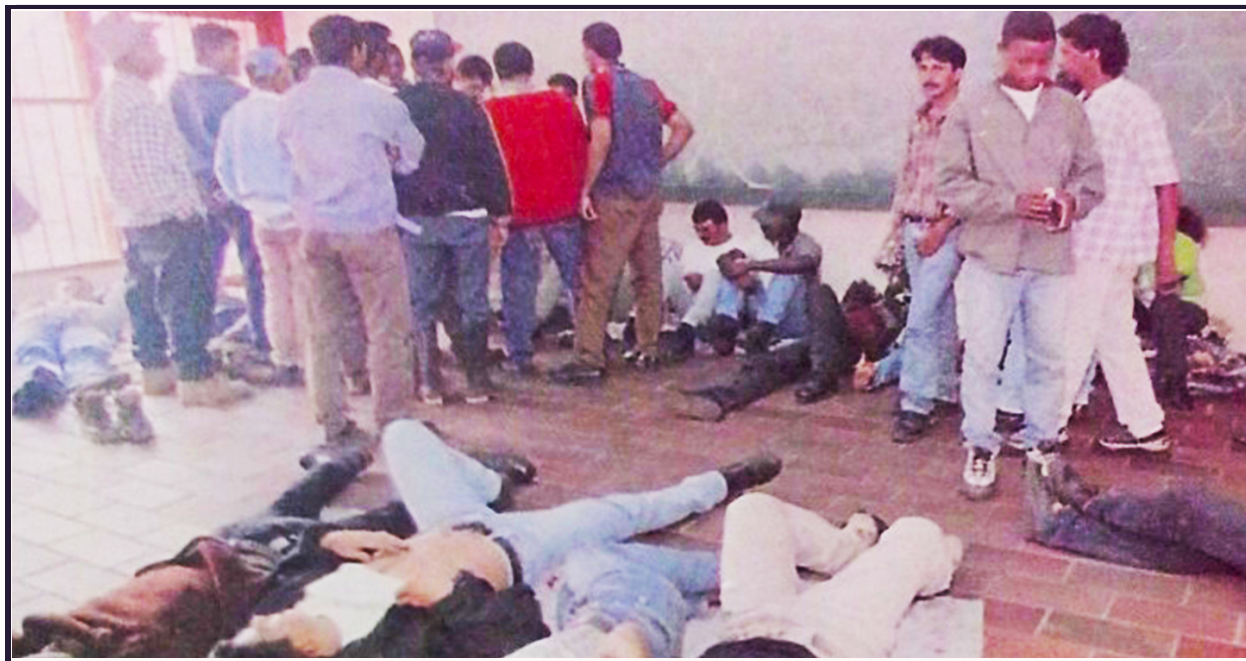
Dentro de este marco, el profesional y el técnico en educación infantil tienen intencionalidades y funciones diferentes en este campo educativo, bien sea desde el saber pedagógico, investigativo o práctico según corresponda. Por tanto, es necesario no seguir homogenizando su quehacer, pues esto conlleva a una desvalorización del profesional de la

educación infantil a nivel pedagógico, social y económico.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial* en el Distrito. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Caicedo, L. y Solano, A. (2010). *Proyecto caracterización de la oferta educativa para la formación de personas que apoyan el campo de la educación inicial en la ciudad de Bogotá* (Instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano). OEI.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Congreso de la República (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación– Ley 115*. Diario Oficial de Colombia no 41 214.
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A.L. Castro (corp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (idie), Organización de Estados Iberoamericanos (oei), Grupo sm, Gobierno de Aragón. <https://goo.su/dtFnI>
- Flaborea, R., y Navío, A. (2016). Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles. *Revista Uniandes*, 7(1), 216-229.
- Función pública (2015). *Ley 1753 de 2015*. <https://acortar.link/3glNd>
- Ministerio de Educación Nacional (1992,28 de diciembre). *Ley 30 de 1992 o Ley de educación superior*. <https://n9.cl/8os67>
- Ministerio de Educación Nacional (1994, 08 de febrero). *Ley 115 de 1994-Ley general de educación*. <https://n9.cl/2ora>
- Ministerio de Educación Nacional (1997, 11 de septiembre). *Decreto 2247*. <https://acortar.link/PuhzoO>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272*. <https://bit.ly/3KaG7mT>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Política Pública COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA*. <https://acortar.link/TVtOsi>
- Ministerio de Educación Nacional (2010, 30 de junio). *Resolución 5443*. <https://bit.ly/3OssWAe>
- Ministerio de Educación Nacional (2010,06 de agosto). *Resolución No 6966 Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación*. <https://acortar.link/AXm0DZ>
- Ministerio de Educación Nacional (2013,13 de marzo). *Documentos Conpes 159 y 160*. <https://acortar.link/324xIL>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia*. <https://acortar.link/pDyo79>

- Ministerio de Educación Nacional (2015,26 de mayo). *Decreto No.1075, decreto único Reglamentario de Sector Educación*. <https://acortar.link/qBGSwQ>
- Ministerio de Educación Nacional (2015,17 de diciembre). *Decreto 2450 Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación*. <https://acortar.link/8A4lbb>
- Ministerio de Educación Nacional (2017, 15 de septiembre). *Resolución 18583 de 2017*. <https://bit.ly/44EKO0d>
- Ministerio de Educación Nacional (2019,25 de julio). *Decreto 1330 por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el capítulo 7 del título 3 de la parte 5 del libro 2 del decreto 1075 de 2015-Reglamentario del sector educación*. <https://acortar.link/lbuhXL>
- Niño, S. (2016). Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: apuntes para comprender la educación de la(s) infancia(s). [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Posada, D. (2017). A propósito de las maneras de nombrar y de su relación con lo nombrado. Una aproximación a lo que se entiende por pedagogía infantil en el contexto colombiano. *Revista EN-clave social*, 6(1). <https://bit.ly/478Khph>
- Siegrist, H. (1990): "Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity", in M. Burrage and R. Tors-
- tendahl (eds.): *Professions in Theory and History: Rethinking the study of the professions*, London, Sage, pp. 177-202
- Uribe, J. (2005). *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales en la investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Formulación del Problema de Investigación Doctoral Educación Emocional en Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado en Colombia.

Formulation of the Doctoral Research Problem Emotional
Education in Students who are Victims of the Armed Conflict in
Colombia.

Fernando Castaño Uribe

Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Política y Relaciones Internacionales, filósofo y literato. Su trayectoria académica y artística incluye su participación como actor en Umbral Teatro, integrando la investigación-creación como herramienta de crítica social y cultural. Ha desarrollado propuestas performáticas enfocadas en temáticas centradas en problemáticas sociales y educativas, a través de charlas performáticas que dinamizan las bases investigativas en perspectivas subjetivas de análisis. Con más de 25 años de experiencia docente, fue uno de los pioneros en la implementación de la asignatura de habilidades socioemocionales en la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Su labor educativa ha sido reconocida internacionalmente por la Organización Interamericana de Universidades, y su práctica fue destacada como innovadora en República Dominicana en 2016. Actualmente es docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor de Filosofía en la SED.

fcastanou@udistrital.edu.co

Resumen

Este documento expone el planteamiento del problema de investigación que fundamenta el desarrollo del proyecto de tesis doctoral titulado *La educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia*. Para tales efectos, se construye el objeto de estudio desde el análisis del desarrollo de la educación emocional en estudiantes de media, víctimas del conflicto armado en cinco instituciones educativas de Colombia (1990-2023). Se problematiza en el marco de grandes tensiones vinculadas a la literatura específica sobre el tema a partir de estudios nacionales e internacionales, las políticas públicas y organizaciones nacionales e internacionales. En total se hizo una revisión literaria de 49 referencias bibliográficas, para posteriormente realizar un análisis documental, orientado en organizar, contrastar, cotejar e interpretar los datos hallados, determinando cuatro tensiones. Con el anterior insumo, se plantea el problema de investigación y en consecuencia se formula la pregunta nuclear de investigación: *¿por qué y de qué manera ha llegado la educación emocional a la escuela y cómo se da en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia?*

Palabras clave: : educación emocional, víctimas del conflicto armado, escuela.

Abstract

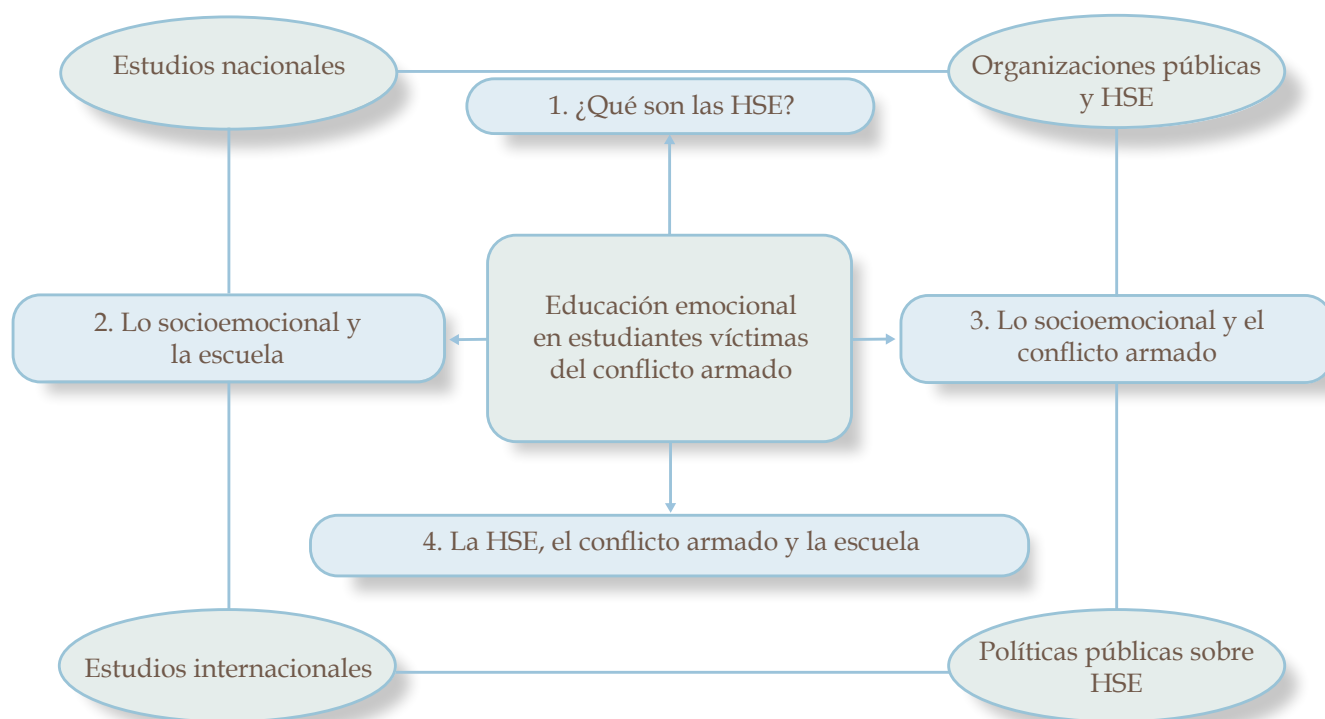
This document sets out the research problem that underpins the development of the doctoral thesis project entitled *Emotional education in students who are victims of the armed conflict in Colombia*. For such purposes, the object of study is constructed from the analysis of the development of emotional education in middle school students, victims of the armed conflict in five educational institutions in Colombia (1990-2023). It is problematized within the framework of great tensions linked to the specific literature on the subject from national and international studies, public policies and national and international organizations. A total of 49 bibliographical references were reviewed in order to subsequently carry out a documentary analysis aimed at organizing, contrasting, comparing and interpreting the data found, determining four tensions. With the above input, the research problem is posed and consequently the core research question is formulated: why and in what way has emotional education arrived at school and how does it occur in students who are victims of the armed conflict in Colombia?

Keywords: emotional education, victims of the armed conflict, school.

Introducción

En la medida que la problematización se estructura a partir de cuatro grandes tensiones identificadas en la literatura especializada sobre el objeto de investigación, que es la educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia, cabe considerar en su orden las siguientes: La primera tensión está relacionada con la literatura sobre las habilidades socioemocionales (HSE) y su definición; la segunda, con la literatura que aborda la dimensión socioemocional en el contexto escolar; la tercera alude a los estudios que vinculan lo socioemocional con el conflicto armado; y, por último, la cuarta tensión se refiere a la literatura que articula lo socioemocional, el conflicto armado y la escuela.

Gráfica 1. *Las tensiones y los componentes de búsqueda*



Fuente: *elaboración propia.*

Estas tensiones son permeadas a partir de cuatro componentes de búsqueda, que garantizan introspectar el objeto de estudio: el primer componente de búsqueda es la literatura y estudios nacionales; el segundo es la literatura y estudios internacionales; el tercer componente de búsqueda son las políticas públicas que hablan de las habilidades socioemocionales, y el cuarto son las organi-

zaciones públicas nacionales e internacionales que dan cuenta de las habilidades socioemocionales.

Es así como, en la primera tensión se halló una estructura en donde se asocia la noción de las emociones con líneas temáticas determinadas en: a) las emociones en los estadios filosóficos y religiosos. b) las emociones en

los ámbitos laborales y de la salud. c) críticas y oposiciones a las habilidades socioemocionales. En la segunda tensión, lo socioemocional y su vinculación a la escuela, emerge cuatro vertientes: a) literatura de la inteligencia emocional en las instituciones de educación. b) documentos y estudios internacionales de las HSE en la escuela. C) informes de las organizaciones públicas que hablan de las HSE en la escuela. d) las políticas públicas educativas relacionadas con las HSE. En la tercera tensión, que aborda la relación entre lo socioemocional y el conflicto armado, se evidencia una importante brecha en la implementación de las habilidades socioemocionales (HSE) como herramientas para mitigar o contrarrestar los efectos de la violencia política. Según informes de la **Comisión de la Verdad** (2022), el **Grupo de Memoria Histórica** (2013) y otros documentos clave, las HSE no han sido suficientemente integradas en las estrategias educativas ni en las políticas de atención psicosocial dirigidas a las poblaciones afectadas por el conflicto. Esta omisión ha limitado el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para la gestión emocional, la resiliencia y la reconstrucción del tejido social en contextos determinados por el trauma, la pérdida y la desconfianza. En consecuencia, se plantea la necesidad urgente de incorporar un enfoque socioemocional más robusto y contextualizado en los procesos educativos, especialmente en aquellos territorios históricamente impactados por la violencia armada. Por último, la cuarta tensión, lo socioemocional relacionado con el conflicto armado y la escuela, la literatura consultada indaga respecto al fomento y encauzamiento de las emociones, y para ello, se explora, por un lado, en la pedagogía de las emociones en contextos de posconflicto, y por el otro, en el cultivo político y el carácter público de las emociones en los ambientes educativos.

Metodología

En relación a lo investigado, se desarrolló una exploración de literatura en bancos de datos como Dialnet, SportDiscus, PubMed y Scopus, teniendo como punto de partida la búsqueda en español, inglés y portugués, utilizando las palabras clave: “educación emocional”, “educación socioemocional”, “habilidades socioemocionales” y “emociones-conflicto armado”. En total, se realizó una revisión literaria de 49 referencias bibliográficas, que corresponden a fuentes como informes de investigación, artículos de revisión y metaanálisis, tesis y libros. La naturaleza de esta literatura incluye trabajos de grado, artículos publicados en revistas indexadas, libros reconocidos, políticas públicas y textos que abordan la normatividad educativa, así como revisiones fundamentadas en autores reconocidos y teorías que evidencian los pros y los contras de la educación emocional.

Resultados y análisis

Primera tensión: literatura sobre ¿qué son las habilidades socioemocionales?

La literatura que aborda la pregunta “¿qué son las habilidades socioemocionales (HSE)?” se organiza en torno a una serie de binas temáticas que articulan la noción de emoción con distintos campos del saber. Estas binas permiten identificar cuatro líneas de análisis predominantes: la primera bina relaciona la emoción con la religión y la filosofía; la segunda, con el sector de la salud; la tercera, con el ámbito laboral; y la cuarta, con las críticas y oposiciones a la educación socioemocional. Esta estructura evidencia la diversidad de enfoques desde los cuales se ha conceptualizado lo socioemocional, así

como las tensiones que emergen al intentar integrarlo en contextos educativos.

Primera bina: en la religión, la feligresía naturaliza el apego al sufrimiento, mortificando necesidades fisiológicas inmediatas como el comer (ayuno), el dormir (vigilias) y en el caso de la vida ascética mitigaban las palpitaciones sexuales valiéndose de prácticas como el voto de castidad a través de la abstinencia y el celibato, e incluso hasta antes del Concilio del Vaticano II los religiosos usaban el cilicio y se flagelaban. En la biblia, aparece como reiterativo el dolor, el temor, lo concupiscible, el deleite por los impulsos, los vicios, las pasiones, las desviaciones e impurezas sexuales Judas (1:7). En la filosofía, desde el siglo IV A. C. el estagirita hablaba de la felicidad bajo el concepto de la eudaimonia Aristóteles (2010). Aparecen la escuela hedonista cuyo eje fundamental es el placer, los epicureista con la ataraxia, y la escuela estoica privilegiando desde aquel entonces el dominio de las emociones con la habilidad del autocontrol.

Con relación a la segunda bina, la emoción y la salud mental funge como factor fundamental el bienestar de los individuos. Surgen las enfermedades masivas del siglo XXI como el estrés, la depresión, la ansiedad (Cury, 2008). La medicina laboral acuña el síndrome de *burnout* para explicar el agotamiento psíquico y físico del trabajado. Aparecen fenómenos como suicidio, la baja autoestima, el *cutting*, el impacto de las redes sociales, el *ciberbullyng*, y el *grooming*, todas estas en la actualidad impacta de manera considerable la escuela (Castillo, 2011)

De otro lado, lo que tiene que ver con la tercera bina, la emoción versus el sector laboral; emerge el enfoque de las inteligencias Múltiples (Gardner, 2018); autores como Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990) pro-

fundizaron sobre la puesta en práctica de la inteligencia en las reacciones emocionales, constituyendo la noción de la 'inteligencia emocional' e incorporándose en el sector productivo para capitalizar el talento humano (lo psicosocial), y con ello incrementar la productividad.

Finalmente, en la cuarta bina, críticas y oposiciones a la educación socioemocional se indica que la HSE es una narrativa que se ha impuesto en los diferentes ambientes educacionales, cuestionando que dicha narrativa suponga una respuesta contundente a las necesidades educativas (Penalva, 2009). Se hallan las siguientes disonancias: profesor o coaching, enseñar o entrenar o adiestrar, reflexionar o inducir a la culpabilidad, estas dicotomías incurren en la manipulación de las emociones, el psicologismo y la concepción de las emociones como una mercancía.

Algunos autores coinciden en que teorías motivacionales del sector productivo como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la inteligencia intrapersonal, ponen a las emociones como un objeto mercantilista, como una estrategia de venta, con el propósito de manipular a los más débiles, para que los otros accedan a las pretensiones de aquellos que tienen una condición de superioridad respecto al manejo conveniente de la emotividad; para de esta forma incrementar los niveles de productividad de una compañía y capitalizar el talento humano (Brenner, 2019; Galindo, 2017; Rendueles, 2017).

Como se observa a lo largo de esta tensión, las regulaciones de las emociones desde la antigüedad guardan una estrecha relación con las virtudes y la exploración del dolor desde las dimensiones físicas, psíquicas y sociales. Por otro lado, desde diversos discursos, se asume la importancia de con-

trolar las emociones ante los múltiples males psicosociales que aquejan a la humanidad en el capitalismo contemporáneo; también las teorías motivacionales del sector productivo ponen a las emociones como un objeto de conducción para optimizar el rendimiento de las personas. Situación que viene siendo cuestionada por algunos autores en tanto lo emocional emerge como mecanismo de control subjetivo que profundiza el individualismo y el mercantilismo. Ante este panorama no hay duda de que las HSE son centro de atención desde hace mucho tiempo, con particular relevancia en las últimas décadas, donde su moldeamiento es presentado como una supuesta alternativa a las crisis que vivimos como sociedad.

Segunda tensión: La literatura socioemocional vinculada a la escuela:

La literatura socioemocional vinculada a la escuela se presenta desde cuatro vertientes: a) La inteligencia emocional en la escuela. b) La literatura y estudios internacionales de las HSE. c) Las organizaciones públicas que hablan de las HSE en la escuela. d) Las políticas públicas educativas relacionadas con las HSE.

En la primera vertiente, relacionada con la inteligencia emocional en la escuela, se observa una migración de conceptos desde el sector productivo hacia el ámbito educativo, a partir de una perspectiva psicosocial. Emergen la neuroeducación y las teorías de las inteligencias múltiples, dentro de las cuales se incluyen, por ejemplo, la inteligencia emocional, la intrapersonal y la interpersonal. Resultan pertinentes los aportes de la educación socioemocional en el estudio de las competencias blandas, así como su complementariedad con las competencias duras, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de los escolares (Maturana, 2019). En

esta misma línea, Álvarez (2019) profundiza en el concepto de competencia emocional. Por su parte, Corrales et al. (2017) y Romero (2007) destacan la importancia de las denominadas habilidades para la vida como una apuesta educativa y pedagógica que favorece la sana convivencia entre los distintos agentes educativos.

En la segunda vertiente, la literatura y estudios internacionales vinculadas a las HSE, el Banco Interamericano de Desarrollo (2020) plantea la importancia de impulsar los procesos de aprendizaje y enseñanza desde el pleno desarrollo de las habilidades socioemocionales. Organismos como la UNESCO (2021) y la OCDE (2021) presentan tanto evaluaciones como encuestas que se aplican en múltiples capitales del mundo, con el propósito de medir y fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en la niñez como en la juventud de América Latina

En la tercera vertiente, se ubica las entidades públicas que hablan de las HSE, el IC-FES (2018), el DNP¹ (2013) y la Defensoría del Pueblo (2006) exponen estrategias para el desarrollo de habilidades blandas para comunidades impactadas por la pobreza extrema y el desplazamiento, profundizando en las orientaciones jurídicas y psicosociales para aquellas víctimas de violencias producto de conflicto armado.

Respecto a la última vertiente de las políticas públicas educativas y la vinculación de las HSE se encontró que en la década de los 90 se propone el “desarrollo de habilidades para sobrevivir” de la Presidencia de la República (1996) cuyo producto final fue: *Al filo de la oportunidad*. Luego se plantean los mecanismos para innovar y gestionar problemas coyunturales en los procesos de formación como por ejemplo la educación sexual

¹ Departamento Nacional de Planeación.

(MEN, 1996). Para el período del 2004-2008 en Bogotá se presenta la solución negociada de los conflictos expuestas por la **Alcaldía Mayor de Bogotá** (2004). En el 2006 llega el Acuerdo 243, en este documento se enfatiza en la importancia de construir escenarios en colegios públicos y privados que ayuden a generar acciones que refuercen temas que van desde lo convivencial hasta pasar por las dimensiones afectivas. En otros documentos, se hallan una fuerte alusión a la actualización de las mallas curriculares que orienten el aprendizaje hacia el buen vivir y la convivencia pacífica (**Alcaldía Mayor de Bogotá**, 2012; MEN, 2006).

Los componentes del MEN (2006) se retoman en la guía Habilidades para la Vida (HpV), publicada por esta misma entidad en 2019. En 2013 se promulga la Ley 1620, y en 2015, a través del Decreto 1038, el gobierno estipula todo lo requerido para implementar la Cátedra de Paz en las instituciones educativas del país. Ahora bien, la pandemia llevó a los entes gubernamentales a reflexionar sobre las consecuencias en la vida socioafectiva de la comunidad educativa en general, razón por la cual se insta a profundizar en las dimensiones emocionales de los actores educativos, siendo el ser una parte fundamental del constructo que favorece una educación integral y permanente (SED, 2021).

Como se observa, actualmente en la escuela proliferan iniciativas que incluyen la educación socioemocional con procesos pedagógicos en articulación con la formación ciudadana, apostando al buen manejo de las dificultades convivencial, al fomento de la paz, el agenciamiento ético político y el respeto por los derechos. La literatura consultada focaliza la importancia de las emociones en los procesos de formación y su influencia en el ámbito de las relaciones interpersonales saludables en el aula. En los últimos años

se naturaliza la idea que la educación socioemocional es una innovación que atiende a realidades emergentes en los entornos sociales y pedagógicos.

Tercera tensión: literatura socioemocional y conflicto armado:

La **Comisión de la Verdad** (2022) y el **Grupo de Memoria Histórica** (2013) indica como el conflicto armado ha ocasionado estragos por más de 50 años. La escuela y la sociedad colombiana en general se instalan en los estragos de un conflicto visceral. El horror, la crueldad, la indefensión, la resistencia son apenas algunas de las sensaciones que experimentan las víctimas. La **Comisión de la Verdad** (2022) señala que, quienes sobrevivieron a la guerra deben soportar en sus memorias el dolor de lo infame ocasionado por la guerra, y en ese sentido el sufrimiento de la viuda y del huérfano no cesa, y es con esa carga emotiva que ingresan al aula de clase.

Los diferentes actores educativos en algún lugar del territorio nacional tuvieron que protagonizar la atrocidad de los suyos; unos torturados por escarmiento, otros violados, decapitados, reclutados, descuartizados, amenazados, en fin. La constante fue el miedo con la que tuvieron que ir a la escuela. El conato de emociones y sentimientos es inefable, nostalgia, frustración, ansiedad, odio, rabia, miedo, dolor, asco, terror, y con ello la psicomatización: pérdida de sueño, del apetito, bajo rendimiento académico, violencia y deserción escolar, entre otros. Por todo lo anterior, desencadena unos daños morales, socioculturales y daños políticos en la sociedad en general (Informe General, **Grupo de Memoria Histórica**, 2013).

Se observa que según ciertos documentos clave, las HSE no han sido suficientemente implementadas para mitigar o contrarres-

tar fenómenos de violencia política. No está diseñada una educación socioemocional en víctimas del conflicto armado en Colombia. El conflicto armado ocasiona enormes secuelas que obstruyen el desarrollo socioemocional de los individuos, rompe los lazos comunitarios y mina la confianza de las víctimas y no ha sido fuente de atención por parte de los entes encargados. La justicia y la reparación material y simbólica no puede ser obstáculo para reconocer las secuelas psicosociales de la guerra y la necesidad de acciones que apoyen la reconstrucción de las personas afectadas directamente por ella.

Se ha verificado entonces, que la institución escolar no ha sido ajena al conflicto en nuestro país. En particular la escuela se ha visto afectada debido al conflicto, y el reflejo de ello, son los fenómenos que la aquejan como las deserciones escolares por pobreza o marginalidad, las deserciones por desplazamiento forzado o económico, los comportamientos agresivos de los jóvenes, niños y niñas, la frecuente violación de sus derechos como menores y como seres humanos, los consumos de spa y amén de los reclutamientos (Bazante, 2015).

Cuarta tensión: literatura socioemocional relacionada con el conflicto armado y la escuela:

Aquí se indaga respecto al fomento y encauzamiento de las emociones, y para ello, se debe indagar por un lado en la pedagogía de las emociones en contextos de posconflicto, y por el otro, en el cultivo político y rol público de las emociones en la educación.

Con relación a la pertinencia de la pedagogía de las emociones en la escuela, se explora los relatos de profesores en contextos de posconflicto. En Quintero (2017) se hallan categorías como las subjetividades emocionales

de la guerra, las emociones morales, políticas y de memoria emotiva en los actores educativos víctimas del conflicto armado, aquí escenarios que propicien el desarrollo de instrumentos como: la cartografía de las emociones, donde se identifican emociones proclives, las emociones declives, y la cartografía que llevan comprender el aspecto biológico, y ahondar en dimensiones sociales, culturales, simbólicas y de memoria, permitiendo hacer la lectura del lenguaje corporal que transmite una construcción de significados y signos impresos por las diferentes situaciones del conflicto, independiente de cual haya sido su origen. En sendas iniciativas se ha posicionado la expresión de la escuela como territorio de paz, ya que la escuela ha sido una víctima visible del conflicto armado, maestros y maestras asesinados, violados, amenazados o desterrados.

Es por esto, que es importante en lo que atañe dentro del marco del desarrollo de la *escuela como constructora de paz* o como territorio de paz, se hace necesario escudriñar los factores que afectan a la convivencia escolar. Si se quiere que la escuela realmente sea un territorio de paz, hay que mirar qué afectaciones hacen que la escuela no pueda actualmente ser un territorio de convivencia pacífica, de diálogo para resolver las diferencias que surgen entre estudiantes principalmente, y de armonía con el entorno ambiental.

La incursión de los diferentes actores del conflicto a las clases, el reclutamiento forzado en medio de la jornada escolar Quintero (2021). Estudiantes y profesores debajo del pupitre evitando el impacto de una bala perdida por cuenta del enfrentamiento armado Álvarez, Arias & Rivera (2019). Actores educativos mutilados porque sus caminos fueron invadidos por las minas entre el trayecto de la escuela a la casa, Díaz (2003). Cientos de padres y madres de familia desapareci-

dos, descuartizados o encarcelados. Por todo lo anterior, familias pulverizadas y fragmentadas, sobreviviendo pequeños seres humanos desollados por la barbarie de la guerra y desprovistos de toda ayuda estatal, todos ellos, como un residuo más de la guerra.

En referencia al cultivo político y el rol público de las emociones en la educación, la carta de navegación será las *Emociones políticas de Nussbaum* (2014). Parte, que las emociones tiene a la nación por objeto y se enseñan en la escuela, seguido, categoriza la emoción patriótica, la emoción monárquica, republicanas, y las emociones solidarias y su valor político. El pensamiento reflexivo se plantea en dos términos opuestos, el patriotismo (que es incluyente) y el nacionalismo (que es excluyente) siendo esta última para la autora en mención, el detrimento de las emociones públicas en el concepto de igualdad; toda vez, que subyace en el asco fenómenos como el racismo, la xenofobia, y el homosexualismo.

Desde otra perspectiva, Nussbaum (2014) afirma que las emociones son eudaimónicas, y en tanto, las emociones políticas como las emociones dirigidas son las que ocasionan sentimientos morales y requieren de rituales públicos, conmemoraciones, y símbolos para reafirmarlas. Una emoción genérica debe entenderse como la compasión, el miedo, la envidia y la vergüenza; mientras que una emoción específica es aquella reacción interna que estremece por el sentimiento ocasionado, ejemplo, por un soldado caído en guerra.

Discusiones y conclusiones:

Las regulaciones de las emociones desde antaño preserva un vínculo con las virtudes, los vicios y la exploración del dolor desde las dimensiones físicas, psíquicas y sociales. Hasta el año 2023, desde diversos discursos,

se asume la importancia de autorregular las emociones; también las teorías motivacionales ponen a las emociones como un objeto de conducción para optimizar el rendimiento de las personas. Situación que viene siendo cuestionada por algunos autores como Pernalva (2009), Brenner (2019), Galindo (2017) y Rendueles (2017), en tanto lo emocional se instrumentaliza y mercantiliza.

La literatura consultada, como, por ejemplo, las políticas públicas nacionales y declaraciones mundiales emitidas por organismos internacionales como la OCDE (2015, 2021), UNICEF (2017, 2021), UNESCO (1973, 1990, 2000, 2021), Banco Interamericano de Desarrollo (2015, 2020), Banco Mundial (2017), entre otros, centraliza el valor de las emociones en los procesos de formación y su influencia en las relaciones interpersonales saludables en el aula. Estas fuentes coinciden en resaltar que el reconocimiento, la gestión y la expresión adecuada de las emociones no solo son fundamentales para el bienestar individual del estudiante, sino que también desempeñan un papel crucial en la construcción de relaciones interpersonales saludables dentro del entorno escolar. En el aula, las emociones influyen directamente en la forma en que los estudiantes se comunican, colaboran y resuelven conflictos. Un estudiante que ha desarrollado habilidades socioemocionales es más capaz de empatizar con sus compañeros, manejar situaciones de tensión sin recurrir a la violencia, y contribuir a un clima escolar positivo y respetuoso.

Ahora bien, al rastrear documentos clave sobre el conflicto armado colombiano como los informes de la Comisión de la Verdad (2022), el Informe General del Grupo de Memoria Histórica (2013), la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015), entre otros se evidencia que la educación emocional no ha sido suficientemente implementa-

da para mitigar o contrarrestar fenómenos de violencia política. No existe un diseño estructurado de educación socioemocional dirigido específicamente a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Este conflicto ha generado profundas secuelas que obstaculizan el desarrollo socioemocional de los individuos, sin que ello haya sido objeto de atención prioritaria por parte de los entes responsables.

Así las cosas, se hace necesario pensar en una educación emocional en contextos de posconflicto. Literatura clave como la de Quintero (2021), Álvarez (2019) y Díaz (2003), coinciden que Colombia vive una época de posacuerdos y construcción de paz, anexo a eso, la escuela busca reducir los riesgos a los que están expuestos los actores educativos víctimas del conflicto armado. En consecuencia, el actor educativo específicamente él y la estudiante, enfrenta confusión y desazón desfavoreciendo la construcción de su trayectoria de vida, haciendo imperiosa la necesidad de comprender la relación entre lo emotivo y el conflicto armado teniendo como epicentro el fortalecimiento de las bondades y capacidades de la ciudadanía, el agenciamiento ético político, el talento y las relaciones interpersonales.

Según lo consultado, las habilidades socioemocionales han sido introducidas en el país de la mano de lógicas empresariales. Sin embargo, las emociones trabajadas en la escuela sirven como un catalizador de los estragos de pasados traumáticos, para el caso en cuestión, el conflicto armado en la comunidad educativa. La anterior afirmación puede ser sustentada específicamente por aquellos autores que pertenecen al enfoque psicosocial de las emociones como Liotti (2004), Pinedo (1994), Greimas

(1970) y Skinner (1984) entre otros.

Algunos autores se enuncian desde la educación de las habilidades socioemocionales, Aranda (2019), Zichermann y Cunningham (2011). Desde la teoría de la diversión: convertir tareas aburridas en tareas atractivas koster, (2004), Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Shapiro (1997), Cooper y Sawaf (1997) con constructos teóricos fundados en las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la motivación y el éxito. Otros en cambio, se instituyen desde enfoques, teorías y perspectivas que abordan la educación emocional, por ejemplo, el enfoque no cognitivo (culturales) de las emociones, con la teoría sociológica de las emociones de Kemper (1978^a), la sociología de la emoción Hochschild (1979) y la teoría sociológica de la vergüenza Scheff (1990), la teoría cognitiva-evaluadora de las emociones de Nussbaum (2014).

En ambos casos, son marcadas las diferencias y estrechas las similitudes. Por lo anterior, se advierte que la tesis de grado doctoral titulada *La educación emocional en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia* se aproximará desde la óptica de la educación emocional, y no de la educación de las habilidades socioemocionales. En ese sentido y partir de la revisión elaborada desde las cuatro tensiones, tiene pertinencia preguntar *¿por qué y de qué manera ha llegado la educación emocional a la escuela y cómo se da en estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia?*

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008 solución negociada de los conflictos*. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogo->

ta.edu.co/bitstream/handle/001/619/PlanSectorial2004-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). *Decreto 243 de 2006*. Recuperado de <https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Juridica/DECRETO%20243%20DE%202006.doc>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan Sectorial 2012-2016*. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/941>

Álvarez, S., Arias, G. & Rivera, V. (2019). *El que hacer docente en el municipio de San José del Guaviare en el marco del conflicto armado colombiano*. Recuperado de <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2620>

Aranda, M. (2019). *El fomento de habilidades socioemocionales mediante una metodología gamificada en estudiantes de bachillerato*. (Trabajo de grado). Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

Aristóteles. (2010). *Ética Nicomaquea*. Bogotá: Libros Hidalgo

Banco Interamericano de Desarrollo (2013). *Educación emocional: La receta de Coschool para cuidar el bienestar en las escuelas*

Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Educación para la vida: el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>

Banco Mundial (2017). *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de ha-*

bilidades socioemocionales en sus estudiantes?

Biblia. Juan. (1:7)

Brenner, M. (2019). *De la educación emocional El neuroneoliberalismo capitalista fascista*. Recuperado de <https://rebellion.org/el-neuroneoliberalismo-capitalista-fascista/>

Castillo, L. (2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2011, pp. 415-428. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia

Colomo, R. (2006). *Un breve recorrido por la concepción de las emociones por la Filosofía Occidental*

Comisión de la Verdad (2022). *Niños, niñas y adolescentes, Informe Final Comisión de la Verdad*. Recuperado de 2022 <https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Indepaz*. Recuperado de <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>

Congreso de la República. (1994). **Ley General de la Educación**. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Congreso de la República. (2006). *Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006*

Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Estrategias emocionales para ejecutivos*. Barcelona: Martí-

- nez Roca.
- Corrales, A.; Quijano, N. K. y Góngora, E. A. (2017). *Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas*. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. Enseñanza e Investigación en Psicología, 22(1), 58-65.
- Cury, A. (2008). *El maestro de las emociones*. Estados Unidos: Editores Ltda.
- Defensoría del Pueblo. (2006) *Guía de Orientación Jurídica y Psicosocial para la atención a las Víctimas de la Violencia Generada por Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley*. (En línea) Disponible en: <http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/04/juspa4.pdf>
- Díaz, G. I. H. (2003). *Minas antipersonales (MA) en Colombia costo físico y emocional*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400203.pdf>
- DNP (2013). *Marco Teórico y herramientas de análisis de intervención psicosocial y desarrollo de habilidades blandas en el marco de la política pública de Generación de Ingresos para población en situación de pobreza extrema y desplazamiento*. Grupo de Proyectos Especiales. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Documento%205.pdf>
- Galindo, E. (2017). *Emociones capitalistas La escuela de la ignorancia y la servidumbre voluntaria*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6242440>
- Gardner, H., Feldman, DH & Krechevsky, M. (2018). *El espectro del proyecto*. El proyecto espectro 1-248.
- Goleman, D., & Intelligence, E. (1995). *Why it can matter more than IQ*. Emotional intelligence.
- Greimas, A. (1970). *Du Sens*. Paris: Éditions du Seuil
- Hochschild, A.R. (1979). *Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure*. American Journal of Sociology.
- Informe General, Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! memorias de guerra y dignidad*. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. (2018). *Estudio sobre Habilidades Sociales y Emocionales*. Informe de aplicación - Prueba piloto
- Katz, J.(1988). *Seductions of crime*. New York: basic book
- Kemper, TH.D. (1978a). *Hacia una sociología de las emociones: algunos problemas y algunas Soluciones*.
- Koster, R. (2004). *Theory of Fun FOR game desing*. Paraglyph Press.
- Liotti, G. (2004). *Conoscenza e regolazione delle emozioni*.Sistemi Intelligenti, 16, 2, 255-269
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen Ensayo. https://desuj.infod.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/>

gov.co/1621/articles-85242_archivo_.pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/Plan%20decenal%20de%20educacion%202006%20-%202016.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013) *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. [Decreto 1965 de 2013]

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar* [Ley 1620 de 2013]

Ministerio de Educación Nacional. (2019) *Guía habilidades para la vida (HpV)*. Recuperado de <https://dps2018.prosperidadsocial.gov.co/que/jov/Documentos%20compartidos/G-GI-TM-24%20GUIA%20OPERATIVA%20HABILIDADES%20PARA%20LA%20VIDA%20JeA%20Versio%CC%81n%205.pdf>

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós

OCDE (2021). *Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report* Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>

OMS (2004). *Invertir en salud mental*. OMS/Organización Mundial de la salud. Salud mental en el lugar de trabajo

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2021) OECD

Survey on Social and Emotional Skills: Technical Report. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2015). *Habilidades para el Progreso Social: El Poder de las Habilidades Sociales y Emocionales*, Estudios de Habilidades de la OCDE, Publicaciones de la OCDE, París. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Orón, J. V. (2017). *Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al servicio del crecimiento. Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida*

Penalva, J. (2009). *Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional*

Pinedo Fernandez, J. (1994). *Hacia un estudio psicosocial de identidad de género: crrencias, valores, emociones y representaciones sociales de la masculinidad y feminilidad*. [Tesis doctoral], <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=TSEO&DOCN=000050034>

Presidencia de la República (1996). *Al filo de la oportunidad "desarrollo de habilidades para sobrevivir"* recuperado de https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2015). *Por el cual se reglamenta la cátedra para la paz*. [Decreto 1038 de 2015]

Quintero, M. M. (2021). *Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto*. Bogotá: UD

- Rendueles, C. (2017). *La gobernanza emocional en el capitalismo avanzado*. Entre el nihilismo emotivista y el neocomunitarismo adaptativo. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.7440/res62.2017.08>
- Romero, C. (2007). *¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas*. Cuestiones Pedagógicas
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, cognition and personality, 9(3), 185-211.
- Scheff, T. J. (1990). *Microsociology: Discourse, emotion, and social structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2016). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá*, 2015. Recuperado de [https://www.scribd.com/document/359264708/ Encuesta-de-Clima-Escolar-y-Victimizacion-2015](https://www.scribd.com/document/359264708/Encuesta-de-Clima-Escolar-y-Victimizacion-2015)
- Secretaría de Educación del Distrito. (2021) *Plan Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3375>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022). *Orientaciones Pedagógicas para Integrar la Participación y la Educación Socioemocional y Ciudadana en los Colegios De Bogotá*.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Grupo Zeta
- Skinner, Q. (1984). *The idea of negative liberty: A philosophical and historical perspective*. In Rorty, R., Schneewind, J.
- UNESCO (1973). *Documentos Básicos para la Educación Cívica Internacional*.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial de Jontiem sobre educación para todos*.
- UNESCO (1990). *Foro Mundial de Educación realizado en Dakar*, en abril de 2000.1 sobre educación para todos.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial de Educación realizado en Dakar*.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas*.
- UNESCO (2021) *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina*.
- UNESCO (2021). *Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido*.
- UNESCO (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de américa latina*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512/PDF/377512spa.pdf.multi>
- UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Recuperado de <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/DEXP-erce2019-reporte-regional-habilidades-socioemocionalespdf.pdf>
- UNICEF (2017). *Jornada de intercambio sobre evaluación de habilidades socioemocionales y ciudadanía*. Montevideo, Uruguay
- UNICEF (2021). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design*. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Canada: O'Reilly.



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Resistencias Pedagógicas en la Transformación Cultural desde la Pedagogía EPE¹.

Pedagogical Resistances in Cultural Transformation from the E.P.E Pedagogy.

Edwin Alejandro Castelblanco

Corporación Escuela Pedagógica Experimental
alejandro.castelblanco@epe.edu.co

Laura Camila Olarte

Corporación Escuela Pedagógica Experimental
laura.olarte@epe.edu.co

Omar David Castillo

Corporación Escuela Pedagógica Experimental
omar.castillo@epe.edu.co

Piter Alexander Forero

Corporación Escuela Pedagógica Experimental
nexon-03@hotmail.com

¹ La Pedagogía EPE es un concepto construido a partir de las experiencias vividas en la Escuela Pedagógica Experimental como institución educativa, y se enriquece constantemente mediante el trabajo colaborativo de diversos colectivos de investigación. En este sentido, se trata de una pedagogía en permanente construcción, que responde de manera situada a nuestro contexto, a nuestra historia y a aquello que somos como comunidad educativa.

Resumen

El presente documento tiene como objetivo mostrar algunas experiencias que se han desarrollado sobre las ciencias sociales y la filosofía en la Escuela Pedagógica Experimental aportando al desarrollo de la categoría: la pedagogía EPE; teniendo en cuenta su relación con el contexto colombiano educativo, lo mismo que de su cultura. Estas líneas relatan a través de los docentes que nos comparten sus experiencias y espacios de aprendizaje, una alternativa a las formas tradicionales de enseñanza en este campo del conocimiento, donde reflexionan sobre las vivencias en el aula sintetizadas en tres experiencias significativas como lo han sido las nuevas identidades con relación al género; los retos a los que se enfrenta la construcción de una cultura de paz a partir del tratamiento de la memoria histórica, colectiva e individual, y el impacto cultural que tienen las nuevas tecnologías en los niños y jóvenes del país que se forman en una escuela alternativa.

Palabras clave: : ambiente educativo, conflicto, nuevas tecnologías, género, memoria.

Abstract

The purpose of this document is to share some experiences that have been developed in the social sciences and philosophy at the Experimental Pedagogical School, contributing to the development of the category: EPE pedagogy, taking into account its relationship with the Colombian educational context and culture. These lines recount, through teachers who share their experiences and learning spaces with us, an alternative to traditional forms of teaching in this field of knowledge, where they reflect on classroom experiences synthesized into three significant experiences, such as new identities in relation to gender; the challenges faced in building a culture of peace based on the treatment of historical, collective, and individual memory; and the cultural impact of new technologies on the country's children and young people who are educated in alternative schools.

Keywords: educational environment, conflict, new technologies, gender, memory.

Introducción

La comprensión de esta propuesta solo es posible si se conoce el contexto donde emerge, la Escuela Pedagógica Experimental (en adelante EPE), desde 1977 se presenta como una propuesta alternativa frente a las apuestas de la educación tradicional, Segura (2021), y desde su inicio se concibe como una institución comprometida con la construcción de escenarios participativos y democráticos, por tanto se compromete con todos los actores escolares para que tengan voz en las decisiones que le atañen a la escuela, desde la organización de los lugares de clase hasta las áreas y espacios de encuentro pedagógico de maestras y maestros, de igual manera, que los sitios deliberativos en los que se comprometen las familias.

En el desarrollo de estas propuestas se amplía la apuesta, y se funda en 1990 la Corporación Escuela Pedagógica Experimental (en adelante CEPE), entidad sin ánimo de lucro con el firme propósito de promover la investigación científica como proyecto cultural, orientada a la investigación e innovación en educación que dé cuenta de las necesidades y posibilidades de nuestro contexto. Desde su fundación la CEPE ha construido de forma colectiva encuentros, diálogos e intercambios de experiencias con maestras y maestros del contexto local y nacional relacionados con la educación en el país, siempre en procura de buscar un cambio en el modelo de educación que promueva una participación activa de la sociedad en general, que promueva seguridades y orgullos del quehacer pedagógico, intencionado desde nuestro entorno y que promueva también una transformación social (Segura et al., 2007).

Pensar en escuelas democráticas sigue

siendo un reto para la educación del siglo XXI, debido a que la organización de las instituciones en todos los niveles y aspectos sigue sustentada en diversos mecanismos de control. De esta forma, directivos y autoridades de muchas escuelas prescriben y estructuran normas para todas aquellas situaciones que puedan anticipar, sin dejar espacio para que emerjan soluciones desde la propia vivencia, ejemplo, se predeterminan los conflictos y sus soluciones, sin estos haber ocurrido.

Es por estas razones que pensar en espacios participativos y autónomos son un reto en medio de una sociedad cada vez más vigilada y controlada, Moreno (1993), y resulta difícil pensar espacios escolares que promuevan la complejidad, el caos y la abducción, pues estas apuestas van en contra de la homogenización y estandarización de contenidos, así como la promoción de subjetividades obedientes y poco críticas de su contexto. Aquí es donde la experiencia de la EPE desde la vivencia y la CEPE, desde la investigación y sistematización, proponen una alternativa posible para la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos. Desde el área de ciencias sociales y a partir de proyectos contextuales se propician reflexiones y búsquedas a los intereses de las maestras, maestros y estudiantes permitiendo generar espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas en su propio hacer. De esta forma las ciencias sociales y la filosofía abren conversaciones desde los siguientes ejes: Nuevas identidades con relación al Género; Cultura de paz a partir de la memoria histórica, colectiva e individual; y el impacto cultural de las nuevas tecnologías.

Metodología

La perspectiva cualitativa de este artículo de reflexión permite establecer unos diferenciados niveles de análisis (Briones, 1992), el proceso de análisis y la interpretación que se hace de los textos que documentan la propuesta pedagógica de la EPE y el soporte que otorga las fuentes bibliográficas consultadas de la producción de los grupos de investigación en la CEPE como resultado de trabajos colectivos de análisis de las prácticas de la escuela y del contexto educativo en general. Desde una perspectiva teórica se presenta el entorno como objeto de análisis, de la misma forma se estudia la influencia que tienen otros sujetos, el espacio y territorio, pues son parte integrante de la experiencia (Flick, 2007). La reflexión se produce a partir de la revisión bibliográfica como componente en el desarrollo de una metodología de investigación descriptiva. Las categorías de análisis son: ambiente educativo, conflicto, nuevas identidades con relación al género, cultura de paz a partir de la memoria histórica, colectiva e individual e impacto cultural de las nuevas tecnologías.

Resultado y análisis

Como se mencionó antes, de manera reiterada las instituciones educativas y el sistema escolar en general promueven escenarios de predeterminaciones y anticipación al conflicto. En consecuencia, se crean procesos de control permanente, manuales, reglamentos y demás instrumentos coercitivos como mecanismos para evitarlo o ayudar a mermar sus efectos de ser inevitable su ocurrencia. Es así como la sanción, la pena y la dualidad prohibir-permitir se han instalado en la sociedad como mecanismo regulador de la vida en sociedad, y de esta

forma se sitúa el modelo de cómo los adultos interactuamos en la cotidianidad, con reglas y normas permanentes que se anticipan en un escenario de desconfianza a cualquier actuación con la alerta de peligrosa, conflictiva o anormal. Es impensable que se quiera trasladar este modelo a la escuela sin el contexto de la vida escolar.

Desde diversas perspectivas se han introducido reformas y acogido propuestas denominadas innovadoras, sin embargo, según Segura et al. (2007) la forma de organización de los contextos escolares continúa siendo prescriptiva, así mismo, las relaciones interpersonales se mantienen bajo una estructura asimétrica de autoridad. Esta forma de organización impide que se generen lazos y relaciones fundadas en la honestidad, de igual manera atentan contra la convivencia escolar porque todo lo que ocurre en el contexto de la escuela está reglado y sigue una tradición siempre se ha hecho así dejando de lado las consideraciones de los protagonistas frente a temas emergentes y cotidianos; los maestros y maestras no discuten sobre los sistemas de evaluación, siendo estos quienes aplican pruebas; los estudiantes no intervienen en la creación de las normas que los rigen, así les sean aplicadas sin tener en cuenta su forma de relacionarse con otros a partir de sus emociones; las familias tienen un papel como receptores de información formal en cuanto a la formación, siendo estos un elemento esencial en los procesos de aprendizaje.

Desde la libertad y la autonomía que se tiene en los escenarios de clase, se promueve las inquietudes y las preguntas genuinas de maestros, maestras y estudiantes. Este escenario, permite la formulación de proyectos que abordan problemáticas contextuales, posibilitando el estudio y la indagación de los fenómenos sociales y culturales. Desde

los espacios de ciencias sociales y filosofía se compartirá a continuación algunas vivencias y experiencias del trabajo realizado por los docentes en su quehacer en la escuela. Es así que conoceremos por parte de algunos de estas vivencias en el aula que se presentan como resistencias pedagógicas así: nuevas identidades con relación al género que nos cuenta sobre la necesidad de pensar la sexualidad y las identidades de género; Cultura de paz a partir de la memoria histórica, colectiva e individual en la escuela como un mecanismo de formación política en lo jóvenes desde una perspectiva optimista; Impacto cultural de las nuevas tecnologías, que hace el llamado a la reflexión a las escuelas frente al uso de las tecnologías de la comunicación en las dinámicas cotidianas.

Nuevas identidades con relación al Género

Los cambios culturales interpelan nuestras prácticas haciendo de nuestra labor un reinventar investigativo y pedagógico. Es allí donde nuevos retos suelen permear inevitable y urgentemente a la Escuela, este es el caso, la problematización y formación en género y sexualidad ha sido una inquietud latente en los últimos tiempos.

Desde la implementación de la ley 1257 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres en los colegios y los lineamientos de prevención, detención y atención de violencias basadas en género (VBG) en la Escuela; que cuenta con las rutas de atención intersectorial para garantizar la atención integral y la restitución de derechos de niños, niñas

y adolescentes y el protocolo de abordaje pedagógico de las violencias basadas en género implementado desde el 4 de abril de 2021 (MEN. 2022), las escuelas deben atender acompañar y remitir dependiendo el caso o la situación referente a discriminación o violencia basada en género.

Ahora bien, teniendo en cuenta la pedagogía, el contexto, la forma de tramitar los conflictos en la EPE ¿Cómo pensar el abordaje de las VBG y la formación en género en un contexto como la EPE? ¿Qué significa ejecutar un protocolo con enfoque de género en una Escuela no predeterminada, sin manuales? ¿Qué retos y qué posibilidades han emergido en esta experiencia?

Por un lado, es importante reconocer la importancia de que existan materiales, herramientas y rutas que se brindan desde el Ministerio de Educación para el abordaje de estas situaciones, sin embargo, en la formación y acompañamiento en Violencias Basadas en Género VBG en la Escuela nos hemos dado cuenta de que los protocolos son como una brújula que orientan a los maestros y maestras en un primer momento, pero que los protocolos sin contexto situacional, histórico y pedagógico puede llegar a ser una estructura superficial que deshumaniza los estudiantes.

Es por esto, que consideramos que en la EPE la atención y acompañamiento de las VBG debe contar con una estructura superficial que oriente y manifieste en el lenguaje las formas de abordaje, pero es imperativo que exista una estructura profunda desde lo pedagógico que diversifique las formas de acompañamiento y cuidado, y, así mismo, que oriente los casos desde el contexto situacional, histórico y pedagógico teniendo en cuenta inicialmente, estos tres elementos: 1) formación en género oportuna para la edad

2) Lenguajes propios de las infancias, niñez y adolescencias. 3) Estudiantes situados, no homogéneos. Es usual que en el manejo y los acompañamientos respecto a VBG los lenguajes y abordajes se den desde un enfoque adultocéntrico que carga de sentidos y formas que no le son propias a los estudiantes y que si no se maneja desde el cuidado pueden ser formas más violentas y truncan los procesos.

¿Cómo lo hacemos? La EPE en su organización cuenta con comités que se estructuran de acuerdo con las necesidades que emergen del ambiente educativo. Es importante que exista el comité de género con docentes heterogéneos que atraviesen la escuela desde primer hasta cuarto ciclo, en este espacio se adelantan labores de atención, prevención e investigación respecto a la discriminación y violencias basadas en género, se indaga sobre las formas de abordaje más cuidadosas dependiendo las edades y características de los estudiantes, se analiza desde el lenguaje hasta las prácticas. Este diálogo investigativo, consultante y en movimiento conforma la estructura profunda que nos permite diversificar los abordajes y pensar en los y las estudiantes como seres humanos complejos y diversos, quienes están ávidos de experimentar, conocer, e indagar los diferentes retos y formas de interactuar, para sentirse que están al día en el desenvolvimiento social – educativo, del que se apropian la mayor parte de su tiempo.

Cultura de paz a partir de la memoria histórica, colectiva e individual en la escuela

Procurar que al momento de recordar

exista un posicionamiento crítico que no sumerja a los individuos en una pasividad y en un pesimismo agobiante, permite que desde el presente se configuren narrativas de empoderamiento en torno a la resolución de conflictos y la creación de una cultura de paz. Compartiendo la perspectiva de **LaRosa y Mejía** (2017), Colombia gracias a su dinamismo cultural y la persistencia por la construcción de paz, entre otros aspectos, debe ser leída más allá de la perspectiva académica de la década de los ochenta del siglo pasado que la entendía como un estado fallido, debido a las oleadas constantes de violencia. Es una resistencia pedagógica, abordar la memoria individual, colectiva e histórica como un mecanismo que procure la formación política de los jóvenes de la EPE desde el optimismo, sin desconocer los problemas estructurales de nuestro país en aras de posibilitar la acción colectiva para su transformación.

Sin embargo, el recuerdo además de formar parte de una habilidad individual encuentra en la otredad y en el colectivo un ámbito de enriquecimiento y convivencia democrática. Desde dicha perspectiva **Betancourt** (2006) señala:

...Es posible que los testimonios de otros sean exactos y que ellos corrijan y completen mis recuerdos, al mismo tiempo que ellos se vayan incorporando a los nuestros, pues en uno y otro caso nuestra memoria no opera como una tabula rasa, de tal manera que los testimonios de los otros son impulsados a reconstruir nuestros recuerdos (p.125).

En la EPE el abordaje de la memoria in-

dividual se da a partir de la construcción de ecomapas, historias de vida, representaciones sobre Topofobia y Topofilia (Tuan, 2007), entre otras acciones, permitiendo que las y los estudiantes reconozcan patrones familiares y de comportamiento que configuran su marco cultural e identitario y asumiendo el presente y el futuro en clave de cambio. Este reconocimiento, actúa como un ejercicio de introspección, que radica en la comprensión de situaciones personales, el tipo de relacionamiento que se construye con los demás y con el medio, el sentir que genera el pasar o compartir por un lugar con una valoración dada por los sujetos, entre otros aspectos.

En torno a la memoria colectiva, la constitución de constelaciones familiares, árboles genealógicos, redes de afectos sociales o anecdóticos escolares, permite vislumbrar los elementos que promueve la unión como grupo y los factores que hace posible la formación de colectivos. Identificar que dentro de los colectivos existen una multiplicidad de causas que reflejan los procesos culturales es un aspecto preponderante. Finalmente, la memoria histórica se aborda a partir del reconocimiento de lugares de la memoria (realizando salidas al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación lo mismo que, en el abordaje de la cartografía: Bogotá Ciudad Memoria, visitando diferentes lugares de memoria), el abordaje de fuentes testimoniales de orígenes sociales distintos, la elaboración de crónicas y el conocimiento de la narrativa histórica desde diferentes puntos de vista que instituye una concepción de la historia como un campo de batalla (Traverso, 2012).

El propósito de que la memoria histórica, colectiva e individual contribuya a la construcción de una cultura de paz en la EPE, consiste en que además de la lectura

de diferentes perspectivas históricas sobre los acontecimientos sociales, las y los estudiantes reconozcan las narrativas de la microhistoria y la historia oral, además de que ellos y ellas mismas recuperen recuerdos y vivencias dentro de sus contextos familiares, evocando tales sucesos en textos y materiales de orden sonoro y audiovisual fortaleciendo con ello sus habilidades argumentativas, interpretativas y discursivas. De allí deviene el optimismo por la transformación del presente y del futuro en clave de cambio y su concepción como resistencia pedagógica, permitiendo a partir de este ejercicio, que los y las estudiantes aporten elementos que edifiquen y transformen la memoria, robusteciendo la construcción de ese ideal de cultura de paz, que se enmarca todos los aspectos y contextos.

Impacto cultural de las nuevas tecnologías

Una de las preocupaciones emergentes en diversos espacios que permite la reflexión en las aulas, es la relación que se tiene en la actualidad del impacto cultural con las nuevas tecnologías y con los diversos artefactos tecnológicos a propósito de la masificación de estos, de igual manera, que el acceso a internet. Este vínculo entre el internet y los dispositivos electrónicos han cambiado los consumos culturales y las dinámicas sociales que a gran escala han impactado la opinión pública logrando transformaciones políticas. Incluso a raíz de la Pandemia del Covid-19, las relaciones culturales han desembocado en los trabajos “Home Office” donde las relaciones laborales también han mutado.

En el caso de los estudiantes los juegos en línea han posibilitado que desde casa

estén conectados con varios de sus compañeros y compañeras de escuela, jugando y configurando su subjetividad a través de estos. Además, otra de las consideraciones es la cantidad de tiempo que consumen los jóvenes y adultos en internet en Colombia. Según **Rosgaby Medina** (2022), los usuarios de Internet que se encuentran entre los 16 a 64 años administran parte de su tiempo, diariamente, de la siguiente forma: usan 10 horas y 3 minutos en Internet, 3 horas y 46 minutos dentro de las redes sociales. Las redes sociales y servicios de mensajería instantánea más usadas en esta población están distribuidas de la siguiente manera: WhatsApp 94%; Facebook 91.7%; Instagram 84.4%; FB Messenger 73.8%; TikTok 69.5%; Twitter 50.8%; Telegram 48.3%; Pinterest 45.7%; LinkedIn 29.6%; Snapchat 28%; Skype 22.5%; Imessage 14.1%; Discord 13.3%; Badoo 10%; Une 8.8%.

Según este dato, la cantidad de tiempo que se pasa en internet es más del 40% del día, lo que implica una transformación en la relación cultural que se tiene a partir de la información que se consume, y a esto se le suma el agravante de la existencia de los algoritmos que nos arrojan información según las búsquedas en la web, lo cual impide observar, como el otro ve y percibe el mundo, lo que denominan las “burbujas de información”. Otro dato importante es la cantidad de tiempo en redes sociales ya que desde aquí confluyen diversas informaciones que en ocasiones son influencia de agencias que se dedican a crear perfiles falsos para posicionar algún tema político o algún producto comercial. Y si se tiene en cuenta a nivel mundial el uso de internet es mayor, donde el tiempo frente a las redes viene creciendo como lo dice **Martha Peirano** (2019):

El usuario medio invierte dos horas y quince minutos al día solamente en redes sociales. En el momento de escribir estas páginas, Facebook tiene dos mil doscientos veinte millones de usuarios, Instagram mil millones, Facebook Messenger y WhatsApp se reparten el 50 por ciento del mercado de la mensajería instantánea. (p.14)

A partir de estas consideraciones y teniendo en cuenta que todos pasan mucho tiempo usando internet, se tiene la posibilidad de conversar y cuestionar este fenómeno en los espacios de clase, donde los estudiantes son protagonistas y generan preguntas alrededor de esta problemática, por ejemplo; en épocas electorales han notado que comienza la tensión entre los medios masivos de comunicación y las redes sociales cuando tratan de posicionar un presidente, y es que ante un reto como el manejo de información se deben tener herramientas pedagógicas en las instituciones educativas que fomenten el pensamiento crítico, para no ser presas de engaños o estafas ante las dinámicas que se presentan. Desde esta perspectiva se proyecta como resistencia pedagógica que en los colegios y escuelas se analicen las problemáticas contextuales en los espacios académicos correspondientes, eso requiere que se piense la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales con problemáticas actuales que generen interés por la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes y que no se encuentran estudios fijos, y se reflejen en planes de estudio o currículos predeterminados, sino que permitan la flexibilidad de movimiento según los hallazgos que se vayan teniendo. También ha sido importante el uso de las nuevas tecnologías para que los estudiantes construyan contenidos significativos para ellos y ellas, debido a que posibilitan nue-

vas formas de participación tanto en la vida escolar como en la sociedad en general, y de esta forma, romper esa dinámica de ser simples consumidores.

Conclusiones

La EPE es un escenario de resistencias pedagógicas: por un lado, su estructura pedagógica y filosófica se resiste a las formas tradicionales de ser, hacer y concebir al ser humano y ciudadanos en formación, y, por otro lado, asume sus propias resistencias que de acuerdo con los cambios culturales ha tenido que ir aprendiendo y desaprendiendo para lograr ser una escuela investigativa, en movimiento, una escuela que se compromete con el cambio y la transformación cultural.

Las experiencias pedagógicas compartidas desde las ciencias sociales y la filosofía evidencia la emergencia de tópicos temáticos (nuevas identidades con relación al género, cultura de paz y estudios sobre la memoria e impacto cultural en las nuevas tecnologías) que sin lugar a dudas enriquecerá el trabajo por proyectos en la EPE, al incluir perspectivas que deben ser consideradas como ejes transversales que desborden los tratamientos disciplinares y se inscriban en lo interdisciplinar y transdisciplinar, además, de ser aspectos que pueden orientar las acciones de las y los docentes como de la comunidad educativa en general en un escenario complejo, lejano de las prescripciones y el control de las escuelas usuales.

Referencias

Betancourt, D. (2006). Memoria individual,

memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En R. Ávila, A. Atehortúa, D. Betancourt, A. Jiménez, A. Ruiz, G. Sánchez, & A. Torres, *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 125-134). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Briones, G. (1992). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. Trillas.

Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.

LaRosa, M., & Mejía, G. (2017). *Historia concisa de Colombia*. Bogotá: Penguin Random House.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2022). Sobre los casos de abuso sexual y violencias de género en las instituciones educativas. Bogotá, D.C., Colombia. Fuente: Autor Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/409664:Sobre-los-casos-de-abuso-sexual-y-violencias-de-genero-en-las-instituciones-educativas-el-Ministerio-de-Educacion-expide-el-siguiente-comunicado>

Moreno, G., (1993). *El ambiente educativo*. En: *Planteamientos en Educación*, vol. 2. Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

Peirano, M. (2019). *El enemigo conoce el sistema*. Penguin Random House grupo editorial. Disponible en: <http://catradatos.com.ar/media/El-enemigo-conoce-el-sistema-Marta-Peirano.pdf>

Rosgaby Medina, K. (2022). *Estadísticas de la situación digital de Colombia en el 2021-2022*. Disponible en: <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-dig>



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Remembranza de la Facultad de Ciencias y Educación: Medio Siglo Tejiendo Sueños y Descifrando sus Laberintos¹.

Memories of the School of Education: Half a century weaving dreams and navigating its labyrinths.

Alba Olaya León

PhD. in Education.

Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias y Educación.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá-Colombia.
acolayal@udistrital.edu.co

¹ Agradecimiento a Pastor Pérez Mg.

Resumen

En el marco de la celebración de los 50 años de vida universitaria de la prestigiosa Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la autora acoge la invitación a compartir las memorias de la facultad en este artículo de reflexión. La autora narra el trasiego por los laberintos académicos de la Facultad durante tres décadas visto desde los diferentes roles como bachiller, estudiante, egresada, funcionaria, y docente. El autor comienza retratando vívidamente el campus Macarena A, capturando la esencia de sus antiguas instalaciones con los extensos cambios renovadores que han dado nueva vida a su arquitectura. Continúa recordando las pruebas y triunfos en los años de aprendizaje en la Maestría, los sentimientos de derrota y pérdida en el laberinto seguidos de un exitoso regreso al camino académico. También narra la experiencia de apoyar procesos de gestión de la facultad. Destaca el orgullo de ser docente en esta facultad, la adaptación a la enseñanza virtual durante la pandemia de COVID-19 y los logros académicos de la licenciatura, así como el impacto positivo en la comunidad educativa y profesional. Este recorrido personal y profesional refleja no solo una evolución dentro de la universidad, sino también el orgullo duradero de pertenecer a esta alma mater que continuamente se levanta para enfrentar nuevos desafíos con la esperanza de contribuir a moldear el futuro de miles de estudiantes.

Palabras clave: : Facultad de Ciencias y Educación, Aniversario institucional, memoria universitaria

Abstract

As the prestigious School of Sciences and Education of Universidad Distrital celebrates half of a century of academic excellence, the author welcomes the invitation to share the faculty's memories in this reflection article. The author narrates the transformative journey in its labyrinths during the last three decades seen through the lens of a high school student, graduate student, alumnus, employee and professor. The author begins with vividly portraying the Macarena A campus, capturing the essence of its old facilities with their renewed extensive changes that have breathed new life into its architecture. Afterwards, it narrates the trials and triumphs encountered during the master's degree, the feelings of defeat and loss in the labyrinth followed by a successful return to the academic path. It also narrates the experience of supporting management processes. The pride of being a teacher at this faculty stands out, the adaptation to virtual teaching during the COVID-19 pandemic and the academic achievements of the degree, as well as the positive impact on the educational and professional community. This personal and professional journey reflects not just an evolution within the university but also the enduring pride of belonging to this alma mater that continually rises to meet new challenges with the hope to contribute to shaping the future of thousands of students.

Keywords: School of Sciences and Education, Institutional Anniversary, University Remembrance

Introducción

“When thanksgiving is filled with true meaning and is not just the formality of a polite ‘thank you,’ it is the recognition of dependence.”

Billy Graham

Mi primera visita a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas fue a finales del año 1989 cuando la Facultad y yo cumplíamos 17 años. Llegar aquí desde el barrio Marichuela en Usme fue un paseo demás de dos horas. La sede me pareció inmensa. Lucía casi más grande que el barrio en el que vivía. Ansiosa, tímida y temerosa buscaba por el laberinto de la Macarena A, el mágico listado de admitidos para el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas: español - inglés. Como en las historias de tesoros perdidos, buscaba en ese laberinto la llave que, soñaba en ese momento, me sacaría de la situación precaria que vivía. La llave que me abriría las puertas a un futuro mejor. El recorrido lo sentí interminable pues había muchos salones, oficinas y corredores fríos y oscuros. Fue una larga búsqueda ayudada por los estudiantes a quienes les pedí que me guiaran. Estos, en su típica picardía, me enviaban de extremo a extremo. Finalmente, encontré el listado, pero la búsqueda del tesoro fue infructuosa. Mi nombre no se encontraba en ese listado. Desilusionada le dije adiós a mi sueño de estudiar una carrera universitaria en esta Facultad.

Pero el laberinto me llamó de nuevo. Casi 10 años después regresé como estudiante de la Maestría, ya en otra sede más pequeña, amigable, de más fácil acceso y desplazamiento que quedaba en la calle 34. Había una oficina para el coordinador,

una recepción con una sala de espera que tenía una mesa circular donde nos reuníamos todos los maestrantes a charlar antes y después de clases y salones adecuados para el estudio. Fueron dos excelentes años de aprendizajes con profesores nacionales e internacionales como la Dra. Amparo Clavijo, la Dr. Claudia Torres, el Dr. Fernando Silva, la Dra. Clelia Pineda, el Dr. Euclides Valencia, la Dra. Melba Libia Cárdenas, la Dra. Mery Peterson, y la Dra. Myriam Simon, entre otros. Nunca olvidaré que uno de los trabajos finales para el curso de fonética fue transcribir tres películas en inglés (cuando aún no existía YouTube) y además hacer la transcripción fonética de cada una de esas transcripciones de las películas. ¡Qué tarea tan difícil!

Al finalizar todas las asignaturas del plan de estudios, experimenté también la frustración y el desánimo de no tener la suficiente disciplina para escribir la tesis y graduarme en el lapso estipulado. Perdida en el laberinto y con el desánimo por no haber terminado lo que comencé, abandoné la facultad por un periodo corto, pero fui rescatada gracias a DIOS y al ofrecimiento que hicieron de cursar un programa de actualización, donde en convenio con la Comisión Fulbright, se invitó a la Dra. Theresa Austin quien en compañía de un grupo de docentes de la maestría dirigieron enriquecedores seminarios. Pero, además, vi la luz al final del laberinto cuando fuimos asesorados por un grupo de docentes de la Maestría y la Dra. Austin con el fin de terminar cada uno de nuestros proyectos de grado. Fue una estrategia exitosa porque junto con 16 maestrantes que habían conmigo desertado, tuvimos un final feliz en este programa. Recuerdo que las ceremonias de grado se realizaban en el Planetario Distrital y después de lograr mi grado de la Maestría, por se-

gunda vez, dije adiós a esta facultad.

Pero seguía regresando, otro tiempo después me encontraba en la Sede de la calle 63 en la Maestría en Lingüística Aplicada como asistente de la *Revista Colombian Applied Linguistics Journal*. En esas oficinas del sexto piso que cuando pasan vehículos pesados por la Avenida Ciudad de Quito, se sentía que todo se estremecía y que el edificio se iba a derrumbar. Esta dependencia lucía más moderna, con oficinas amplias, organizadas, bien iluminadas por la luz y el calor que entraba por los grandes ventanales. Había computadores y escritorios más nuevos y hasta podías degustar un delicioso té. Claro que también se sentía la soledad, pues no muchas personas se animaban a subir los seis pisos de escaleras empinadas, desalineadas y fatigantes. En la oficina había una linda biblioteca, donde se exhibía una copia de los ocho ejemplares de la revista. En dicha biblioteca, las revistas estaban cuidadosamente organizadas de tal modo que el lomo de cada una, dejaba entrever el diseño de La Mola que caracterizaba la portada de la revista. Todo el proceso para publicación de artículos se hacía por correo electrónico, se enviaban y recibían muchos correos y se imprimían y se archivaban los manuscritos recibidos para cada volumen en carpetas A-Z. También se programaban frecuentemente reuniones presenciales del comité editorial en la oficina para cada proceso de selección y evaluación de los artículos que serían publicados en cada volumen de la revista. Desde esta sede, como asistente, recorría la ciudad con diligencias pertinentes en otras dependencias: el CIDC, Centro de Investigaciones en la calle 40, el IDEXUD Instituto de Extensión en Galerías y la oficina de publicaciones donde se radicaban los documentos con su respectiva copia y sello. Todo esto se requería para llevar

a feliz término cada publicación. También se enviaban por correo postal un ejemplar a cada autor y evaluador como reconocimiento a su aporte académico. Después de unos años, de nuevo deje esta facultad tras el proceso que terminó con éxito en la publicación de algunos de los tantos volúmenes de nuestra prestigiosa revista *Colombian Applied Linguistics CALJ*. Dos años después, me enorgulleció escuchar la buena noticia que la revista había sido clasificada por Publindex, el Índice del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación que clasifica las revistas. Un reconocimiento muy tardío para el trabajo juicioso del equipo editorial.

Y pasado un buen tiempo, de nuevo regresé a la sede A de la Macarena. En los tiempos en los que las aplicaciones para el concurso público de méritos era un proceso personal e intransferible. El procedimiento se hacía de una manera larga, complicada y poco amigable con el medio ambiente. Entre los requisitos había que radicar la hoja de vida con sus respectivos soportes. Tocaba fotocopiar y archivar cada uno de los documentos en carpetas A-Z y luego venir a la sede para hacer una larga fila que iniciaba en la entrada de la oficina de la Secretaría Académica, recorría las escaleras desde el segundo piso por los pasillos, hacia abajo. En mi memoria, en esa época la sede lucía igual a como la recordaba desde mis años de bachillerato: el laberinto de salones y corredores fríos, solos y oscuros nada comparable a las dos últimas sedes que conocía.

Toda el área de la secretaría académica era de color terracota-café con pisos de baldosa pequeña y paredes de ladrillo sucios con pintadas y grafitis que ya no se podían leer y donde se adivinaban grafitis anteriores que no se habían borrado. La fila era larga y tediosa, aún más cuando se observaba alrededor a tantos colegas con muchas

más carpetas A-Z. Cuando por fin logré ingresar a la oficina, se veía que el espacio era demasiado pequeño para tantos escritorios y el personal de apoyo. Recuerdo varios escritorios de diferentes tamaños y cajas, y archivadores viejos por todos lados. Aún hoy recuerdo y siento admiración por los funcionarios que acompañaron este proceso y por el personal que duró todo el día contando página a página los miles de A-Z de cada uno de los aspirantes a ese concurso. Al terminar la radicación de la hoja de vida con la respectiva firma, sello y número de folios entregados, salí de la sede A de la Macarena, era muy de noche. Al salir de la sede, me pareció increíble ver cómo las personas atravesaban la Avenida Circunvalar corriendo por debajo de un puente peatonal, jamás entendí porque no lo utilizaban, pero obviamente hice lo mismo: cruzar por debajo.

Más de un año después de la visita a la Secretaría Académica, llegó mi tan anhelado primer día. Los celadores abrieron las puertas del parqueadero *gratuito* y saludaron con mucho respeto. Recuerdo mi asombro al ver ventas ambulantes por todas partes de la sede. Los pasillos y salones igual de oscuros, paredes desgastadas, pupitres de varios modelos plásticos y de madera, pero antiguos, realmente muy antiguos y dañados que también servían de escritorios a los profesores. Agregado a esto había goteras inmensas en los techos de los salones y de los pasillos. Los salones no tenían luz, ni televisores, ni video beam, ni mucho menos marcadores, ni borradores para el tablero. Incluso varios de estos solo tenían tablero de tiza. Una dotación anacrónica porque este tipo de tablero en muchas partes ya había sido discontinuado.

Más asombroso fue saber que los baños no tenían papel, ni jabón, ni toallas de manos. La sede aún me parecía un laberinto donde siempre me perdía buscando salones, el laboratorio u oficinas con la diferencia que esta vez solo les preguntaba las ubicaciones a las secretarías. En la segunda semana, decidí comprar unas docenas de borradores para tablero y colocarlos en todos los salones. Varios colegas que se enteraron, jocosamente me auguraron que no durarían más de dos semanas, y efectivamente el único que duró más de dos semanas fue el del laboratorio de idiomas.

El espacio que le correspondía a la Licenciatura en Inglés era tan pequeño y servía de oficina, archivador, cafetería, sala de espera y sala de profesores, todo en un mismo lugar. Al ingresar se encontraban los dos puestos para los asistentes administrativos, también había varios archivadores, una nevera pequeña y lo más increíble; lo que llamaban sala de profesores eran unos ocho cubículos de madera pegados uno del otro, muy pequeños pero que tenían nombre propio. Aunque en ninguna parte estaban dichos nombres, era delicado sentarse en alguno de ellos sin la autorización respectiva. Las cafeterías de la Macarena A, también lograron sorprenderme. La cafetería donde Rosita era muy grande, con mesas metálicas grandes y que parecía que no las limpiaban. Además, las dos cafeterías donde el Primo y donde Lucy, cafeterías al aire libre en esta sede donde el frío y la llovizna son nuestros compañeros diarios. Otro tema que tampoco nunca he entendido.

Pero todas estas limitaciones pasaron a un último plano después de mi primera clase en esta facultad cuando tuve la oportunidad de conocer a mi primer grupo de estudiantes de la Universidad Distrital. La calidad académica, la motivación, avidez y

calidez de los estudiantes, rompieron de inmediato todos estos paradigmas de escasez y despertaron una inspiración, y un orgullo por pertenecer a esta facultad. Así, se inició este nuevo proyecto de vida académico y profesional de abundantes siembras y cosechas de conocimiento, acompañadas de momentos memorables y anecdóticos. Por ejemplo, cómo olvidar que una visita de pares académicos del MEN estuvo acompañada por disturbios donde los encapuchados utilizaron un vehículo de los docentes del programa justo como escudo.

Mi trasegar normal en la academia se vio interrumpido por el Paro Estudiantil del 2011. La ley 30 logró unir a estudiantes, docentes y a toda la comunidad en torno a la defensa de la educación. Esta vez no importó si eras docente de planta o de vinculación especial, padre, estudiante o funcionario, todos estábamos en un mismo sentir. Durante este paro, el más largo que recuerdo, en nuestra sede se potenciaron la creatividad y todo tipo de manifestaciones artísticas, conversatorios, discusiones y debates académicos. La gran mayoría de los estudiantes a diferencia de ahora, si asistían diariamente, incluso más que si hubiera normalidad académica. Se reunían frente al auditorio o en *La Aburrida* o en otros espacios para planearlas estrategias y actividades, diseñar documentos y actividades para manifestarse. Era común ver todo tipo de materiales reciclables o no, manifestaciones artísticas de todos los colores para plasmar los pensamientos en contra de esta reforma. También se estableció un campamento estudiantil donde armaron carpas por varios pisos del edificio y varios estudiantes se quedaron en la sede asegurando su alimentación con las ollas comunitarias. Después de siete meses de paro, pudimos regresar a la academia.

Y por fin, sucedió algo que borraría para siempre esas memorias del laberinto: la tan ansiada renovación de la Sede A de la Macarena. La sede inaugurada desde 1984 que parecía que no se le hubieran hecho arreglos ni mantenimientos desde entonces, pero que, en realidad, no importaba que mantenimientos o mejoras se hicieran, el aspecto de sus instalaciones no cambiaba. Esta sede por fin sería objeto de una intervención. Se empieza a ejecutar el Plan Maestro de Desarrollo Físico que incluiría el reforzamiento estructural, la adecuación y construcción del edificio Macarena A. Aunque este proceso de remodelación sí que trajo consigo bastantes dificultades e incomodidades, sobrecarga de trabajo para los funcionarios, constantes trasteos de oficinas, escasez de espacios, y movilización de archivos con sus respectivos daños y pérdidas. Como dato curioso, en nuestra Licenciatura se perdió la estatuilla de un Premio muy importante que había sido otorgado al programa apenas dos años antes por la Asociación Colombiana de Profesores de inglés. Para iniciar las obras, se dio la construcción de los salones modulares llamados burlonamente por los estudiantes *galpones* o *gallineros*. Una medida temporal, pero que terminó siendo permanente. Y durante esos 15 meses todos esperamos pacientemente mientras escuchábamos los ruidos de la construcción junto con los reportes de avance de la obra.

Y vaya que valió la pena la espera. Que asombró y gran alegría fue volver a habitar la sede después de la remodelación del 2015. Ya no era la sede que había estado en mi mente por tres décadas. Ahora lucía como todo un campus universitario, una sede moderna, amplia, iluminada, las paredes recién pintadas y con expresiones artísticas plasmadas de forma uniforme, los pisos con enchapes grandes y de color claro. Había

aulas de clase, aulas magistrales y aulas de trabajo colaborativo y autónomo, también sala de profesores, cafetería, salas de sistemas, espacios administrativos y la biblioteca. Todas las aulas eran lindas, limpias, cómodas, con pupitres nuevos, escritorios grandes y recursos tecnológicos. Y como en los cuentos de hadas, todos vivíamos felices en nuestra hermosa sede Macarena A hasta que nos vimos obligados a abandonarla.

Nos llegó el reto de continuar la academia por más de dos años de manera virtual. Ojalá hubiera hecho caso y aceptado todas las invitaciones de la facultad y del PAET Proyecto Académico Transversal de Educación en Tecnología a participar en cursos y talleres sobre virtualización, Moodle y todas esas herramientas. Cuando nos llegó el confinamiento obligatorio provocado por el COVID, nos tocó aprender de inmediato a utilizar todas las herramientas en un curso express de “diciendo y haciendo”. Por más de dos años creamos aulas con completos desconocidos. Día a día se sentía el sin sabor y la incomodidad de enfrentar esa pantalla ingrata de la plataforma *Google-Meet*, para los que no somos tan amantes de enseñar virtualmente, donde los estudiantes estaban sin estar. En pocos momentos importantes se lograba conocer a algún estudiante que se atrevía a prender la cámara.

Fue más que un reto para estudiantes y docentes, sin embargo, recurrimos a todo nuestro ahínco para acompañar a los estudiantes que, aunque lejanos dejaban entrever las dificultades personales, familiares, económicas que estaban enfrentando por la pandemia. La universidad reunió todos los recursos económicos, tecnológicos y humanos para culminar exitosamente las actividades académicas de cada uno de los semestres de pandemia y después de dos años regresamos a nuestra sede.

El ser miembro de esta Facultad y de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés en estas décadas me trae a la memoria ese recorrido lleno de aprendizajes, experiencias, sentimientos y anécdotas. Sin lugar a duda he aprendido mucho más sobre educación, investigación y enseñanza de lenguas en esta, mi casa, no solo por los conversatorios, reuniones y discusiones académicas al interior del programa con docentes y estudiantes, sino también observando las prácticas de cada uno de mis colegas. He sentido un gran orgullo por los logros del programa, el importante Premio Claire de Silva que le otorgó la reconocida Asociación Colombiana de Profesores de Inglés en octubre del 2012, la acreditación de alta calidad del 2012, la re-acreditación de alta calidad del 2017. También ha sido nuestro orgullo los logros de los colegas por su profesionalización, sus investigaciones y publicaciones. Mi mayor orgullo es ver a la gran cantidad de estudiantes graduados en cada cohorte y, el sinnúmero de estudiantes que han obtenido becas muy competitivas y otros que se encuentran en las esquinas de nuestro país y del mundo llevando en alto el nombre de nuestro programa, de nuestra Facultad y de nuestro país. También se siente nostalgia y tristeza por colegas maravillosos que ya no están, pero que nos dejaron enseñanzas y marcaron su huella en nuestro programa como la Profesora Janeth Velásquez, la Profesora Amparo Latorre, el Profesor Luis Fernando Gómez, y el Profesor Thomas Osorio (Q.E.P.D). El pertenecer a esta Facultad y a la Licenciatura, cuando cumple sus 50 años, es una fortuna que inspira en lo profundo de mi corazón, un orgullo y sobre todo un agradecimiento a DIOS y a cada uno de los estudiantes, inspiradores, quienes me han dado el privilegio de acompañar sus trayectorias académicas,

pero más que eso, de conocer sus historias de vida, y de resiliencia. Un agradecimiento que, como dice *Billy Graham*, está lleno de un verdadero *significado* y no solamente la formalidad de un cortés gracias.

Figura 1. *Sede Macarena A.*



Fuente: *galería personal.*

Figura 2. *Área antigua Secretaría Académica.*



Fuente: *galería personal.*

Figura 3. *Antigua Secretaría Académica.*



Fuente: galería personal.

Figura 4. *Ventana a la antigua cafetería.*



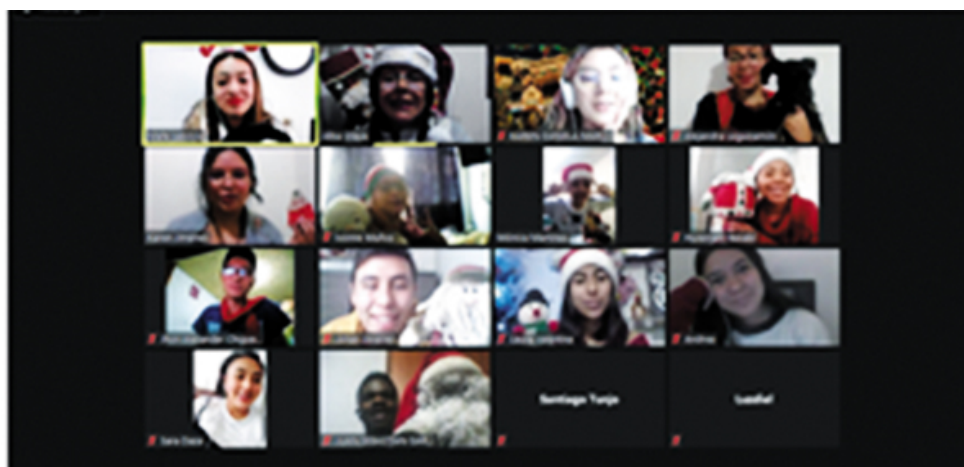
Fuente: galería personal.

Figura 5. Creaciones estudiantas paro estudiantil.



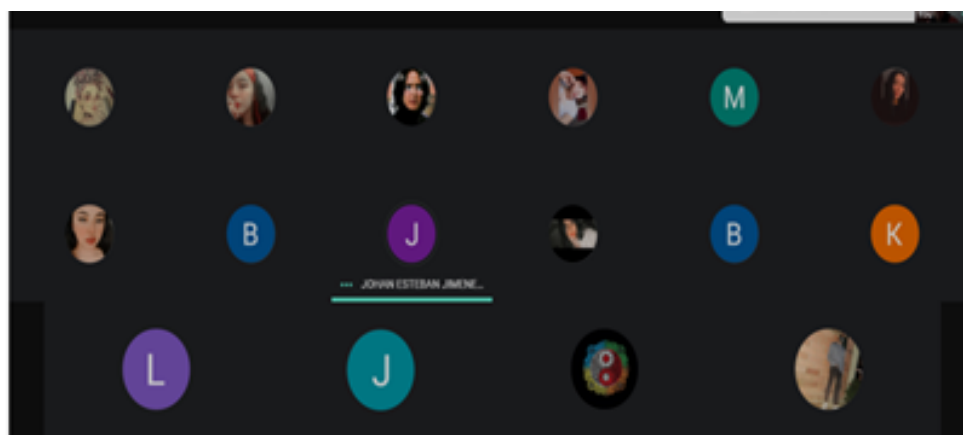
Fuente: galería personal.

Figura 6. Clase virtual en la Pandemia.



Fuente: galería personal.

Figura 7. Clases virtuales en la Pandemia.



Fuente: galería personal.

Figura 8. Sede Macarena A.



Fuente: galería personal.

Figura 9. *Antigua Sede Macarena A.*



Fuente: *galería personal.*



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Una Mirada a la Enseñanza de la Historia desde los Contenidos Curriculares del Curso 802 del Colegio Villas del Progreso.

A Look at the Teaching of History from the Curricular Contents of
the 802 Course at Colegio Villas del Progreso.

Edie de Jesús Gómez Marrugo

Magister en Educación - Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá-Colombia

Profesor adscrito a la SED Bogotá

eddgomezm@udistrital.edu.co

Resumen

Enfatizar en la enseñanza de la historia como asignatura en Ciencias Sociales, desde la memoria histórica, el pensamiento crítico y la identidad nacional, entendidos como ejes transversales del estudio del fenómeno social, es el objetivo del presente artículo que recoge algunos de los planteamientos expuestos en la ponencia presentada en el Primer Congreso Colombiano y Encuentro Latinoamericano de Educación en Ciencias Sociales, llevado a cabo en el año 2020 en modalidad virtual.

Además, se presentan los resultados del análisis de contenidos de la malla curricular de Ciencias Sociales del grado octavo del Colegio Villas del Progreso, en la ciudad de Bogotá, a partir de la aplicación de un instrumento de evaluación a 25 estudiantes del curso 802 de la misma institución que permitiera medir los aprendizajes de dichos contenidos. Los resultados de la prueba permitieron identificar una serie de dificultades y fortalezas en los estudiantes con relación a sus aprendizajes de historia, así como la desconexión entre pensamiento histórico con otros campos sociales y la complejidad de la temática por el carácter técnico bajo el cual se plantean los temas.

Como categorías de análisis se exploran la memoria histórica, el pensamiento crítico y la identidad nacional, a partir de fuentes secundarias que posibilitaron un acercamiento a su comprensión a través del análisis de la enseñanza de la historia como asignatura en correlación con otras ciencias sociales, resaltando la validez de las memorias individual y colectiva para la recuperación del pasado reciente, que posibilite su comprensión y a su vez, establecer trayectorias a futuro. Se indica que, en este proceso la escuela desempeña una función relevante, si se generan los espacios para que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos desde la interpretación de su realidad individual y contextual.

Palabras clave: : historia, memoria histórica, pensamiento crítico, identidad nacional y enseñanza.

Abstract

Emphasizing the teaching of history as a subject in Social Sciences, from historical memory, critical thinking and national identity, understood as transversal axes of the study of the social phenomenon, is the objective of this article, that collects some of the approaches presented in the presentation at the First Colombian Congress and Latin American Meeting on Education in Social Sciences, held in 2020 in virtual mode.

In addition, the results of the content analysis of the Social Sciences curriculum for eighth grade at Villas del Progreso School located in the city of Bogotá are presented, based on the application of an assessment instrument to 25 students of course 802 of the same institution that allowed the measurement of the learning of said contents. The results of the test allowed the identification of a series of difficulties and strengths in the students in relation to their learning of history, as well as the disconnection between historical thought and other social fields and the complexity of the subject matter due to the technical nature under which the topics are presented.

The categories of analysis explored are historical memory, critical thinking and national identity, based on secondary sources that allowed an approach to their understanding through the analysis of the teaching of history as a subject in promotion with other social sciences, highlighting the validity of individual and collective memories for the recovery of the recent past, which enables futures trajectories. It is indicated that, in this process, the school plays a relevant role, if spaces are generated for students to recognize themselves as historical subjects from the interpretation of their individual and contextual reality.

Keywords: history, historical memory, critical thinking, national identity, and teaching.

Introducción

La observación de los contenidos de historia que se enseñan en el área de ciencias sociales se constituye en un compromiso social, particularmente de parte del docente y las instituciones que regulan la educación en Colombia. Las orientaciones establecidas mediante los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) sobre su enseñanza, desafían las prácticas del maestro en el aula y tensionan las relaciones que se construyen con los estudiantes al considerarse como sujetos históricos (CAEHC, 2022) y ciudadanos en proceso de formación permanente. Adicional a esto, la vigencia de la legislación que restablece como obligatoria la enseñanza de Historia de Colombia como disciplina integrada al área de ciencias sociales (Ley 1874 de 2017), se convierte en una provocación intencionada para explorar la memoria histórica como uno de los elementos que la constituye y construir el objeto de estudio histórico en conexión entre maestros, estudiantes y contexto de relaciones.

Historia y Ciencias Sociales se corresponden, no tanto desde el conocimiento disciplinar, sino en su objetivo de aportar al crecimiento y a la formación de los escolares (Arias y Amador, 2024). Dichas disciplinas convergen en la reflexión social en perspectivas distintas con acciones que involucran a los participantes en el estudio del hecho histórico conscientes de conocerlo y convencidos de aportar cambios (Ospina, et al., 2021) a su transformación. De modo que, los contenidos de estudio en el currículo se disponen acorde con el grado de entendimiento de los estudiantes en función del desarrollo de competencias académicas y generar interés por la asignatura correspondiente. El problema que se pretende dilucidar en este artículo es la pertinencia de pensar los

contenidos de historia en relación con las ciencias sociales y sus posibles efectos en los aprendizajes de los estudiantes.

La metodología que se utilizó para la exploración de las fuentes seleccionadas es de corte cualitativo, específicamente la revisión documental. El enfoque cualitativo, es inductivo, humanista y holístico (Taylor y Bogdan, 1987), por lo tanto, es adecuado para la investigación en educación debido a su carácter social. Respecto a la revisión documental, esta permite recopilar, revisar, analizar, seleccionar y extraer datos de fuentes variadas, sobre un asunto específico, con el objeto de conocerlo y comprenderlo a profundidad (Hurtado, 2000). Los documentos escogidos (libros, capítulos de libros, artículos de revistas indexadas y documentos de prensa, decretos y leyes) obedecen a los criterios de búsqueda relacionados con educación y/o enseñanza de la historia. Para la aplicación del instrumento de evaluación se empleó un formulario de Google compuesto por 15 preguntas que constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta, de las cuales se debe seleccionar solo una. Este test se aplicó de manera virtual debido a la situación de la pandemia y se dieron treinta minutos para su realización.

Entre las conclusiones del estudio se observa que, sobre historia y ciencias sociales se orientan saberes escolares, no se abordan problemáticas de las asignaturas que desafíen el crecimiento y la formación de los estudiantes en perspectiva social. El resultado de los aprendizajes de los estudiantes indica que comprenden parcialmente los contenidos de estudio, no se da cuenta de gran parte de las características intrínsecas en ellos para establecer relación con otros conceptos y campos sociales. El estudio de la historia es una oportunidad para com-

prendernos como sociedad desentrañando el pasado, vivir responsablemente en el presente y proyectarnos intencionadamente hacia el futuro.

1. Desarrollo

1.1 La Historia: contenidos, orden y metodología

La enseñanza de la Historia como asignatura ha venido siendo nuevamente tema de discusión en la sociedad colombiana en los últimos años y, parte de la respuesta fue la aprobación de la Ley que “restablece la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia” (Ley 1874, 2017, Artículo 1), cuyos objetivos se pueden sintetizar en: memoria histórica, pensamiento crítico e identidad nacional.

Para la consecución de dichos objetivos el trabajo es liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que realiza un proceso de diagnóstico a través de la recopilación de experiencias pedagógicas de maestros y maestras de Ciencias Sociales de distintas regiones del país (contenidos, metodologías, pertinencia y relación entre ellos), para presentar la sistematización obtenida a la Comisión Asesora del Ministerio, que sería la encargada de producir las recomendaciones generales para definir los nuevos lineamientos que orienten la enseñanza de Ciencias Sociales e Historia en el país. Entre los hallazgos encontrados en los documentos de sistematización de las mesas de trabajo en el diagnóstico levantado se priorizó en los tres objetivos ya mencionados (UPN, 2019).

En la revisión documental se encuentra que, autores como Delgado y Estepa, consideran que la memoria histórica es un ex-

celente medio para trabajar con los estudiantes la Historia (2015). Asimismo, en el diagnóstico se propone entre otros: la incorporación del territorio; el acercamiento a las memorias subalternas, es decir, a las voces de las minorías que piden un espacio en los nuevos relatos de la memoria; el conflicto armado, los problemas reales del contexto (la tierra); la historia del barrio. Son diferentes las estrategias que se plantean alrededor de este objetivo, como: las experiencias significativas relacionadas con la lúdica; el aula como escenario de aprendizaje, las fuentes históricas, la oralidad, incorporación de las TIC a los aprendizajes, proyectos de aula, etc. La pertinencia de los contenidos en lo que concierne a la memoria histórica se justifica porque podría generar transformación social, trabajo en red, enseñar para combatir el olvido, reconocer las historias invisibilizadas, cuestionar la sociedad que se desea construir. Y, es importante porque involucra las emociones y experiencias personales, y colectivas, es una contraparte emocional del conocimiento histórico (Alegria, 2023).

En el pensamiento crítico como segundo objetivo, es pertinente establecer vínculos entre lo general y lo particular, análisis de casos y dar valor a las fuentes orales. Para este caso, en lo metodológico se resalta la investigación-acción; la contrastación de fuentes históricas, los análisis de discursos, el trabajo con familias y abuelos. La pertinencia de los contenidos gira entorno a la posibilidad de ver la polifonía en los acontecimientos, fortalecer la formación disciplinar, los derechos en clave territorial y la formación ciudadana.

Por su parte, desde la identidad nacional es conveniente enfatizar en los conflictos socioambientales, en los movimientos sociales; en asignar el valor que merecen en la historia los actores subalternizados y

sus expresiones culturales. Para un mejor aprendizaje de lo que se propone estudiar, recorrer la ciudad es una estrategia fundamental. El afianzamiento de la identidad nacional es pertinente siempre que se eduque para la libertad; se reconozcan las luchas y los procesos sociales; que no se deje de lado el vínculo entre lo nacional y lo regional, que el trabajo sea pertinente en el territorio teniendo en cuenta el contexto y a las comunidades con quienes se realiza. La recuperación de la identidad nacional viene a cuento porque surge de decisiones impositivas que deja en el olvido voces que hicieron parte de la historia; y se elaboró teniendo en cuenta lo que se debía ser, por lo tanto, era necesario olvidarse de lo que se había sido (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003).

En el contexto nacional y mundial, la historia reciente adquiere relevancia porque implica desentrañar sucesos lamentables que han afectado de manera importante a los sujetos, las familias y comunidades para que sus experiencias no queden en el olvido y sean entendidas como eje de reflexión para evitar que se repitan. La historia reciente, de acuerdo con Funes, si bien no está impresa en los libros, no deja de ser historia que interviene en los cambios culturales de los individuos y colectivos (2006). De esta manera un cambio de perspectiva en el modo de ver, de entender los hechos sociales, unidos a nuevas narrativas lleva consigo dinámicas de interacción que privilegian el territorio y los actores que lo habitan. La historia reciente se relaciona con los procesos sociales, políticos, culturales, económicos que tienen grandes efectos sobre el presente, sobre todo en asuntos tan sensibles como la vulneración de los derechos más elementales (Franco y Lvovich, 2015). La historia reciente adquiere significado al visibilizar aquello que ha sido ignorado en la vida na-

cional, principalmente en regiones y poblaciones precarizadas con escasa presencia de las instituciones gubernamentales.

Frente a la relación entre los contenidos, la metodología y la pertinencia en el contexto, todo indica que los proyectos interdisciplinarios, aprender haciendo, pensar más allá del campo disciplinar y el reconocimiento del contexto para abordar los procesos curriculares, se convierten en algunas de las estrategias determinantes para que las comunidades educativas, incluyendo los estudiantes se acerquen a la Historia de Colombia y, la comprendan a partir de la reflexión y la práctica de los objetivos propuestos para su enseñanza en Colombia; asignándoles cuerpo a esta disciplina y creando la necesidad de que se imparta con sentido en la escuela. Pero ¿qué se entiende por memoria histórica? Lo primero que habría que decir es que memoria y memoria histórica son dos conceptos distintos, la memoria se entiende como aquellas representaciones del pasado que se producen colectivamente, se conservan, construyen y comparten mediante la interacción del grupo (Rosemberg y Kovacic, 2010).

La representación del pasado depende de los modos cómo se relacionan las personas y en la forma en que se significan sus vivencias depositadas en el imaginario colectivo de las generaciones que las comparten. Por su parte Lavabre (1998) plantea que para Halbwachs la memoria es un saber, un recuerdo o evocación del pasado. Así que, evocar el pasado es un acumulado histórico de las personas que mantienen viva la existencia de los hechos ocurridos independientemente del efecto que generan en la interacción de los individuos de una comunidad.

En Colombia, para trabajar sobre la me-

memoria histórica en relación con el conflicto armado como proceso de la historia reciente se establece la Ley de Víctimas indicando entre otras cosas que, para su comprensión es relevante la garantía de una educación en condiciones de calidad y pertinencia para todas las poblaciones, pero, de manera especial para aquellas en condición de vulnerabilidad que han sido afectadas por la violencia ejercida por alguno de los actores del conflicto armado, desde enfoques diferenciales, territoriales y con énfasis en la promoción y restitución de derechos; que favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas, científicas y sociales en los (niños, niñas) niñas, niños y jóvenes del país; al tiempo que, potencien ejercicios de reconciliación, reparación para que no se repitan los hechos de violencia que atenten contra su integridad y/o sus derechos (Ley 1448, 2011, Artículo 145, numeral 7). La memoria histórica es expuesta por **Halbwachs y Díaz** (1995) como una serie de acontecimientos que se resguardan en la historia de la nación.

Generalmente, los acontecimientos marcan el devenir de la sociedad y de las personas que la constituyen dependiendo de la forma como estos, han impactado su existencia, ya sea de manera positiva o negativa, donde cuenta también, la incidencia que tiene el personaje o el hecho en el país. Situación que es cuestionada precisamente porque se desconocen los roles de muchas poblaciones vulnerables a lo largo y ancho del territorio nacional que no aparecen en los relatos de la historia oficial u otro tipo de documentos.

La memoria histórica, indica **Aguilar** (2008), es la memoria de los sucesos del pasado, pero, que el sujeto no ha vivido, no ha sido partícipe de ella, y que conoce a través de distintos tipos de fuentes. Por tanto, es

oportuno entender cuáles son esos distintos eventos que han caracterizado la historia de la nación, sus efectos en la sociedad y la manera de interpretarlos para recrearlos y establecer otros relatos que recojan las experiencias, vivencias, modos de ver, de ser y de entender el mundo por parte de las comunidades, acciones en las que está presente la identidad nacional.

La identidad nacional es un concepto cercano a la escuela por ser uno de los escenarios al que se le ha encargado su formación a través de la asignatura de Historia. De allí que, haya una relación entre la memoria colectiva y el desarrollo de la identidad nacional en tanto que, la indagación del pasado permite hacer conciencia del presente y, por consiguiente, acercarse a la identidad colectiva o grupal.

Así que, la identidad nacional se refiere a las interpretaciones y narraciones que confieren una pertenencia, historia, y una percepción compartida, en que la memoria provee significados social e históricamente elaborados, que conservan la cohesión y afiliación entre sus habitantes (**Villa y Barre-ra**, 2017). Desde luego que la identidad nacional guarda relación entre las maneras de expresión de las personas y su interacción en contexto, así como la manera de construir sus historias de vida, siendo este un factor esencial para identificarse como parte de un colectivo, que en este caso sería la nación, es decir, los sujetos se consideran miembros de un grupo con el que se identifican por la conexión social que al interior de la comunidad se constituye.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico es un trabajo que está por hacerse debido a la complejidad del concepto mismo y de las acciones pedagógicas que habría que emprender para su consecución. La escuela

es uno de los encargados en este proceso por su responsabilidad social en relación con la educación. Esto ubica en ámbito la relevancia de analizar las prácticas de enseñanza responsablemente, de allí que Freire (1970), con criterio científico cuestiona la educación tradicional o técnica que se distancia del pensamiento crítico y de la pedagogía como práctica de la libertad.

El propósito de incluir el pensamiento crítico como objetivo de la enseñanza de la Historia de Colombia, es expresión de la necesidad de orientarla con mayor rigor, comprensión y construcción social. Para la Asociación Filosófica Americana (1990) el pensamiento crítico se asocia con la capacidad de juicio que tiene el individuo de manera autónoma que es el resultado del entendimiento, la valoración y deducción teniendo en cuenta las condiciones del entorno en el que está inmerso. A fin de correlacionarlo con la mirada del medio de parte de los estudiantes para comprender las dinámicas que le han dado sentido de modo reflexivo, propositivo en diálogo con la comunidad, partiendo de la apreciación como sujetos en proceso de formación permanente. Respecto a la reflexión del espacio social de interacción, en los Lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación para el área de Ciencias Sociales se plantea dicha disciplina como arquetipo de interpretación, pero, en conexión con distintos campos de conocimiento sobre el fenómeno social.

1.2. Los lineamientos curriculares del MEN y los contenidos de la disciplina de Historia.

El Ministerio de Educación propone a través de los lineamientos atender la enseñanza de las Ciencias Sociales de forma

integradora, atendiendo a la finalidad de la educación respecto a las disciplinas sociales, el conocimiento y la preparación de los ciudadanos, para actuar enérgicamente en el mundo e interaccionar de la mejor manera posible en él (MEN, 2002). La consecución de dicho propósito reclama cambios sustanciales que los favorezcan respondiendo al panorama social a nivel regional y global.

Es coherente indicar como las sociedades tienen sus propias particularidades culturales, políticas, sociales, históricas, geográficas, antropológicas, etc., y merecen ser estudiadas ya no de modo sectorizado, con una visión simplista, sino desde la óptica de la integralidad, para obtener una perspectiva diferente tanto de los acontecimientos pasado-presente como de los actores que interactúan a través de su hacer, de la forma de ver y afrontar la realidad en la que se hallan inmersos (MEN, 2002). Por consiguiente, la construcción de ciudadanía implica de la educación para desarrollar otras maneras de pensar y de estar en el mundo. Las Ciencias Sociales, tienen que ver con esto, y para ocuparse de las demandas de las nuevas ciudadanías, el MEN (2002) establece ajustes epistemológicos, metodológicos e interdisciplinarios al reemplazar el principio de imparcialidad por la premisa de la introspección, que formula que el proceso de comprensión es un esquema conformado por un sujeto y la situación que pretende identificar.

De modo que, estas ciencias se constituyen en una entrada para pensar e interpretar el mundo en su complejidad. Proceso que se potencia al abordar reflexivamente los referentes epistemológicos que caracterizan a cada una de las disciplinas sociales y el objeto de estudio que las delimita -la sociedad-. Las reflexiones de lo social en el ámbito escolar no buscan la formación de

científicos sociales, pero sí, que apliquen los procedimientos y habilidades propias de las especialidades que integran dichas disciplinas científicas, por ejemplo, en historia, los estudiantes deben aprender a identificar, seleccionar, clasificar y analizar fuentes, aprendizajes básicos en el acercamiento a la ciencia histórica (MEN, 2002).

Tal como se dijo antes, desde los Lineamientos no se enuncian conceptos específicos para ser abordados por las asignaturas que componen el área de Ciencias Sociales de manera separada, precisamente para superar los aprendizajes fragmentados con poca incidencia en la vida escolar. No obstante, la intención es lograr un acercamiento a los acontecimientos sociales de manera diacrónica y sincrónica; y a su vez, dimensionar su impacto en lo local, nacional y global, en consonancia con lo que establece la Ley 115 General de Educación, respecto a la observación académica de la historia orientada a abarcar el desarrollo social y el análisis de los estudios sociales con el fin de valorar las condiciones de la realidad actual (Ley 115, 1994, Artículo 20).

Luego, la metodología que se propone desde los Lineamientos Curriculares es a través de Ejes Generadores, resaltando entre otras cosas, su carácter global y la facilidad para trabajar por conceptos: las preguntas problematizadoras, que invitan a plantear otros interrogantes tanto a los estudiantes como al maestro; los ámbitos conceptuales que aportan a la indagación y resolución de las preguntas problema; y la tarea por competencias que contribuyen al desarrollo del pensamiento social (MEN, 2002).

Con relación al orden de los aprendizajes, se sugieren los Ejes Generadores desde grado primero a undécimo, que evidencian sus peculiaridades: abiertos, flexibles, inte-

grales y en espiral. En sí, cada eje se trabaja desde la Básica Primaria hasta la Educación Media, imprimiendo el nivel de complejidad que cada grado precisa (MEN, 2002).

En los Lineamientos Curriculares se propone que la historia se piense en sincronía con las otras disciplinas sociales. Es posible que esto tenga poco efecto en el contexto escolar cuando se da relevancia a una disciplina dejando de lado la integralidad disciplinar y, en consecuencia, se pierde la mirada global, amplia y compleja de lo social que se podría obtener a través del abordaje del área en su conjunto.

Los Lineamientos Curriculares anteceden a la Ley 1874 y, es importante enfatizar que esta ley surge en el marco del Acuerdo de Paz establecido entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el gobierno colombiano en el año 2016, ya que, dentro de los puntos del acuerdo se considera fundamental establecer garantías de no repetición del conflicto y esto debe pasar por la comprensión del pasado reciente, el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la reparación; de manera que, la escuela tiene parte, en tanto que, necesita constituirse en territorio de paz, aportar a la reparación simbólica y trabajar en los procesos de memoria histórica.

En la mencionada ley que establece la enseñanza de la Historia de Colombia como obligatoria en las instituciones educativas, en conexión con distintos campos que propugnan conocimientos sociales como vías de fuerza hacia la constitución de la identidad nacional para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, el pensamiento crítico desde la interpretación de los hechos históricos y sociales en distintos órdenes (MEN, 2002), así como estimular la memoria histórica hacia la reconciliación y la paz

en Colombia. La propuesta, tal como está determinada en la normatividad, confiere relevancia a la disciplina histórica al exponer criterios claros que coadyuven al entendimiento de la realidad nacional a partir del contexto en sincronía con otros sucesos históricos en el mundo.

La enseñanza de la Historia en las instituciones educativas es una oportunidad para alcanzar una mirada distinta sobre la forma como nos reconocemos, nos identificamos y comprendemos los procesos sociales en los que interactuamos; propendiendo a que la historia tenga otro matiz orientado a visibilizar aquellos actores sociales que antaño han sido invisibilizados negando u ocultando las memorias colectivas que por su condición social, étnica y/o ubicación en un entorno geográfico determinado no han sido escuchados. Privilegiar la memoria colectiva implica poner de presente y en contexto la historia reciente. Esas memorias elaboradas en colectivo facilitan a proveer identidad para las descendencias que viven (Pennebaker y Banasick, 1997; Pennebaker y Crow, 2000; citados por Gaborit, 2006).

2. Resultados

2.1. Contenidos de historia y aprendizajes de los estudiantes

El término contenido adquiere relevancia cuando se diferencia de la palabra tema. En los Lineamientos Curriculares se establece la diferencia entre ellos, y se prioriza en el primero (ya) porque, desde el componente pedagógico, estos se correlacionan con las concepciones, los criterios, los métodos, evaluaciones e interrelaciones que surgen

y se mantienen en el proceso educativo (MEN, 2002). Sin embargo, en el currículo persiste la utilización de dichos términos como sinónimos que se observan en el listado de la temática en cuestión. Historia “no es todo el pasado, pero tampoco todo lo que queda del pasado” (Halbwachs y Díaz, 1995). La historia es un proceso dinámico que se nutre de las acciones y decisiones de las personas que se reconocen como sujetos históricos a través de las vivencias, el estilo de vida, la forma como se relacionan con la naturaleza y con sus congéneres. Los relatos históricos individuales y sociales poseen una carga socioafectiva que interroga la existencia de quienes guardan imágenes, recuerdos, experiencias que fundan la memoria individual y la memoria colectiva. La disciplina histórica permite evocar los eventos que reivindican la vida de los sujetos, cuyo horizonte es reorientar la forma de entender la realidad que se vive.

A partir de lo planteado, se podría indicar que la historia como asignatura requiere un posicionamiento significativo en la escuela que les permita a los estudiantes comprender, establecer relaciones y plantear hipótesis, etc., en torno a los procesos que han marcado el acontecer de los pueblos en su conjunto. Dejando atrás el rótulo de historia memorística e irreflexiva, y que su enseñanza incluya no solo lo que pasó, sino también, cómo fue relatado por los distintos actores eso que pasó (Carnovale y Larramendy, 2010). Dicho esto, y de acuerdo con la malla de Ciencias Sociales para el grado octavo del colegio Villas del Progreso en la disciplina de historia se enseña: el posicionamiento del capitalismo en el mundo a partir de las revoluciones burguesas; las revoluciones políticas e ideológicas, y el proceso de independencia en América. Ahora bien, ¿qué se busca con esos apren-

dizajes? Que los estudiantes reconozcan los cambios en distintos ámbitos que se dieron en el siglo XVIII en Europa, su origen y conformación de la nueva sociedad europea; que reconozcan los cambios en el mundo a partir de los movimientos burgueses, la creación de los Estados nacionales y la expansión del capitalismo; y a su vez, que comprendan los procesos sociales dados desde las sublevaciones políticas durante el siglo XVIII, el proceso de Independencia de la Nueva Granada y sus implicaciones para la constitución del Estado-Nación.

Para dar cuenta de los aprendizajes alcanzados, se aplicó un instrumento que consistió en responder un formulario con quince (15) preguntas que constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta

de las cuales se selecciona la que considere correcta; a veinticinco estudiantes (25). Este instrumento recoge parte de los contenidos trabajados en los tres primeros periodos del año. Conviene aclarar que la aplicación de un solo instrumento de evaluación es insuficiente para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes, particularmente, si se está hablando de procesos académicos. Sin embargo, con los resultados del instrumento de evaluación es posible hacer un análisis de los aprendizajes obtenidos a la luz de los desempeños establecidos en la malla curricular, pero también, de los Lineamientos Curriculares y los objetivos de enseñanza de la historia. De los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba se puede concluir que:

Tabla 1. *Análisis de la prueba aplicada a estudiantes del curso 802*

Fortalezas	Dificultades
La mayoría de los estudiantes reconoce y comprende conceptos relacionados con el capitalismo (pregunta 2), por ejemplo, burguesía, entendiendo que esta clase social tiene poder económico e incide en los ámbitos social y político. Así mismo, con el concepto de imperialismo (pregunta 15) se identifica la dominación por parte de un Estado sobre otro a través del uso de la fuerza militar, el poder económico y/o político. Se evidencia el dominio de la relación causa-efecto (preguntas 3, 7, 10, 11, 12 y 14) en la comprensión de procesos como las revoluciones burguesas, la Ilustración y la independencia de las colonias españolas, puesto que, en las preguntas que buscaban indagar acerca de los efectos de estos acontecimientos históricos, los estudiantes identificaron algunas de sus causas y consecuencias.	Frente al concepto de socialismo (pregunta 4), se evidencia que los estudiantes confunden o, no comprenden las características que lo definen como modo de producción, ya que asocian algunas de las particularidades del capitalismo con el socialismo, aunque no se realizó una indagación mayor que pudiera brindar más información acerca de las distinciones conceptuales que dominan los estudiantes. Con relación a la pregunta 9, no diferencian entre comercio, intercambio, importación y exportación que son conceptos propios de la economía, y la mayoría no respondió correctamente. Así mismo, se ve que confunden los términos industrializado y desarrollado.

Continúa en la siguiente página.

Fortalezas	Dificultades
En la pregunta relacionada con analogías (número 1), los estudiantes logran identificar palabras claves que les permiten comprender el concepto de cooperación. Ellos identifican los conceptos de razón y derechos en relación con la Ilustración y la revolución francesa (preguntas 5 y 6).	En la pregunta 13, la mayoría de los estudiantes no respondieron correctamente. Es posible que, no se haya trabajado lo suficiente la incidencia de los movimientos juntistas en la obtención de la independencia por parte de las colonias españolas. Caso similar ocurrió con la pregunta 8, en donde se observa que no hay claridad y unanimidad en la respuesta, porque los términos utilizados en las opciones presentadas son similares -revolución, emancipación, imperialismo y expansión-, posiblemente faltó ahondar en la comprensión de cómo se consolidó la Unión Americana. Otra de las dificultades que se pudo identificar es el bajo nivel de lectura inferencial de los estudiantes, (ya) porque los enunciados contenían las palabras claves que permitían responder correctamente las preguntas.

Fuente: : *Elaboración propia* (2020).

2.2. Contenidos de historia, lineamientos y mallas curriculares

En el análisis es posible establecer aspectos comunes y diferentes en cuanto a los contenidos en referencia a la disciplina histórica, lo que plantea los Lineamientos Curriculares con lo que trabaja el maestro en el aula. En los tres ámbitos se observan contenidos relacionados con la historia. La pertinencia de estos acorde con la edad, el curso en el que se encuentran y el contexto; pareciera que en la malla curricular se sigue una serie de orientaciones oficiales para su enseñanza que estipulan qué aspectos del pasado han de ser tratados en las aulas, para qué estudiarlos y cómo deben abordarse (Arias, 2022), lo que no quiere decir que se aborden a profundidad.

También se hallaron diferencias que es oportuno expresar, en primer lugar, las disciplinas están integradas en los Lineamientos Curriculares, se complementan en térmi-

nos de los conocimientos objeto de estudio, se puede identificar los aportes que hace cada una de ellas, incluyendo la historia; aunque vale la pena aclarar que, se trabajan saberes escolares, no se abordan problemas específicos de las disciplinas como lo indican los lineamientos (MEN, 2002), aspecto que es fundamental considerarlo al momento de trabajar en el área de ciencias sociales teniendo en cuenta lo que establece la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

En segundo lugar, se observa que las disciplinas de ciencias sociales en la malla curricular del colegio Villas del Progreso, los contenidos no se enuncian de manera integrada porque en la estructuración de esta, los aprendizajes pertinentes se proponen desde la historia, desaprovechando la validez de los conocimientos de otras ciencias que permiten construir percepciones distintas del objeto histórico. Al respecto, la Comisión creada para hacer las recomendaciones en cuanto a la enseñanza de la Historia de Colombia, señala que la historia y su enseñanza se correlacionan con otros

campos del conocimiento, que permitirían fortalecer y profundizar la comprensión del pasado, del presente y el futuro (CAEHC, 2022). No menos importante, se utiliza un lenguaje técnico lejano a los estudiantes, asumiendo el riesgo que se puede quedar en simple erudición si no se consideran el lenguaje, las sensibilidades, niveles y expectativas de los escolares que interactúan con estos conocimientos (Arias, 2020). A su vez, los desempeños planteados son muy generales, por lo tanto, se requiere de ajustes que permitan comprender de mejor manera los procesos sociales que se abordan en el aula.

En tercer lugar, la estructura del plan de estudios y la importancia del área de Ciencias Sociales se ha visto disminuida, así como la relevancia de sus aportes tanto en las personas como en la sociedad. De lo que se trata es de reivindicar el conjunto de estas ciencias como disciplinas clave para el estudio de las sociedades. Un ejemplo de lo planteado es el número de horas semanales en el curso 802 del colegio Villas del Progreso (tres horas) y su ausencia en los grados décimo y undécimo, desatendiendo lo establecido en la Ley 115 (Ley General de Educación, 1994); lo cual podría incidir en el mejoramiento de las habilidades y competencias que se evalúan en las pruebas Saber (interpretativa, propositiva y argumentativa).

Acorde con los aspectos analizados se plantea como hipótesis explicativa que la enseñanza de las Ciencias Sociales implica reconocer los saberes específicos que encarnan a partir de lo que establece la normatividad vigente, para profundizar en el análisis de sus contenidos, el contexto, el nivel de comprensión y el desarrollo de las competencias y habilidades por parte de los estudiantes.

De allí, la importancia de establecer relación entre las Ciencias Sociales reconociendo su objeto particular de estudio relacionadas entre sí, para que el estudiante identifique los aportes al conocimiento social, pero más que eso, que haya participación del educando en el proceso de aprendizaje de las disciplinas a fin de comprender su entorno, en tanto sujeto de la historia, poseedor de una memoria individual y colectiva, que afiance su pertenencia a una comunidad mediante el fortalecimiento de su identidad y el conocimiento de la historia de su región, y de la nación en relación con el contexto mundial, atendiendo a lo que plantea la CAEHC (2022), en el sentido de estimular a los sujetos sociales a comprender con rigor la historia del pasado para que la sociedad y los sujetos puedan visionar un mejor futuro.

2. Discusión

Las recomendaciones para diseñar y actualizar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, atendiendo al enfoque de enseñanza de la historia en Educación básica y media en Colombia, en el marco de la Ley 1874 (2017) y otras disposiciones, de parte de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), es una necesidad urgente para desentrañar los relatos y vivencias de las memorias sometidas a la violencia e injusticia social en los territorios que configuran la geografía del país a lo largo de su historia. Un proceso que demanda compromiso por parte de la sociedad colombiana y una responsabilidad para cada uno de nosotros.

En ese compromiso, la escuela, en tanto espacio que fomenta uno de los objetivos

fundamentales de la educación: aprender, apreciar y vivir con calidad en el mundo (MEN, 2002), podría contribuir a través de la reflexión de los procesos históricos cercanos a los estudiantes en virtud del desarrollo de pensamiento crítico e identidad nacional para la comprensión del pasado y establecer propuestas concretas de vida en el presente y a futuro; de allí que uno de los principios planteados por la CAEHC, apuesta por “... avanzar hacia la formación de ciudadanías críticas y deliberativas que cuestionen su pasado, para así forjar su presente y su futuro” (2022, p.14). La participación de los estudiantes como sujetos históricos exige la reflexión de su realidad; y que logren descubrir que pueden cambiar, crear y construir la historia (Ospina, et al., 2021), una historia que se forje de manera individual y colectiva en espacios comunes significados por las relaciones sociales construidas permanentemente.

La formación de ciudadanías críticas exige un distanciamiento de las prácticas escolares alejadas de los intereses y vivencias de los estudiantes y más bien, que se apueste por una historia situada desde diferentes enfoque sociales (CAEHC, 2022) como contraparte de los actores sociales que quieren imponer una determinada versión de los hechos, tesis que circula por medio del currículo oficial, libros de texto y medios de comunicación. Versiones que es posible reconstruir o resistir por docentes y estudiantes, que aparte de tener otras trayectorias personales tienen distintas perspectivas sobre el tema (Arias, 2021).

La tensión entre lo que se enseña en el aula -la pertinencia de los contenidos- y lo que está establecido en los documentos institucionales sigue vigente, es una discusión con amplia trayectoria en el campo académico, sin embargo, no hay que olvidar

la incursión de la historia en el currículo, se ha asignado valor a determinadas verdades que a la generación de reflexión y preguntas sobre los procesos vividos (Arias, 2022). De modo que, el estudio de Ciencias Sociales y, por consiguiente, de la Historia, se constituye como posibilidad para desentrañar el pasado y comprender el momento actual a partir de la historia individual (Arias y Amador, 2024), social, en perspectiva global, si el propósito es el desarrollo de competencias académicas y la formación de ciudadanías activas y transformadoras.

Consideraciones finales

La situación que atraviesa la sociedad colombiana demanda el estudio de la historia reciente y de la memoria histórica para comprender los hechos relevantes que han caracterizado la vida de los individuos y comunidades en el país, es decir, que se piense en los sucesos acaecidos, en el impacto que han tenido, por qué sucedieron y de qué manera se podrían evitar o mejorar, por qué no deben repetirse acontecimientos que han generado sufrimiento y dolor a cientos de miles de familias colombianas.

Por otra parte, es relevante reflexionar alrededor de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las instituciones educativas con la intención de hallar sentido y conexión entre ellas. Si uno de los objetivos de dichas ciencias es contribuir a la formación ciudadana y al afianzamiento de la identidad nacional en los estudiantes, entonces es fundamental asignar a las disciplinas sociales la importancia que ameritan en la escuela, así como, los tiempos suficientes para abordar el objeto de estudio que las caracteriza.

Frente a la prueba aplicada a los estudi-

antes para evidenciar los aprendizajes alcanzados, se resalta que reconocen la relación causa-efecto para la comprensión de procesos históricos. En contraste, hay confusión de conceptos propios de economía, así como dificultades en la comprensión de lectura inferencial. En cuanto a la comparación entre la disciplina histórica, los Lineamientos Curriculares y lo que el maestro enseña, hay puntos de encuentro y desencuentro como: el lugar que ocupa la historia; los contenidos están planteados desde una mirada histórica, pero se abordan de manera integrada con poca profundidad; aunque los desempeños requieren ser ajustados obedeciendo a la integración disciplinar tal y como se establece en las orientaciones para el área de Ciencias Sociales.

Por último, el reajuste de los lineamientos curriculares en perspectiva histórica se constituye en un desafío para avanzar hacia el ejercicio de la comprensión de lo social y visibilizar la memoria individual y colectiva dejando atrás el manto de olvido que ha ocultado historias individual, local, regional y nacional, a lo que la escuela debería apostar generando espacios de reflexión en torno al desarrollo de pensamiento crítico e identidad nacional que, permita un estudio situado de lo que hemos sido, lo que somos y lo que deberíamos ser como sociedad.

Referencias

- Aguilar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparativa. Madrid: Alianza Editorial.
- Alegría, G. (2023). ¿Qué es la memoria histórica? Un laberinto del pasado, presente y futuro. El Universal. <https://www.eluniversaldf.mx/que-es-la-memoria-historica/>
- Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 77-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Arias, D. (2021). La violencia política y el conflicto desde los jóvenes de la escuela: balance de la literatura, pp. 155-167. En, *Pedagogía, infancias y memorias en Colombia*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/la_violencia_politica_y_el_conflicto_desde_los_jovenes_de_la_escuela_balance_de_la_literatura.pdf
- Arias Gómez, D. (2022). Enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. Políticas públicas y emergencia de la memoria. *Plumilla Educativa*, 30(2), 33-51. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4627.2022>
- Arias-Gómez, D. H. y Amador-Baquiro, J. C. (2024). Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales. *Pedagogía y Saberes*, (60), 132-145. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-2006>
- Americana, A.A.F. (1990). Pensamiento Crítico: Una Declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa: "El Informe Delphi". Comité Preuniversitario de Filosofía.
- Carnovale, V., y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. *Sociales y Escuela*, 239-267. <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/44>.

- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC-. (2022). La Enseñanza de la Historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf
- Delgado Algarra, E., & Estepa, J. (2015). Memoria histórica y olvido en la enseñanza de la historia: los casos de Japón e Italia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (29), 119-133. <https://core.ac.uk/reader/60672050>
- Franco, M., y Lvovich, D. (2015). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (47), 190-217. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0524-97672017000200007&lng=es&tlng=es
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Funes, A. G., (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 0.
- Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: Relato desde las víctimas. *Pensamiento Psicológico*, vol. 2, núm. 6, enero-junio, 2006, pp. 7-20 Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. [tps://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/psicologia_trauma_guerra/modulo1/unidad1/memoria-historica-Relato-desde-las-victimas.pdf](https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/psicologia_trauma_guerra/modulo1/unidad1/memoria-historica-Relato-desde-las-victimas.pdf)
- Halbwachs. M., & Díaz, A.L. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis* (69), 209-219.
- Herrera, M. C., Pinilla, A., y Suaza, L. M. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia, 1900-1950. U. Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19613/1243-la-identidad-nacional-en-los-textos-escolares-de-ciencias-sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hurtado, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística. Caracas: Fundación Sypal.
- Lavabre, M. (1998). Maurice Halbwachs et la sociologie de la mémoire. *Raison présente*, 128 (1), 47-564
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. D.O. 48096.
- Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. 27 de diciembre de 2017. D.O. No. 50459
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2002). Serie *Lineamientos Curriculares*

Ciencias Sociales. Bogotá: Magisterio.

Ospina, H., Alvarado, S., Runge-Peña, A., Jaime-Salas, J., Ospina-Alvarado, M., Loaiza-De La Pava, J., y Carranza, F. (2021). Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales. Manizales, Fondo Editorial Centro de estudios avanzados en niñez y juventud -Universidad de Manizales, Cinde.

Rosemberg, J., y Kovacic, V. (2010). Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones Pedagógicas y Recomendaciones para su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001596.pdf>

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Universidad Pedagógica Nacional- UPN-. (2019). Sistematización de las mesas de trabajo de la Comisión asesora del MEN sobre la enseñanza de la historia de Colombia con recomendaciones para actualizar los lineamientos curriculares de ciencias sociales. [Documento de trabajo]. Bogotá.

Villa, J.D., y Barrera, D. (2017). Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional. *Revista Colombiana de Sociología* 40(Suplemento1), 149-172. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/65911/60566>



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Una Mirada de la Educación Media desde las Políticas Públicas de Bogotá D.C.

A Look at Middle School Education from the Public Policies of Bogota D.C.

Juan Fernando Dimas Rincón

Docente-Investigador de la Secretaría de Educación Distrital
Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación UDFJC
jfdimasr@udistrital.edu.co

Resumen

Este trabajo emerge del interés por reconocer las acciones que proponen las políticas públicas en educación de la ciudad de Bogotá, para afrontar las necesidades que tiene la educación media en las Instituciones Educativas Distritales de la ciudad. Así, se plantea el interrogante ¿Qué problemáticas se identifican en la educación media de Bogotá desde la revisión de las políticas públicas dispuestas para abordarlas? De esta forma, este estudio formulado en el marco del proyecto de tesis doctoral “Representaciones sociales de universidad en estudiantes de educación media de las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá”, se realiza a partir del análisis documental de las políticas públicas que orientan a los planteles educativos de la ciudad. Como resultado, el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 y la articulación de estas Instituciones con el Servicio Nacional de Aprendizaje y las instituciones de educación superior apoyan la intervención pública y los marcos constitutivos que responden a las necesidades encontradas: deserción, barreras de acceso a la educación superior, proyectos de vida.

Palabras clave: : educación media, políticas públicas, Bogotá D.C.

Abstract

This work emerges from the interest in recognizing the actions proposed by public policies on education in the city of Bogotá, to address the needs of secondary education in the District Educational Institutions of the city. Thus, the question arises: What problems are identified in secondary education in Bogotá from the review of public policies designed to address them? In this way, this study formulated within the framework of the doctoral thesis project “Social representations of the university in high school students of the District Educational Institutions of Bogotá”, is carried out based on the documentary analysis of the public policies that guide the schools. education of the city. As a result, the Education Sector Plan 2020-2024 and the articulation of these Institutions with the National Learning Service and higher education institutions support public intervention and constitutive frameworks that respond to the needs found: dropout, barriers to access to higher education, life projects.

Keywords: secondary education, public policies, Bogotá D.C.

Introducción

La educación media en Bogotá ha sido objeto de atención y tratamiento particular por los gobiernos locales de los últimos 20 años. Dicho interés ha estado marcado por la identificación de diferentes necesidades del grupo poblacional de los jóvenes de la ciudad que cursan los grados décimo y undécimo en instituciones públicas, pues diversas problemáticas como la deserción escolar, las dificultades para el ingreso a la educación post secundaria o el acceso al mundo laboral ocuparon lugar en la agenda de políticas públicas al respecto.

De este modo, el trabajo hace parte de un proyecto de tesis doctoral que se titula Representaciones Sociales de universidad en jóvenes de media de la ciudad de Bogotá, en el cual es de primordial pertinencia conocer el marco de política pública local que orienta la educación media de los jóvenes que se constituyen en los sujetos de estudio. Se entiende por política pública "el reflejo de los ideales y anhelos de la sociedad, expresan los objetivos de bienestar colectivo y permiten entender hacia dónde se quiere orientar el desarrollo y cómo hacerlo, evidenciando lo que se pretende conseguir con la intervención pública y cómo se distribuyen las responsabilidades y recursos entre los actores sociales". (Torres-Melo y Santander, 2013, p14).

Así, para el año 2001 el propósito de la política educativa en media se enfocaba en diferentes aspectos que se congregan en dos (2) grandes temas: la cobertura y la calidad (SED, 2001). Entre 2008 y 2012 los avances se centraron en el acceso y la calidad educativa (Jerez, A., 2013). En el siguiente periodo de gobierno, 2012-2016, a través del Plan Sectorial de Educación, la propuesta sobre

educación media se amplió en una mirada diversa de media fortalecida, media especializada, el grado 12 optativo y se avanzó en un enfoque de integración entre la educación media y la superior (SED, 2012 y SED, 2013). Finalmente, en el periodo 2020-2024 la política amplifica, por medio de convenios interinstitucionales, la relación de media y las instituciones de educación superior a fin de promover trayectorias educativas completas donde el acceso a la educación superior se constituye en una de las principales metas, a la vez que se impulsan programas de acceso a la educación superior como el de Jóvenes a la U, en gratuidad para los estudiantes egresados de instituciones educativas públicas de Bogotá.

Este panorama simplificado de las principales tendencias en política pública sobre la educación media, sustenta la respuesta de atención a las necesidades de este ciclo formativo en el orden de atención a problemáticas identificadas. Diferentes barreras de acceso a la media como las dificultades de oferta suficiente han ido cerrando las brechas en tanto el servicio educativo que presta la ciudad se ha ido fortaleciendo con la construcción de nuevos planteles y/o ampliación de los existentes. También, la ampliación de la jornada escolar, los planes de alimentación, y demás estrategias relacionadas con la apertura de la oferta educativa han contribuido en la mitigación de la deserción escolar sin que esta problemática haya sido erradicada por completo (SED, 2021). Cabe mencionar que por efectos de la pandemia de la Covid-19 en 2020, la deserción cedió en su decrecimiento, y se estima que, a partir de la misma las cifras incrementaron nuevamente.

El trabajo se lleva a cabo a través del ejercicio interpretativo de las políticas públicas que se instauran en la Secretaría de Ed-

educación del Distrito de Bogotá D.C. para identificar las acciones propuestas por las mismas y afrontar los requerimientos de la educación media, particularmente, la que involucra el periodo histórico actual. Lo anterior, se desarrolla a partir del análisis documental (Hoyos, 2000) y la búsqueda en el repositorio del Centro de Documentación de la Secretaría de Educación del Distrito, información clasificada y reservada por este ente territorial en el tiempo 1998 – 2023.

En consecuencia, se realiza la selección definitiva de los documentos teniendo en cuenta el interés investigativo de la tesis doctoral y los objetivos de este estudio, para su revisión e identificación de tendencias. Este proceso se realizó a partir de la elaboración de una matriz en Excel que involucra: autor, año, título, población, resumen, referentes conceptuales, contexto de investigación, resultados, entre otros.

La educación media

Los sistemas educativos del mundo se encuentran organizados en diferentes niveles o etapas estructuradas para responder a diferentes propósitos de cada sociedad. En el caso colombiano es posible identificar tres momentos principales: la educación primaria, conformada por la formación preescolar que puede variar de 1 a 3 años y la básica primaria de 5 grados; en segunda instancia se encuentra la secundaria que articula la educación básica secundaria de tres años y la media de 2 años; finalmente, se encuentra la educación terciaria en la que se organizan todos los niveles formativos postsecundaria y que abarcan la educación técnica, la tecnológica y la profesional. La duración en este último nivel educativo

puede variar según los programas y las instituciones.

A fin de precisar la educación media cabe evocar la ley 115 o ley general de educación, en sus artículos 27 a 35 donde se explicita y regula a este nivel educativo indicando que esta etapa, comprendida por dos años de escolaridad (grados décimo y undécimo), tiene como propósito la formación específica sobre áreas del conocimiento que formen a los educandos en diversas competencias (académicas y científicas) para el tránsito a la educación superior o técnicas para la inserción al mundo laboral.

Política pública educativa

Uno de los asuntos de primer orden abordados por los gobiernos de todo el mundo tiene que ver con sus políticas para el sector educativo. En el plano nacional existe un constructo de política pública educativa que cuenta con un desarrollo histórico legítimo que se origina en territorio colombiano desde épocas de la colonia hasta la actualidad. Con su génesis en el siglo XIX (Pérez e Idarraga, 2019) la educación pública se gestó a partir de la reforma de Santander que dio luz a la instrucción pública y más tarde derivaría en las escuelas nuevas. Hoy el marco político en la materia es de inmensa amplitud y complejidad y, por supuesto, desde el orden nacional el direccionamiento legal abarca los niveles de educación básica, media y superior que han sido y continúan siendo objeto de revisión, adición y actualización mediante leyes y decretos.

Política pública en educación media

Con el inicio del siglo XXI, el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y las comunicaciones, su penetración en todos los campos de la interacción humana y la definitiva pero rebatible llanada era de la información, la educación media se hace objeto de resignificación en concepto y principalmente en su propósito de cara a afrontar las nuevas realidades ambientales, sociales, políticas económicas y culturales de una época donde el ejercicio de la ciudadanía es carácter global.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se ha configurado, para los países asociados a ella, en un agente de referencia esencial en la generación de política pública de los gobiernos. En el particular de la educación media, la UNESCO (2003) ha propuesto una hoja de ruta que atiende los asuntos de la educación media desde diferentes frentes como la cobertura, la pertinencia o la calidad. En el nivel nacional, Colombia, a través de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional ha im-

pulsado un conjunto de normativas directas sobre la educación media o indirectas con afectación tangencial en este escenario. Bogotá, como Distrito Capital del país, y con la autonomía en la generación de política pública en materia de educación (y otros aspectos), ha interpretado el dictamen de los lineamientos internacionales y nacionales para creación de fórmulas políticas que atienden el propósito, las necesidades y desafíos de la educación media en la ciudad desde los planes sectoriales articulados a las propuestas de gobierno local que se desarrollan a través de la autoridad de la Secretaría de Educación Distrital

Resultados y análisis

Los siguientes resultados surgen de la identificación de necesidades y la consecuente formulación de acciones propuestas desde las políticas públicas emitidas por la Secretaría de Educación de Bogotá para la educación media en las Instituciones Educativas Públicas de la ciudad, una vez realizada la revisión documental descrita:

Tabla 1. *Documentos Políticas Públicas Educación Media de las IED Bogotá D.C.*

Nº	Año	Documento	Problema analizado	Acción de política pública
1	2001	Política Distrital de Educación Media (SED, 2001)	Dificultad de cobertura en educación media.	A través del Plan Sectorial de Educación se determina como principal estrategia “la ampliación de infraestructura de los colegios distritales” y la “construcción de nuevos planteles en zonas periféricas”.
2	2008	Educación media articulada una propuesta de equidad a medias (Jerez, 2013)	Acceso y calidad educativa	La estrategia gubernamental local se propuso desarrollar planes de articulación de la educación media y la educación superior permitiendo a jóvenes de décimo y undécimo tomar clases en programas de formación técnica o tecnológica.

3	2012 - 2013	Bases para el plan sectorial de educación 2012 - 2016 (SED, 2012) y Proyecto 891/2012 - Media Fortalecida y mayor acceso a la educación superior. (SED, 2013)	Diversificación de la media en fortalecida, intensificada y con enfoque a la educación superior.	Se producen disposiciones que diversifican la educación media a través de convenios interinstitucionales para el desarrollo de programas que responden a las necesidades e intereses de las comunidades educativas y de movilidad hacia la educación superior.
4	2020	Plan Sectorial de Educación: la educación en primer lugar 2020 - 2024 (SED, 2021)	Continuidad en el sistema para las trayectorias educativas completas.	La política pública extiende y fortalece los convenios interinstitucionales entre las IED y las IES. A su vez, el lanzamiento de programas de financiación para la educación superior amplía la base en la oferta de programas, IES y presupuesto.

Fuente: : *Elaboración propia (2020).*

Un primer resultado, declarado por la SED (2021) reconoce que la deserción escolar continúa siendo un fenómeno social que aqueja a muchos países del mundo. Sin embargo, Colombia tiene un componente de complejo desarrollo que está relacionado con multiplicidad de factores que empiezan por las condiciones de pobreza que fuerzan a los niños y jóvenes a abandonar la escuela para contribuir al sostenimiento de sus hogares, al bajo rendimiento académico, o incluso, a razones de orden social como la violencia. El panorama para la ciudad de Bogotá no es exactamente opuesto. Pese a que la ciudad ha realizado, en materia política, esfuerzos para mitigar la deserción escolar de la población estudiantil, particularmente la que conforman los jóvenes de lo que se llama media, en las IED, fenómenos como la pandemia del Coronavirus en 2020, exacerbaron esta problemática no resuelta, pues frente a la calamidad mundial, una cifra aún desconocida de estudiantes dejó de asistir a las instituciones y por diversas razones no

accedieron a las contingencias formativas mediadas por las TIC. No obstante, y pese a los esfuerzos de las autoridades locales por procurar medidas para facilitar la conexión de las familias más desfavorecidas, muchos jóvenes desaparecieron del radar de sus instituciones.

Un segundo resultado, se refiere al acceso a la educación superior de los jóvenes que finalizan la secundaria, y especialmente de quienes egresan de instituciones públicas, (ya) en la medida en que es un proceso que enfrenta muchas dificultades debido a varios factores, entre ellos: los económicos, la insuficiencia en habilidades académicas básicas, la falta de orientación vocacional, el desconocimiento de programas e instituciones, la carencia de apoyo familiar, entre otros. Al respecto, **Morales y Rodríguez** (2018) afirman que el contexto familiar y social, desempeñan un papel definitivo en la decisión final de los jóvenes en optar o no por continuar con sus estudios de educación

superior, en tanto que el capital cultural de los allegados al estudiante de media o recién egresado constituye en gran medida la base de su decisión.

Para terminar, en el ciclo de política pública actual (SED, 2021) se reconocen como elementos fundamentales para avanzar en la comprensión del proyecto de vida de los estudiantes de educación media, la identificación de capacidades individuales como el autocuidado, el control emocional, la planificación de la propia vida, el buen vivir, etc. Esto involucra el desarrollo de capacidades ciudadanas y comunicativas que posibilitan mejorar las relaciones entre el estudiante y su realidad a través de distintas acciones: promoción de la participación en el entorno político, económico, cultural y social del país y el mundo; toma de decisiones y definición de metas personales; progreso y culminación de la formación profesional; acceso y permanencia en el mundo laboral, entre otras.

Conclusiones

Se reconocen las dinámicas distritales que rodean a la formación media en las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá D.C. El acceso a la educación superior, particularmente de la formación profesional, son temas fundamentales de la agenda pública educativa actual.

También, es necesario considerar que las políticas públicas deben involucrar una caracterización del contexto comunitario como mecanismo para la selección de programas de formación que respondan a las necesidades específicas de la persona y su proyecto de vida. Del mismo modo, la sostenibilidad de los programas de articulación está

condicionada a la continuidad de los convenios.

La participación social de la familia es trascendental en la función transformadora de la educación; reconocimiento del potencial en el mejoramiento de la calidad de vida. Persiste una brecha entre la política pública urbana y la política pública que reconoce la ruralidad, ya que no se comprende su naturaleza.

Referencias

- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para una investigación documental. Guía teórico- práctica sobre construcción de estados del arte*. Medellín: Señal.
- Jerez, A. (2013) Educación media articulada una propuesta de equidad a medias: estudio evaluativo de la política de articulación de la educación media con educación superior en Bogotá estrategia IES-IED 2008-2012 [Tesis de maestría no publicada]. PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15320/JerezTarazonaAlixJeniffer2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- MEN (2023 28 06) *Ante el aumento de la deserción escolar en los últimos años en Colombia, el Ministerio de Educación ha implementado estrategias para prevenir que los estudiantes abandonen las aulas*. [Comunicado de prensa]. <https://www.min-educacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/415819:Ante-el-aumento-de-la-desercion-escolar-en-los-ultimos-anos-en-Colombia-el-Ministerio-de-Educacion-ha-implementado-estrategias-para-prevenir-que-los-estudiantes-abandonen-las-aulas>

Morales, J. y Rodríguez, S., (2018). Las TIC, la innovación en el aula y sus impactos en la educación superior. Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1602/ Acceso%20a%20la%20educacion%20superior%20mucho%20mas%20que%20entrar%20al%20sistema.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez Vargas, J. J., y IdarragaGallego, M. F. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. Tesis Psicológica, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6>

Secretaria de Educación Distrital (2001). *Política Distrital de Educación Media*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaria de Educación del Distrito (2012). *Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016. Calidad para todos y todas* Bogotá.

Secretaria de Educación del Distrito (2013). *Proyecto 891/2012 -Media Fortalecida y mayor acceso a la educación superior*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaria de Educación del Distrito (2021). *Plan Sectorial de Educación: la educación en primer lugar 2020 - 2024*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Torres-Melo, J. y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas. Conceptos y herramientas desde la relación Estado y ciudadanía*. Instituto de Estudios del Ministerio Público IEMP: Colombia.

UNESCO. (2003). *Educación media para todos: Los desafíos de la democratización del acceso*—UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142331?posInSet=115&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Tendencias y Tensiones en la Formación Inicial de los Futuros Docentes.

Trends and Tensions in the Initial Training Process of Future
Teachers.

Luisa Carlota Santana Gaitán

Doctora en Educación, Docente Doctorado Interinstitucional en Educación, Facultad de Ciencia y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. Miembro de los grupos de Investigación Formación de Educadores y Educarte.
lcsantanag@udistrital.edu.co

Resumen

En la indagación por las Representaciones Sociales de las experiencias formativas de los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá-Colombia¹, surge la pregunta por cuáles son las tensiones y tendencias que se identifican en la literatura sobre la formación inicial al ser ésta objeto de múltiples análisis.

Para identificar las tendencias y tensiones se realizó un análisis documental de artículos ubicados en google académico. Las tendencias en el tema se orientan a hablar de una formación holística o fragmentada referida a la práctica, los saberes o la disciplina; y de los docentes novatos o en ejercicio. Las tensiones que enfrentan los futuros docentes están vinculadas con la formación pedagógica y disciplinar; y con las exigencias que trae consigo la práctica docente.

Palabras clave: : docentes, formación inicial, tendencias, tensiones.

Abstract

In the inquiry into the Social Representations of the formative experiences of students in the degree programs at the Faculty of Sciences and Education of the Francisco José de Caldas District University in Bogotá, Colombia, the question arises about what tensions and trends are identified in the literature on initial teacher training, given that it is the subject of multiple analyses. To identify the trends and tensions, a documentary analysis of articles located in Google Scholar was carried out. The trends in the subject are oriented towards discussing a holistic or fragmented training related to practice, knowledge, or discipline; and to novice or practicing teachers. The tensions faced by future teachers are linked to pedagogical and disciplinary training, and to the demands that come with teaching practice.

Keywords: teachers, initial training, trends, tensions.

¹ Este ejercicio tiene como referencia las indagaciones realizadas en el marco del desarrollo de la tesis doctoral de la autora titulada: Representaciones sociales de las experiencias formativas de los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá-Colombia.

Introducción

La formación de educadores es un tema que está presente de manera permanente en el campo educativo, entendiendo que es un proceso que involucra a los docentes durante toda su trayectoria profesional, es decir, abarca la formación inicial centrada en la consecución de su titulación en un área de conocimiento disciplinar, así como en la construcción de un saber pedagógico; el ejercicio profesional o en servicio y la formación avanzada.

Lo dicho lo precisa el Ministerio de Educación Nacional en el documento sobre el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política de la siguiente manera:

“la formación docente no puede restringirse a los niveles iniciales, es un proceso continuo, a lo largo de la carrera profesional, que exige una construcción permanente e integral del educador, articulada a sujetos formadores, instituciones formadoras e instancias administrativas sociales y culturales determinantes. Se constata que la formación del educador comprende múltiples aspectos y esfuerzos que, al ser articulados como conjunto, muestran la complejidad del proceso y orientan acciones estratégicas que abarquen la simultaneidad de las situaciones ligadas con la formación del educador. (MEN, 2016, p.45)

El interés por la formación de educadores está relacionado, entre otros factores, con la importancia que se le ha dado en el

desarrollo del país, en la formación y aprendizaje de los (niños, niñas) niñas, niños y adolescentes, así como en la calidad de la educación la cual se relaciona a su vez con la calidad de los maestros. (MEN, 2014).

La formación inicial (En adelante FI) se constituye en el centro del presente texto, dado que es objeto de múltiples análisis a la luz de los diferentes sujetos que hacen parte de ella, bien sean los docentes en ejercicio que contribuyen a la constitución de los sujetos docentes; los estudiantes que desde su experiencia son indagados o ellos mismos que en diferentes espacios de participación comparten sus reflexiones sobre el proceso vivido, sin dejar de lado a las Facultades de Educación y a los entes gubernamentales encargados de la definición de políticas y lineamientos al respecto que destacan la importancia de su fortalecimiento y cualificación en las agendas educativas a nivel internacional (OEI-CEPAL, 2010 y 2014; OCDE, 2009) como nacional (Ley General de Educación de 1994; Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, Plan Decenal de Educación 2016-2026), más aún cuando se la considera de bajo impacto en las posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes e insuficiente para responder a los cambios en el contexto de los estudiantes. (Ochoa, 2005).

Por tanto, la lectura de diferentes textos que se realizan alrededor de la formación inicial, llevó a la formulación de la pregunta por las tendencias y tensiones que se pueden identificar sobre el tema en la literatura.

Metodología

La pregunta por cuáles son las tendencias

y tensiones que se pueden Identificar en la literatura sobre la formación inicial implicó el empleo de la revisión documental como estrategia y no sólo como una técnica de recolección y validación de información en el marco de la investigación cualitativa (Galeano, 2004).

Así entendido, la indagación documental obedeció tanto a procesos inductivos de recolección y sistematización de los artículos producto de investigación o tesis doctorales ubicados en google académico, los cuales fueron registrados en una base de Excel, como deductivos de interpretación y construcción teórica, para lograr analizar de manera profunda y detallada los documentos seleccionados (Roldan, 2011) y encontrar “el patrón subyacente” en términos de Galeano (2004) e interpretar y comprender así los significados allí contruidos con respecto a la formación inicial.

Una vez realizado el análisis documental los resultados se relacionaron con los hallazgos de algunas investigaciones desarrolladas en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, ejercicio que permitió centrarse en las tensiones vividas por los docentes en formación.

Resultados y análisis

A continuación, los resultados que dan cuenta de las tendencias y tensiones identificadas en la literatura.

Sobre las tendencias es posible señalar que los documentos hacen referencia principalmente en términos de Almeyda (2009) a los docentes noveles/principiantes y los docentes en ejercicio/experimentados, quienes son indagados en estas etapas de su

trayectoria profesional y académica sobre diferentes procesos relacionados con la educación, (ya) porque se considera que el conocimiento que se logre con ellos permitirá mejorar la FI así como la investigación en esta etapa podría anticipar el desempeño profesional.

Al respecto Almeyda (2009) anota que:

Se investiga en la formación inicial para dar respuestas a lo que sucede en el ejercicio profesional, o bien se investiga en el ejercicio profesional para, desde ahí, plantear modificaciones a la formación inicial. Existen pocas investigaciones que aborden el complejo terreno de transición entre la formación inicial y la inserción profesional, pese a que se trata de un escenario promisorio para la comprensión tanto de las dificultades que se viven en los procesos de inserción profesional, como de las limitaciones de la formación inicial docente (p. 86).

Son ejemplo de esta tendencia los trabajos de Azevedo (2002) y, Jarauta y Medina (2009), el primero centrado en la realidad vivida por sus protagonistas, los docentes en formación y otros en ejercicio, desde el uso de métodos autobiográficos; y el segundo, en dar cuenta de la incidencia de un programa de formación pedagógica en las creencias de los docentes en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Otra tendencia se centra en abordar la formación inicial desde una visión holística, como totalidad, por tanto, se estudia de manera general como proceso formativo, en contraste con otros documentos que presen-

tan una visión fragmentada de la misma, expresada de dos formas: la primera, en el estudio de sus componentes: saber, saber pedagógico, prácticas o en el desempeño, para hacer énfasis en sus relaciones o destacar alguno de ellos; y la segunda, en el abordaje de la formación integral desde las disciplinas.

Algunos trabajos que se ubican en esta tendencia son: **Murcia** (2006) en Colombia; **Martins, Abdalla y Martins** (2012) en Brasil y el estudio de **Singh** (2004) en Alemania. Dichos estudios destacan: el primero, que entre los imaginarios más fuertes de estudiantes y docentes esta la formación profesional en competencias y particularmente para los estudiantes, la investigación. El segundo sobre el trabajo docente, encontró que la identidad está relacionada con lo normativo y la pertenencia; y el último de **Singh** (2004) sobre la formación pedagógica identificó que los estudiantes tenían sólidos conocimientos científicos que no eran aplicables en la práctica.

Por otra parte, los trabajos que abordan la formación inicial desde las disciplinas son frecuentes y hacen énfasis en el saber docente, el saber pedagógico o la práctica como lo ilustran investigaciones como la de **Dalmazo, Souza y Ferrogut** (2012) en el que se destaca el papel de la formación inicial en la construcción de los saberes profesionales e identifica que para los estudiantes ser profesor solo se aprende en la práctica.

Otro ejemplo se encuentra en Chile con el trabajo de **Vivanco, Bravo, Torres y Cárcamo** (2010) sobre representaciones sociales de los estudiantes acerca de su formación inicial docente, de cuyos resultados se puede destacar el desplazamiento de la formación pedagógica por la disciplinar, lo que repercute en su futuro desempeño docente.

Una tercera tendencia se observa en documentos que realizan el análisis y reflexión sobre lo que se forma y lo que se pretende formar en la etapa pre gradual de los futuros docentes, trabajos que evidencian lo real y lo ideal, lo que se hace con lo que se considera se debería hacer, por lo que mucha de la literatura esta relaciona con propuestas de formación. Dentro de esta tendencia se ubican los trabajos de **Sánchez** en Perú (2006); **Rojas** en Venezuela (2006); **González y Reche** en España (2010); **Lozano** en México (2009), estudios orientados al análisis de la relación entre la formación inicial, las necesidades de la práctica y las demandas del contexto.

Ahora bien, las tensiones que se identificaron en los documentos sobre formación inicial y que se evidencian también en los datos empíricos producto de investigaciones realizadas en el contexto de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (**Santana, C. y Hernández, E**; 2013; **Santana**, 2017) se pueden sintetizar en cuatro centrales: la primera, entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, dado que, si bien se reconoce la importancia de los dos componentes en la formación, se cuestiona la relevancia del uno sobre el otro.

La segunda, es la tensión que se genera entre la teoría recibida y la práctica, muchas veces distanciadas en la medida en que se considera que la teoría no tiene en cuenta la realidad que se vive en las instituciones educativas.

La tercera tensión se ubica entre la formación disciplinar y la necesidad de una formación interdisciplinar, dado que, si bien la primera es inherente al campo de estudio elegido, la segunda permite una comprensión de la realidad más amplia y compleja

de los objetos de estudio.

Y, una última tensión se presenta entre la institucionalidad y la transformación de las prácticas, (ya) en la medida en que en particular los docentes principiantes llegan con nuevas miradas sobre su práctica, su rol y el de sus estudiantes, que difiere de las instaladas en las instituciones, logrando un bajo impacto en las prácticas docentes. En este sentido, anota **Hargreaves**:

los contenidos y las prácticas a las que adhirió el estudiante pronto se olvidan en el trabajo; ciertas ideas conservadoras se imponen a cualquier tipo de formación que haya recibido el estudiante, por más innovadora que ésta haya sido" (1996, p. 170).

Para finalizar es importante mencionar algunos de los puntos críticos que se pueden reconocer en la formación de los futuros licenciados de la Facultad en mención. Uno, la deficiente formación pedagógica recibida, (ya) porque consideran que los espacios no son suficientes para preparar de manera adecuada al docente; dos, la carencia de una mejor formación para asumir la realidad de la escuela; tres, la prevalencia de experiencias formativas fuera del aula y de la universidad, puntos críticos que los ha llevado a nuevas formas de representarse, el ser y el hacer docente y que se concreta en una proyección del ejercicio docente fuera del aula y de las instituciones educativas formales.

Conclusiones

El trabajo desarrollado da cuenta de las múltiples miradas desde las cuales ha sido analizada la formación inicial de los edu-

cadores y permite reconocer en ellas tanto las tendencias en su abordaje como las tensiones que enfrentan los futuros docentes durante su proceso de formación en una disciplina específica.

Por otro lado, la revisión documental posibilita comprender la importancia de fortalecer las investigaciones que den lugar a la voz de los docentes en formación sobre sus experiencias en esta etapa, lo que permite identificar cómo asumen las instituciones, cómo ven a sus profesores, cómo construyen su identidad profesional así como los saberes que van construyendo con relación a su formación disciplinar y pedagógica, teniendo en cuenta que las pesquisas recientes sobre el trabajo docente muestran una fuerte tendencia al desarrollo de indagaciones sobre el ejercicio docente y los requerimientos de la política pública relacionados con la diversidad cultural, la inclusión, la paz, el uso de tecnologías en la educación, por mencionar algunos ejemplos.

Referencias

- Almeyda, L. (2009). ¿Cómo investigar las prácticas pedagógicas? Un estudio sobre el aprendizaje de la profesión docente en contextos de formación inicial, inserción y desempeño profesional. En: Sandoval, C. (Presidencia). *Investigación en Educación, Pedagogía y formación docente*. II Congreso Internacional, VII Seminario Nacional, Colombia.
- Azevedo, T (2002). La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia Brasileña. (Tesis doctoral, Universidad de Rovira, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codi->

go=7744&orden=0&info=link&info=link

- Dalmazo, M; Souza, M; y Ferrogut, L. (2012). Saberes docentes e representações sociais. Em Placco, V; Villas Boas, I; y De Sousa Prado, Cl, Representações sociais. Diálogos com a educação. Brasil: Fundação. Carlos Chagas
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carreta editores.
- González, I; y Reche, E. (2010). Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 383-399. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021692010>
- Jarauta, B; y Medina, J. (2009). La formación Pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 357-370. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548011.pdf>
- Lozano, I. (2009). Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. En Sandoval, C. (Presidencia). *Investigación en Educación, Pedagogía y formación docente*. Ponencia llevada a cabo en el II Congreso Internacional. VII Seminario Nacional, Colombia.
- Martins, A; Abdalla, M; y Martins, M. (2012). Representações sócias sobre o trabalho docente: trajetórias de formação de estudantes de licenciaturas e a construção de identidade profissional. Em Placco, V; Villas Bôas, L; y De Sousa Prado, Cl, Representações sociais. Diálogos com a educação. Brasil: Fundação. Carlos Chagas.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2014) Memorias Foro Internacional “Maestro Siempre”. <https://www.slide-share.net/ColombiaAprende/memorias-foro-maestro-siempre>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Resolución 02041: Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357233_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Bogotá: MEN. https://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-345485_anexo1.pdf?binary_rand=4264
- Ministerio de Educación Nacional (2017) Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 El Camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Murcia, N. (2006). Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de profesores y estudiantes. (Tesis doctoral). CIN-DE-Universidad de Manizales, Colombia.
- Ochoa, M. (2005). Sobre las exigencias y los cambios en la formación de los profesionales de la enseñanza en el mundo de hoy. Entrevista concedida al tablero. Ministerio de educación Nacional.
- OCDE. (2009). Informe TALIS: Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Santillana. <http://www>.

oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf

OEI y CEPAL. (2010). Metas educativas para el 2021. La educación que queremos para la generación del Bicentenario. Madrid: OEI.

OEI y CEPAL. (2014). Mirada sobre la educación en Iberoamérica. Metas educativas 2021. Madrid: OEI.

Rojas, M. (2006). El itinerario profesional en el perfil formativo de los docentes de educación básica integral (caso: Universidad de Los Andes- Táchira). Revista Geoenseñanza, 11(2), 175-186. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/360/36012425004.pdf>

Roldan, J. (2011). La investigación Documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En Páramo, P. (Ed). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (p. 195-211). Universidad Piloto de Colombia.

Sánchez, G. (2006). Construyendo una política de formación magisterial (1997 - 2006). Perú: Ministerio de Educación.

Santana, C. y Hernández, E. (2013). *El trabajo docente: la mirada de los estudiantes*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santana, C. (2017). Representaciones Sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las Facultades de Educación. Caso: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomás de Aquino). Repositorio Institucional <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4079>

Singh, M. (2004). Teorías y paradigmas de la formación inicial. En Flórez, I, *Cómo estamos formando a los maestros en*

América Latina. Perú: UNESCO.

Vivanco, M; Bravo, C; Torres, M; y Cárcamo, H. (2010). Representaciones Sociales de los estudiantes acerca de su formación inicial docente. Revista Horizontes educativos, 16(1), 53-67. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97916218005.pdf>



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

Migración Interna de Estudiantes que Ingresan Programas Profesionales de Educación en Colombia.

Internal Migration of Students Entering Professional Education Programs in Colombia.

William Umar Rincón

Estudiante del Doctorado interinstitucional de Educación de la Universidad Francisco José de Caldas, Docente de tiempo Completo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Investigador en la Asociación Colombiana de Facultades de Administración. Licenciado en Física de la UDistrital, Magister en Ciencias-Física de la Universidad Nacional de Colombia.
wurinconb@udistrital.edu.co

Resumen

Colombia tiene un déficit de cobertura en educación superior (SNIES, 2022); el 20% de municipios tienen programas de pregrado y el 12% tiene programas universitarios en educación, por lo que los estudiantes migran a otros municipios. Se busca determinar ¿Cuáles son las características del campo educativo que desarrollan los estudiantes de media que migran ingresan y se gradúan de programas profesionales de educación?

Se cruzan las bases del examen ICFES Saber 11 y Saber Pro. El 22% de estudiantes que terminan programas de educación, migran desde otros departamentos. La migración se realiza a un departamento contiguo, los principales son Caldas, Cundinamarca, Risaralda, Cesar, Atlántico y Bogotá. No existe diferencia significativa en los puntajes entre estudiantes que migran y los que no.

Se concluye que el capital cultural familiar influye en la trayectoria escolar y el capital social dado la falta de cobertura, influye en la migración educativa.

Palabras clave: : migración interna, enseñanza superior, capital social, formación de docentes, graduado.

Abstract

In Colombia, it has a deficit of coverage in higher education (SNIES, 2022); 20% of municipalities have undergraduate programs and 12% have university programs in education, so students migrate to other municipalities. We seek to identify the characteristics of the educational field developed by middle school students who migrate to and graduate from professional education programs?

The bases of the ICFES Saber 11 and Saber Pro exam are crossed. 22% of students who finish education programs migrate from other departments. The migration is made to a contiguous department, the main ones are Caldas, Cundinamarca, Risaralda, Cesar, Atlántico and Bogotá. There is no significant difference in the scores between students who migrate and those who do not.

It is thus concluded that family cultural capital influences school trajectory and social capital, given the lack of coverage, influences educational migration.

Keywords: internal migration, higher education, social capital, teacher training, graduate.

Conclusiones

La migración como hecho social, se ha estudiado desde la última década del siglo XIX y que se ha desarrollado principalmente desde la mirada macroeconómica (Lee, 1966; Lewis, 1954; Ravenstein, 1885; Thomas & Znaniecki, 1927; Todaro, 1980), la movilidad geográfica, (Massey et al., 1993; Rodríguez & Busso, 2009; Wood, 1982; Zelinsky, 1971), y entre otros los relacionados con la educación (Bernard et al., 2018; Gould, 1982).

La migración se puede definir “como un movimiento de un área que define la migración a otra (o un movimiento de cierta distancia mínima especificada) que se realizó durante un intervalo de migración determinado y que involucró un cambio de residencia” (UN, 1970, p. 2). Para su caso el desarrollo de la migración educativa se asimila a la migración interna como un “Movimiento de personas dentro de un país que conlleva el establecimiento de una nueva residencia temporal o permanente” (OIM, 2015).

Uno del aspecto estudiado corresponde a la migración educativa, definida como el cambio de lugar de residencia que realiza un individuo con el fin de desarrollar su formación universitaria, la cual involucra el cambio de residencia, en el que se atraviesa un límite geográfico dado por una división político-administrativa (Kearney & Beserra, 2004; Ruiz García, 2002) fenómeno que influye en el desarrollo del capital social, capital económico y capital cultural (Bourdieu, 2007). Generalmente las personas con mayor nivel educativo, son las que tienen mayor probabilidad de migrar (Bernard et al., 2018; Cooke & Boyle, 2011; Leibovich, 1996; Vargas, 2013), lo que impulsa adicio-

nalmente a que las personas de zonas rurales con mayor educación emigren hacia las ciudades con mejores perspectivas de conseguir un empleo o continuar su educación (Todaro, 1980; UNESCO, 2018).

La migración educativa en educación superior es entendida como un cambio de lugar de residencia desarrollada por un individuo con la finalidad de ampliar su formación en el ciclo profesional, lo que conlleva a un cambio de residencia, en el que cruza un límite geográfico político-administrativo (Kearney & Beserra, 2004; Ruiz, 2002).

Los estudiantes que migran deben adaptarse no solo a la nueva vida universitaria, si no un nuevo entorno geográfico con el fin de lograr una inclusión adecuada, buscando la apropiación del capital cultural a través de la educación superior como estrategia para mejorar la posición social del individuo, que buscan romper las estrategias de reproducción (Bourdieu, 2002; Bourdieu & Passeron, 2005; Salas-García et al., 2016; Santiviago & Maceiras, 2019).

En Colombia existe un déficit en la cobertura de la educación superior en el país (SNIES, 2024); el 20% de los municipios tienen programas de pregrado y el 12% tiene programas universitarios en educación, por lo que los estudiantes de media que desean formarse como docentes, deban migrar a otros municipios. El ICFES y el SIMAT (Sistema Integrado de Matricula) encontraron que los estudiantes que finalizan su estudios de bachillerato, en los departamentos de Antioquia, Atlántico, Bogotá, Quindío y Valle del Cauca, no migran por este motivo de su departamento con el fin de realizar su educación superior (MEN, 2017), pero los de departamentos como San Andrés y Providencia, Vaupés, Putumayo,

Arauca y Amazonas son los que más lo realizan. Bogotá recibe la mayor cantidad de estudiantes en migración educativa de educación superior, con un 45% de los estudiantes que migran (Rodríguez & GIZ, 2022).

Uno de los aspectos que se determina en la Ley 115 de 1994, busca que los futuros educadores fortalezcan y desarrollen competencias y actitudes que les permitan cumplir con el perfil docente alineado a los lineamientos educativos, destacando especialmente la integración de la teoría y la práctica pedagógica como elementos esenciales del conocimiento profesional del educador (MEN, 2015). Uno de los factores que se utiliza para medir la calidad en la formación de estudiantes de licenciatura es la prueba Saber Pro, el cual es “instrumento de evaluación estandarizada para la medición externa de la calidad de la educación superior que evalúa las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas profesionales universitario” (ICFES, 2021).

El Laboratorio de Economía de la Educación (2021), encontró que 98.604 estudiantes que salieron en 2018 de bachillerato, ingresaron a la educación superior tuvieron que trasladarse para desarrollar sus estudios, donde el 72% lo realizaron a ciudades que cuentan con la mayor oferta educativa del país Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cali y Bucaramanga (LEE-UPJ, 2021).

Así este estudio busca establecer ¿Cuáles son las características del campo educativo que desarrollan los estudiantes de media que migran ingresan y se gradúan de programas profesionales de educación?

Metodología

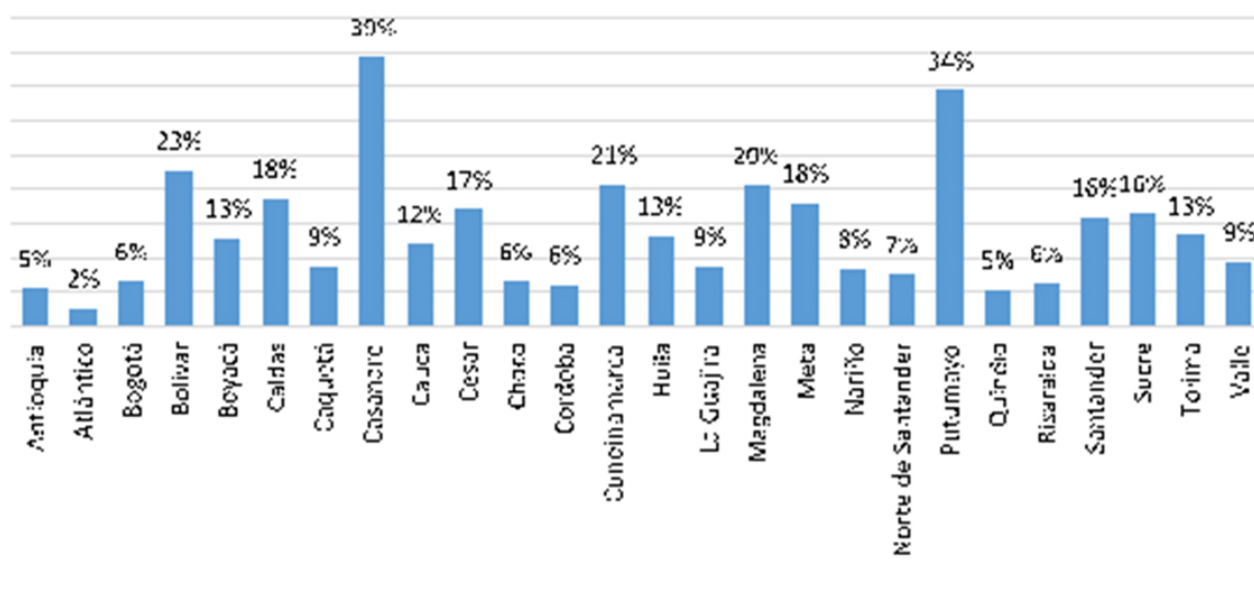
La investigación desarrollada en este trabajo es de alcance descriptivo, el cual utiliza fuentes secundarias extraídas de las bases del ICFES (ICFES, 2024), para ello se utilizan los resultados del examen Saber 11 desde el año 2012 a 2016 y las del examen Saber Pro de 2016 a 2020, y a través de una llave de cruce entre bases. Se toman datos de los estudiantes bachilleres de los programas del área de educación (licenciaturas) en el periodo 2016-2020 y con una muestra de 38.982 estudiantes. Se utilizaron variables del lugar de presentación del examen Saber 11 y de Saber Pro, realizando el análisis correspondiente, teniendo en cuenta los estudiantes que cambiaron de departamento de residencia para el desarrollo de sus estudios. Se excluyeron los estudiantes de los departamentos de Amazonas, Arauca, Guainía, Guaviare, San Andres y Providencia, Vaupés y Vichada por no tener una muestra representativa de individuos para el analizar.

Resultados y análisis

Se encuentra que los resultados en la prueba Saber-Pro de estudiantes del área de conocimiento de educación que migran y no migran, no tienen diferencia significativa en sus promedios globales, ya que esta se diferencia en un valor cercano al 1%, aunque en algunos departamentos como Boyacá, Risaralda, Cesar, Cordoba y en Bogotá, la diferencia es baja pero significativa a favor de los que no migran, caso contrario de los departamentos de Huila, San Andres y providencia, Meta, La Guajira, Bolivar y Norte Santander cuya diferencia es baja pero a favor de los que migran.

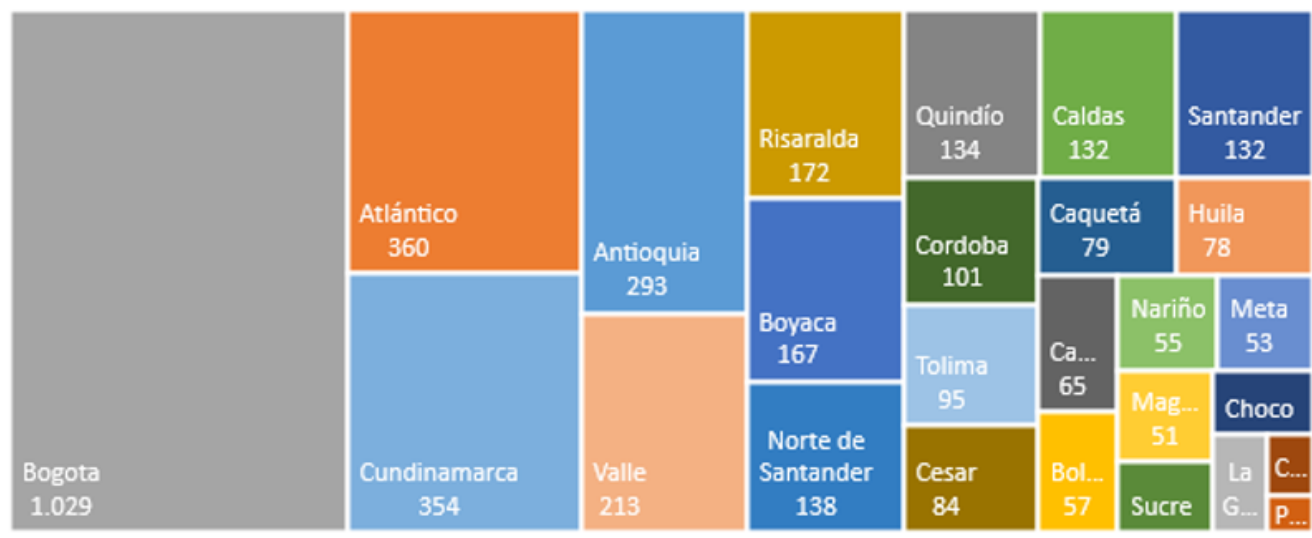
De los 38.982 registros recolectados, se logró encontrar que 3.976 estudiantes cambiaron de departamento para realizar sus estudios del área de Educación en el periodo estudiado. Aunque el departamento de Cundinamarca y la capital del país, Bogotá, son los que más estudiantes expulsan a realizar sus estudios universitarios del área descrita, los departamentos de Casanare (39%) y Putumayo (34%), son los que más estudiantes expulsan en forma de migración para desarrollar sus estudios (Gráfico 1); así mismo se presenta que los departamentos de la región norte como Sucre, Bolívar, Magdalena, Cesar y la Guajira regionalmente son los que más expulsan estudiantes, la región central con los departamentos de Calda, Quindío y Risaralda, son los que menos migran en este sentido. De igual forma en Antioquia, Atlántico, Bogotá y Valle del Cauca, son los departamentos con la mejor oferta educativa por cantidad de estudiantes del país y a su vez son los que tienen una menor migración.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes que migran del área de Ciencias de la educación por departamento



Fuente: : *Elaboración propia a partir de datos Saber 11 y Saber Pro (ICFES, 2024).*

Gráfico 2. Cantidad de estudiantes del área de ciencias de la Educación que migraron hacia cada departamento (2016-2020)(2016-2020)

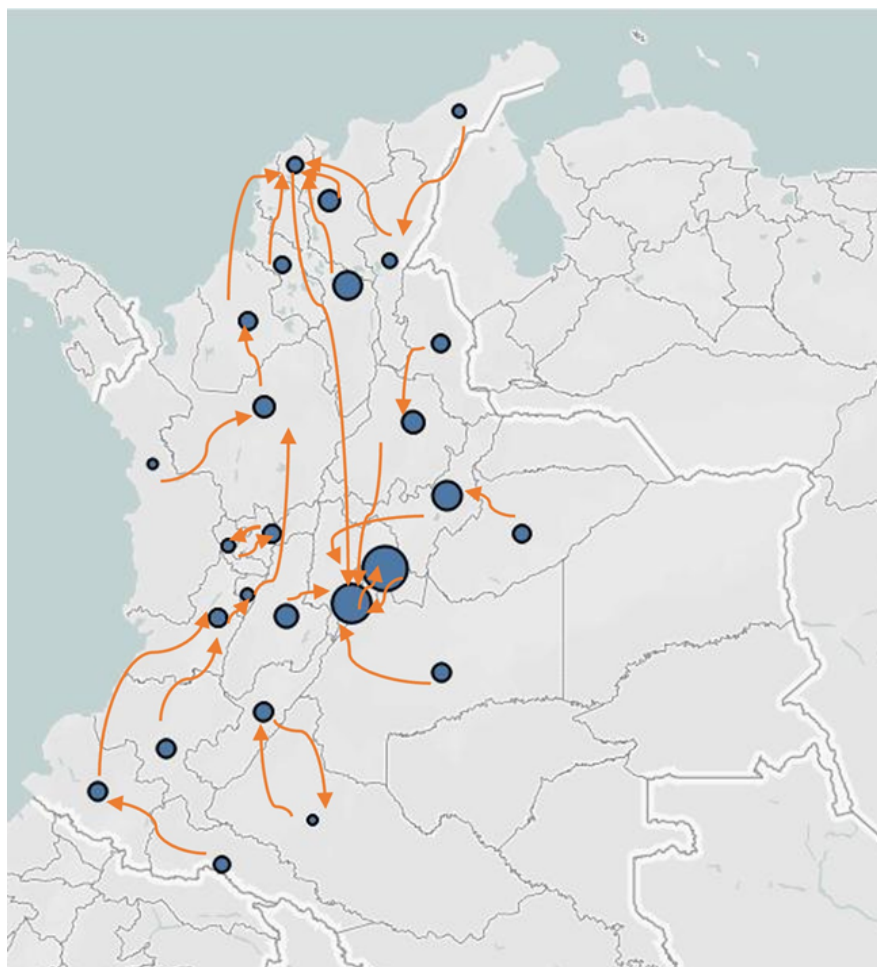


Fuente: Elaboración propia a partir de datos Saber 11 y Saber Pro (ICFES, 2024).

Examinando el destino de los estudiantes que realizan programas universitarios en el área de Ciencias de la educación, Bogotá se convierte en el polo de atracción principal de estos, ya que el 26% del total nacional llegan la ciudad a desarrollar y culminar sus estudios (Gráfico 2.), seguidos del departamento del Atlántico y Cundinamarca con cerca del 9%. De igual forma los departamentos con menor acogida de estudiantes que migren a ellos están Bolívar, Choco y Sucre con menos del 1% y Putumayo con valor cercano al 0% ya que solo 10 estudiantes en este periodo hicieron el cruce de frontera para desarrollar sus estudios. (Gráfico 2).

Al analizar la migración de los estudiantes del área de Educación, generalmente se realiza a un departamento contiguo; encontrando adicionalmente que estudiantes de todo el país migran hacia la capital Bogotá, existiendo otros cinco departamentos que se convierten en polos de atracción: Atlántico, Cundinamarca, Antioquia, Valle del Cauca y Risaralda como se muestra en las trayectorias que se ven en el **Gráfico 3**.

Gráfico 3. Trayectorias de estudiantes que migran internamente en Colombia



Fuente: *Elaboración propia a partir de las bases Saber 11 y Saber Pro (ICFES, 2024).*

Así mismo dentro de lo encontrado se no existen diferencias significativas entre los resultados de las pruebas Saber-Pro con promedios mayores entre los que no migran. Los estudiantes que migran tienen en la mayoría de los departamentos mejores resultados en SB11 que los que no migran. Además, la mayor parte de los estudiantes que migran tiene padres con un nivel académico de bachiller o superior. Las mujeres en programas de educación Migran en

mayor proporción que los hombres.

También se encuentra que no existen diferencias significativas entre los resultados de Saber-Pro con promedios mayores entre los estudiantes que no migran. Los estudiantes que migran tienen en la mayoría de los departamentos mejores resultados en SB11 que los que no migran. Además, la mayor parte de los estudiantes que migran tiene padres con un nivel académico de bachiller o superior. Las mujeres en programas

de educación Migran en mayor proporción que los hombres.

Conclusiones

Este estudio al ser exploratorio busca dar una primera mirada de lo que sucede con los estudiantes que han migrado para desarrollar estudios de universitarios en el área de Educación. Encontramos que debido a que en Colombia las IES se encuentran ubicadas en 5 regiones principales, la migración en su mayor parte sucede a los mismos departamentos: Atlántico, Antioquia, Risaralda, Valle del Cauca y principalmente migran a la capital del país Bogotá.

Al igual que se ha encontrado en otros estudios sobre migración las mujeres tienen a migrar más que los hombres (Leibovich, 1996). No existe diferencias significativas entre los puntajes de los estudiantes de educación que migran y los que no migran de forma general, pero estas diferencias se sobreponen en diferentes departamentos en Colombia Presentándose la diferencia más alta a favor de los que no migran en la ciudad de Bogotá y los departamentos de la región atlántica en el caso de los que migran.

La práctica de la migración interna se convierte en una estrategia de reproducción social en función de diferentes capitales y de la suma de esfuerzos conjuntos de los agentes relacionados al migrante (Familia, Compañeros, profesores) (Bourdieu, 2002)

Referencias

- Bernard, A., Bell, M., & Cooper, J. (2018). Internal Migration and Education: A Cross-National Comparison (Background paper for The UNESCO Global Education Monitoring Report 2019). <https://doi.org/10.48550/arXiv.1812.08913>
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación (Casillas M. A., Trad.). Colección Pedagógica Universitaria, 37-38.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2005). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. FONTAMARA. <http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/458>
- Cooke, T., & Boyle, P. (2011). The migration of high school graduates to college. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 202-213. <https://doi.org/10.3102/0162373711399>
- Gould, W. T. (1982). Education and internal migration: A review and report. *International Journal of Educational Development*, 1(3), 103-111. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(82\)90047-5](https://doi.org/10.1016/0738-0593(82)90047-5)
- ICFES. (2024). Data Icfes. Data ICFES. <https://www2.icfes.gov.co/data-icfes>
- Kearney, M., & Beserra, B. (2004). Introduction: Migration and Identities "A Class-Based Approach". *Latin American Perspectives*, 31(5), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0094582X04268399>
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57. <https://doi.org/10.2307/2060063>
- LEE-UPJ. (2021). Migración de estudiantes tránsito inmediato educación superior (Laboratorio de Economía de la Educación Informe 41). Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7046588/INFORME-41-Migracio%CC%81n-de-estudiantes-tra%CC%81n>

to-inmediato-educacio%CC%81n-superior-LEE-PUJ-2021.pdf

- Leibovich, J. (1996). La migración interna en Colombia, Un modelo explicativo del proceso de asimilación. 4, 20. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142370447>
- Lewis, W. A. (1954). Economic Development with Unlimited Supplies of Labour. The Manchester School, 22(2), 139-191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9957.1954.tb00021.x>
- Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. Population and Development Review, 19(3), 431-466. <https://doi.org/10.2307/2938462>
- MEN. (2017). Educación Superior. Educación Superior, 1, 20. https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-393225_boletin_dic_2017.pdf
- Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. Journal of the Statistical Society of London, 48(2), 167-235. <https://doi.org/10.2307/2979181>
- Rodríguez, V. J., & Busso, G. (2009). Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1980 y 2005: Un estudio comparativo con perspectiva regional basado en siete países. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2541>
- Rodríguez, V. J., & GIZ, G. A. for I. C. (2022). Migración interna y movilidad para trabajar y estudiar en cuatro megápolis de América Latina. <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-cepal-11362-48068>
- Ruiz, G. A. (with Oaxaca (Mexico : State)). (2002). Migración oaxaqueña: Una aproximación a la realidad (1. ed). Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño. <https://searchworks.stanford.edu/view/4815382>
- Salas-García, B., De-San-Jorge-Cárdenas, X., Beverido-Sustaeta, P., & Carmona-Avendaño, Y. (2016). La migración interna en estudiantes universitarios. ¿Un riesgo para el consumo de drogas? CienciaUAT, 10(2), 23-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-78582016000100023&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Santiviago, C., & Maceiras, B. J. (2019). Fundamentación. Las migraciones estudiantiles interna. En Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles (Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, pp. 35-54). Udelar. CSE. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/28243>
- SNIES. (2024). El Ministerio de Educación Nacional pone a disposición la información estadística de educación superior 2021 [Sistema Nacional de Información de la Educación Superior]. SNIES, Ministerio de Educación Nacional, Colombia. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/401926>
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1927). The polish peasant in Europe. New York, NY. <https://archive.org/details/polishpeasantine01thom/page/n15/mode/2up>
- Todaro, M. (1980). Internal migration in developing countries: A survey. En Population and economic change in developing countries (pp. 361-402). University of Chicago Press. <https://www.nber.org/books-and-chapters/population-and-economic-change-developing-countries>

- UN. (1970). Methods of measuring internal migration. *Methods of Measuring Internal Migration.*, 47. <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/19711805681>
- UNESCO. (2018, noviembre 9). Migración interna | 2019 GEM Report. <https://gem-report-2019.unesco.org/es/chapter/introduccion/migracion-interna/>
- Vargas, U. B. (2013). Retornos a la educación y migración rural-urbana en Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 72, Article 72. <https://doi.org/10.13043/dys.72.5>
- Wood, C. H. (1982). Equilibrium and Historical- Structural Perspectives on Migration. *International Migration Review*, 16(2), 298-319. <https://doi.org/10.1177/019791838201600202>
- Zelinsky, W. (1971). The Hypothesis of the Mobility Transition. *Geographical Review*, 61(2), 219-249. <https://doi.org/10.2307/213996>



LA UNIVERSIDAD DISTRITAL "FRANCISCO JOSE DE CALDAS"

Informa:

Que se encuentran abiertas las inscripciones para las nuevas Facultades de Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial y Ciencias de la Educación, en el área de Física y Matemáticas.

PLAZO DE INSCRIPCION 8 de julio de 1972 a 13 de agosto de 1972.

EXAMENES DE LABORES 8 de agosto de 1972.

INFORMES: SECRETARIA GENERAL.
Carrera 8ª N° 40-78. Tel 450-44.