



Importancia de la investigación de los maestros y maestras



■ educación ■
y Ciudad 38

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
EDUCACIÓN

REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N.º. 38

Importancia de la investigación de los maestros y maestras

Primer semestre: Enero - Junio de 2020

ISSN: 0123-0425 / Impreso
2357-6286 / Web-Online

Director General: Alexander Rubio Álvarez
Subdirectora Académica: Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección: Oscar Alexander Ballén (encargado en funciones de la Subdirección Académica)
Ruth Amanda Cortés

Jorge Palacio Castañeda
Consejo Directivo: Edna Cristina Bonilla Seba
Javier Saénz Obregón
Francisco Cajiao Restrepo
Sindey Carolina Bernal Villamarín
Sandra Cecilia Suárez García

Editor: Alexander Rubio Álvarez
Editoras académicas invitadas: Ruth Milena Páez Martínez
María del Pilar Unda Bernal

Editor de contenidos: Daniel Fernando Torres páez
Coordinadora Editorial IDEP: Diana María Prada Romero
Diseño de portada, diagramación e ilustraciones: Pablo Emilio Martínez Aldana

EBSCO-Education Source; Educational Research Abstracts; Google metrics; Google Scholar; MIAR; Informe Académico (GALE); CAPES; CIRC; Credi; UlrichWeb; Latindex; BIBLAT; DOAJ; Dialnet; IRESIE; Sherpa/Romeo; ¿Dónde lo público?; Crue; Actualidad Iberoamericana; Clase; WorldCat; e-Revistas

Publicación semestral del IDEP
Correspondencia, información, canjes y suscripciones
Avenida Calle 26 N.º.69D-91. Centro Empresarial Arrecife.
Torre Peatonal, Oficinas 805 - 806.
Teléfono PBX: (57 1) 2630603
Bogotá D.C., Colombia

Correo electrónico:
educacionyciudad@idep.edu.co
Página web IDEP: www.idep.edu.co
Revista <http://revistas.idep.edu.co/>

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.

Impreso y hecho en Colombia

Importancia de la
investigación de los
maestros y maestras

Contenido

14 Presentación



**La investigación del profesorado:
aliada de la formación docente**
Ruth Milena Páez Martínez



**La comunidad escolar:
colectividad hacia la
investigación transdisciplinar**
Yebrail Castañeda Lozano



**El profesor como constructor
de conocimiento, una mirada
que resignifica**
Diana Marcela Cárdenas Rojas
Ángela Patricia Fonseca Parra



**El docente y la investigación
educativa: una dicotomía entre
intervención e investigación**
John Fredy Sánchez Mojica



**El profesorado como agente
de cambio educativo: entre la
docencia y la investigación**
Evangelina Cervantes Holguín
Pavel Roel Gutiérrez Sandoval



**Los pasados violentos en los
relatos de historias de vida
de docentes del Distrito en la
ciudad de Bogotá**
Diana Esperanza Páez Robayo



**Nichos agroecológicos. El nicho
como laboratorio de aprendizaje**
Yenny Esperanza Parra Cortés
Ruby Marcela Reyes Aguirre
Edwin Oswaldo Villalba Vargas



**Formación en habilidades de
investigación social desde la
escuela: una experiencia en
el Colegio Cundinamarca IED,
Bogotá 2013 -2019**
Marta Cecilia Guzmán Cueto
Luis Alejandro Pulgar Suárez



Habilidades del siglo XXI: una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva

Sonia Lombana Ruiz
Cindy Bolívar Castañeda



La investigación en la práctica educativa de los docentes

Viviana Palencia Salas



Sentipensar la investigación en artes para comprender el pensamiento

Paola Marcela Baldión Clavijo



El cómic al aula: una didáctica narrativa

Yoiseth Patricia Cabarcas Morales



**Parámetros de publicación
Revista Educación y Ciudad
del IDEP**

Comité Editorial

Alexander Rubio Álvarez

Formación Académica
Doctorado en Ciencias del Deporte,
Universidad de Baja California.
Maestría en Docencia e Investigación
Universitaria, Universidad Central de Chile.
Licenciatura en Educación
Física, Universidad Pedagógica Nacional.
Director del Instituto para la Investigación y
el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
arubio@idep.edu.co

Adela Molina Andrade

Formación Académica
Doctora en Educación, Universidad de Sao
Paulo. Maestría en Educación con Énfasis
en Evaluación, Pontificia Universidad
Javeriana. Licenciatura en Educación con
Énfasis en Biología, Universidad Distrital
Francisco José de Caldas.
Filiación Laboral
Docente, Universidad Distrital Francisco
José de Caldas.
Nacionalidad colombiana
amolina@udistrital.edu.co

Alejandro Álvarez Gallego

Formación Académica
Doctor en Historia de la Educación y
Educación Comparada, Universidad
Nacional de Educación a Distancia.
Maestría en Estudios Políticos, Pontificia
Universidad Javeriana. Licenciatura en
Ciencias Sociales, Universidad
Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Docente e Investigador, Universidad
Pedagógica Nacional, Facultad de
Educación.
Nacionalidad colombiana
rizoma.alejandro@gmail.com

Diana María Prada Romero

Formación Académica
Maestría en Desarrollo Educativo y Social,
CINDE - UPN. Especialista en Periodismo y
Ciencias de la Comunicación, Universidad
Autónoma de Barcelona. Especialista en
Comunicación – Educación, Universidad
Central. Comunicadora Social –
Periodista, Universidad Central.
Filiación Laboral
Instituto para la Investigación Educativa y
el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
dprada@idep.edu.co

Gladys Jaimes de Casadiego

Formación Académica
Doctora en Ciencias Pedagógicas,
Universidad Central de Las Villas. Maestría
en Lingüística Teórica y Formal, Université
de Paris VIII. Maestría en Lingüística
Hispanoamericana, Instituto Caro y
Cuervo. Especialización en Lingüística,
Instituto Caro y Cuervo. Licenciatura en
Ciencias de la Educación, Universidad
Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Consultora.
Nacionalidad colombiana

Juliana Gutiérrez Solano

Formación Académica
Historiadora, Universidad
Nacional de Colombia.
Master in International Educational
Development, Teachers
College-Columbia University.
Filiación Laboral
Subdirectora Académica del Instituto para
la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
jgutierrezs@idep.edu.co

Marco Raúl Mejía

Formación Académica
Doctor en Educación, Universidad
Pedagógica Nacional. Maestría en
Desarrollo Educativo y Social, CINDE.
Licenciatura en Filosofía y Letras,
Pontificia Universidad Javeriana.
Filiación Laboral
Planeta Paz.
Nacionalidad colombiana
marcoraulm@gmail.com

Margarita Posada Escobar

Formación Académica
Estudios de Doctorado en Calidad
Educativa, con diploma DEA, Universidad
de Barcelona, Facultad de Pedagogía
y didáctica; Maestría Cinde - UPN en
Desarrollo social y educativo. Licenciatura
en Estudios principales en pedagogía
musical.
Filiación Laboral
Docente, Colegio República Bolivariana de
Venezuela IED.
Nacionalidad colombiana
maextrax@yahoo.es

María del Pilar Unda Bernal

Formación Académica
Doctora en Cultura y Educación en
América Latina, Universidad de Artes y
Ciencias Sociales. Maestría en Educación
con Especialización en Investigación
Educativa y Análisis Curricular,
Universidad Javeriana. Psicóloga,
Pontificia Universidad Javeriana.
Filiación Laboral
Docente e Investigadora, Universidad
Pedagógica Nacional.
Nacionalidad colombiana
pilunda@gmail.com

Rosalba Pulido de Castellanos

Formación Académica
Doctora en Educación, Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Docente, Universidad de la Salle.
Nacionalidad colombiana
rpulido0730@gmail.com

Ruth Milena Páez Martínez

Formación Académica
Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.
Filiación Laboral
Docente, Maestría en Docencia y del Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.
Nacionalidad colombiana
milenapaez@yahoo.es

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Formación Académica
Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana.
Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
Nacionalidad colombiana
amandacortes2006@yahoo.es

Comité Científico

Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras

Formación Académica
Doctorado en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X Nanterre. Maestría Investigación Educativa, Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia, Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Paris X, Nanterre.
Filiación Laboral
Université de Paris X – Nanterre.
Nacionalidad Uruguaya
atezanos@club-internet.com

Carlos Obando Arroyave

Formación Académica
Doctorado en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en Semiótica-Estética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia.
Filiación Laboral
Profesor-Investigador, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. Director de la plataforma digital de Periodismo Integrado <https://www.directobogota.com/> y Director de la Especialización en Televisión de la Facultad de Comunicación y Lenguaje.
Nacionalidad colombiana
carloso@carloso-bcn.com /
carlosoyave@gmail.com

Eduardo Gutiérrez

Formación Académica
Doctorado en Educación DIE -UD. Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-Inglés, Universidad Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Profesor asistente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana.
Nacionalidad colombiana
clasehistoria@gmail.com

Federico Revilla

Formación Académica
Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte), Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).
Filiación Laboral
Miembro del "Claustro de Doctores" de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas.
Nacionalidad española
amigos@cultuamericas.org

Gloria Pérez Serrano

Formación Académica
Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.
Filiación Laboral
Catedrática de Pedagogía Social, UNED. Dirige la Revista Interuniversitaria Pedagogía Social y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
Nacionalidad española
gloriaperez@edu.uned.es

Inés Dussel

Formación Académica
Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.
Filiación Laboral
Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari, Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
Nacionalidad argentina
ines.dussel@sangari.com

Jaume Trilla Bernet

Formación Académica
 Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona.
 Filiación Laboral
 Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GEM), Universidad de Barcelona.
 Nacionalidad española
 jtrilla@ub.edu

José Ángel López Herrerías

Formación Académica
 Doctor en Filosofía, Universidad de Madrid.
 Filiación Laboral
 Profesor de Pedagogía General y Social, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
 Nacionalidad española
 jherrer@edu.ucm.es

Javier Ocampo López

Formación Académica
 Doctor en Historia, Colegio de México.
 Especialización Historia de las Ideas, Universidad Nacional Autónoma de México.
 Filiación Laboral
 Universidad de Cartagena. Doctorado Interinstitucional en Educación; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
 Nacionalidad colombiana
 javierocampo11@yahoo.es

Rocío Rueda Ortiz

Formación Académica
 Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Islas Baleares.
 Maestría en Tecnologías de la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.
 Filiación Laboral
 Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
 Nacionalidad colombiana
 rruedaortiz@yahoo.com

Árbitros

Ruth Stella Chacón Pinilla

Formación Académica
Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
Magíster en Bioética, Universidad El Bosque. Licenciada en Administración y Supervisión Educativa, Universidad de la Sabana. Maestra Bachiller, Centro Educativo Nuestra Señora de La Paz.
Filiación Laboral
SED Bogotá, Colegio Rodolfo Llinás, IED. Universidad El Bosque. Universidad de San Buenaventura.
ruthstella25@gmail.com

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo

Formación Académica
Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Docente Investigadora, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
anabrizet@gmail.com

Constanza Amézquita Quintana

Formación Académica
Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.
Filiación Laboral
Directora de Investigaciones, Institución Universitaria Colombo Americana.
constanza.amezquita@gmail.com

Lizeth Marcela Díaz Becerra

Formación Académica
Magíster en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana. Normalista de la Normal Superior María Auxiliadora de Soacha.
Filiación Laboral
SED Bogotá, Colegio María Mercedes Carranza, IED.
marceladiazb2016@gmail.co

Tadiana Escorcía

Formación Académica
Magíster en Estudios e Infancias, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad El Bosque.
Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Maestra Bachiller de la Normal Mixta de la Costa Norte.
Filiación Laboral
Colegio José Asunción Silva, IED. Universidad El Bosque, Licenciatura en Educación Infantil.
naomitadi@gmail.com

Juan Carlos Ramírez Zapata

Formación académica
Especialista en Edumática y Magíster en Didáctica de las Ciencias, Universidad Autónoma de Colombia. Ingeniero de Sistemas con Énfasis en Software, Universidad Antonio Nariño.
Filiación Laboral
SED Bogotá-Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana 2020. Fundación Universitaria del Área Andina.
juanramza@gmail.com

Daniel Antonio Jiménez Jaimés

Formación Académica
Magíster en Educación, Universidad de los Andes. Especialización en Legislación Educativa y Procedimientos, Universidad Autónoma de Colombia. Especialización en Educación en Arte y Folclor, Universidad El Bosque. Licenciatura en Pedagogía Musical, Universidad Pedagógica Nacional.
Filiación Laboral
Secretaría de Educación del Distrito, Colegio Venecia, IED.
pianodante@hotmail.com

Jonathan Eduardo Ruiz Ramírez

Formación Académica
Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Especialista en Educación Matemática, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Matemáticas y Física, Universidad La Gran Colombia.
Filiación Laboral
SED Bogotá, Colegio Próspero Pinzón IED.
jeruizr@educacionbogota.edu.co

Álvaro Rubiano Espinosa

Formación Académica
Magíster en Educación y Comunicación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Especialización en Gerencia de Multimedia, Universidad Santo Tomás. Profesional en Diseño Gráfico, Universidad Nacional de Colombia.
Filiación Laboral
LCI (Lasalle College).
alvarorubiano2@gmail.com

Yhonathan Virguez Rodríguez

Formación Académica
Candidato a Doctor en Artes, Universidad de Antioquia. Magíster en Estética e Historia del Arte, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Diseñador Gráfico e Ilustrador, Universidad Nacional de Colombia.
Licenciado en Artes, Universidad del Tolima.
Filiación Laboral
SED - Colegio Marco Fidel Suárez. Editorial Magisterio. Diseñador Freelance.
yvirguezr@unal.edu.co

Pablo Rubén Tenaglia

Formación Académica
Doctorando en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Filiación Laboral
Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.
pablotenaglia2001@yahoo.com.ar

Presentación

Estudiar la educación cobra cada vez mayor importancia en el ámbito intelectual y práctico de la academia, no solo para el trabajo en el aula, sino como recurso útil en la construcción de metodologías y criterios que permitan leer el presente y el futuro de la profesión y la sociedad. Este contexto consolida la investigación en educación como ejercicio fundamental para comprender los fenómenos vinculados a la pedagogía. Por tal motivo, el presente número de la Revista Educación y Ciudad aborda las realidades de la investigación educativa desde diversas perspectivas, buscando contribuir al trabajo diario encaminado a la profesionalización docente y la educación significativa.

Preguntas como por qué formar en investigación o cuál es el lugar de la investigación en el aula y la formación de docentes y estudiantes, hacen parte de la discusión profesional de la educación en la actualidad, por su pertinencia al momento de destacar hechos como que los docentes no solo son agentes consumidores de conocimiento, sino que contribuyen a su producción; la investigación permite hallar vías para reflexionar y solucionar las inquietudes pedagógicas y educativas, por lo que, en ese sentido, esperamos que la lectura del presente número contribuya en las distintas búsquedas personales de nuestros lectores.

Tal es el caso del artículo de Ruth Milena Páez, titulado “La investigación del profesorado: Aliada de la formación docente”, el cual busca reconocer la dinámica de la investigación, al proponerla como aliada para pensar la enseñanza y el aprendizaje y como posibilidad de actualizar y re-descubrir el sentido de la profesión, asumiendo que se trata de una fuente pertinente de saber que cambia creativamente los paradigmas instituidos. Igualmente, Diana Cárdenas y Ángela Fonseca, con su texto: “El profesor como constructor de conocimiento. Una mirada que resignifica”, ofrecen una perspectiva que destaca al docente como agente principal de la educación, al centrarse en su papel como constructor de conocimiento desde dos investigaciones que caracterizan su saber.

Por su parte, Diana Esperanza Páez propone una investigación biográfico-narrativa que aborda la relación entre la memoria de los maestros y las situaciones violentas y traumáticas de la violencia política del país, en “Los pasados violentos en los relatos de historias de vida de docentes del Distrito en la ciudad de Bogotá”; mientras que Evangelina Cervantes, junto a Pavel Gutiérrez,

presentan, en su artículo: “El profesorado como agente de cambio educativo: Entre la docencia y la investigación”, las posibilidades de la investigación colaborativa, al exponer el trabajo realizado en conjunto por una institución de educación superior y distintos colegios en Chihuahua, México, que permitió construir una red de agentes para el cambio educativo.

Junto a ello, la investigación asume otra cara gracias a lo expuesto en: “El docente y la investigación educativa: Una dicotomía entre intervención e investigación”; texto en el que John Sánchez proporciona argumentos para superar la dicotomía entre investigación e intervención educativa, analizando la importancia de los docentes de escuela como investigadores. Mientras que en “Nichos agroecológicos. El nicho como laboratorio de aprendizaje”, Yenny Parra, Ruby Reyes y Edwin Villalba presentan una experiencia pedagógica que busca responder a los problemas ambientales de la localidad y la institución, partiendo de la formación de estudiantes como líderes investigadores y transformadores de su entorno.

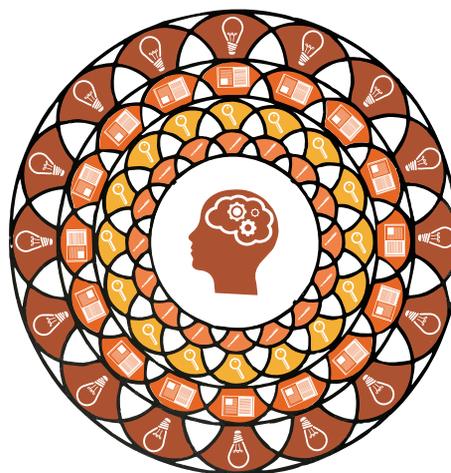
Al tiempo, en “Formación en habilidades de investigación social desde la escuela: Una experiencia en el Colegio Cundinamarca IED, Bogotá 2013 -2019”, Marta Guzmán y Luis Pulgar explican una experiencia de formación que buscó implementar un proceso pedagógico de formación en investigación social, desde una perspectiva interdisciplinar cuyo punto de partida son las ciencias sociales; y Paola Baldión asume el reto de revisar las relaciones entre práctica pedagógica, investigación y formación de maestros en: “Sentipensar la investigación en artes para comprender el pensamiento”, texto que reconoce la investigación como lugar de enunciación y punto de partida para analizar el quehacer artístico, las realidades y los contextos, considerando que se trata de una acción que involucra el sentir y el pensar al momento de trabajar desde la formación de formadores.

Como se ha visto, la investigación comprende múltiples facetas, entre ellas, vale la pena resaltar la aproximación de Sonia Lombana y Cindy Bolívar, quienes, en: “Habilidades del siglo XXI: Una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva”, presentan una experiencia pedagógica enfocada en analizar las herramientas a desarrollar para construir procesos efectivos de educación inclusiva. También resulta de especial interés el enfoque abordado en “La investigación en la

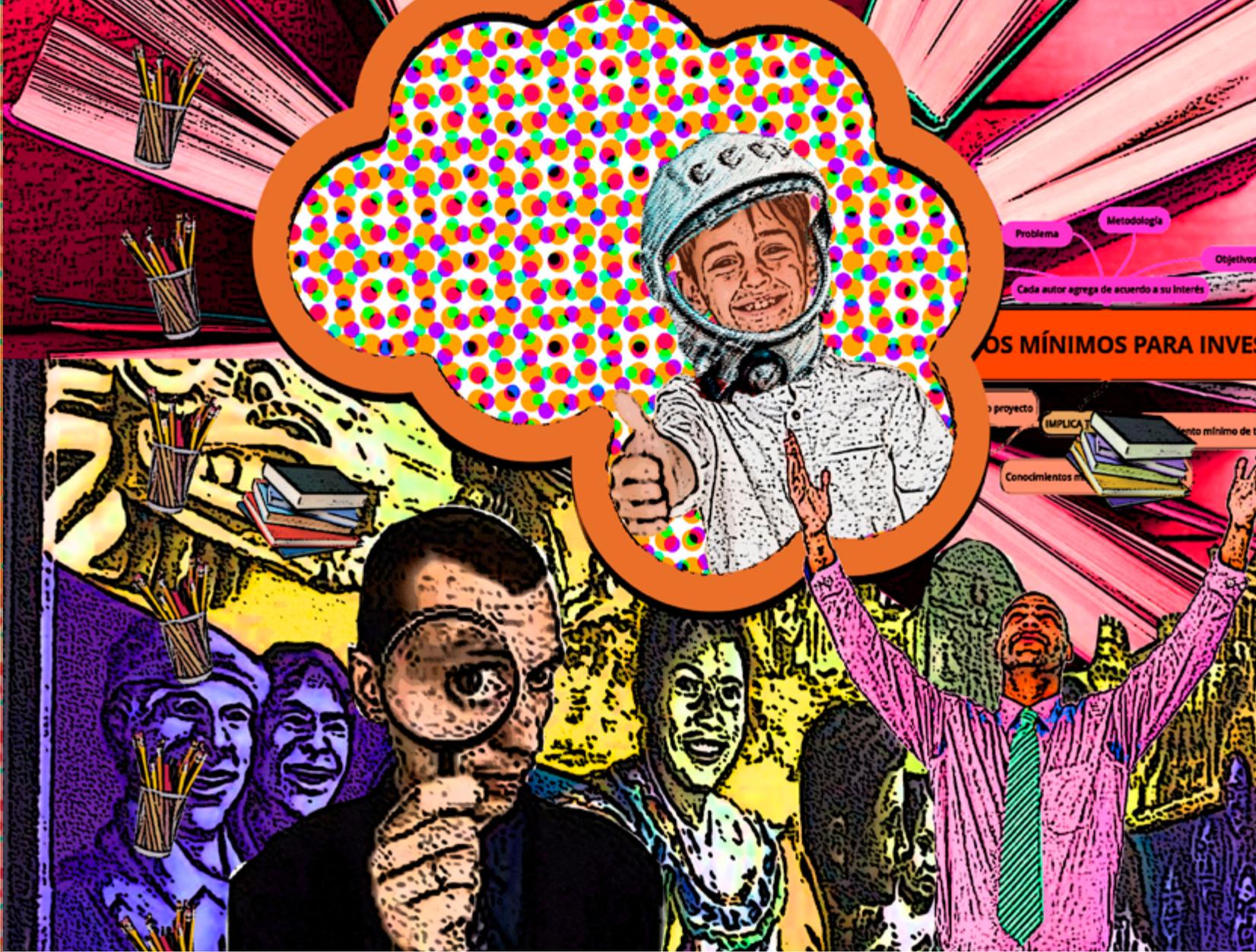
práctica educativa de los docentes”, de Viviana Palencia, artículo que revisa la importancia de la investigación en el ejercicio docente, planteando diferentes tipos de ejercicios investigativos que pueden ser empleados en el aula y que favorecen al alumnado y al profesorado.

Finalmente, el presente número concluye con dos artículos que destacan la importancia de la investigación en la educación del siglo XXI; el primero: “La comunidad escolar: Colectividad hacia la investigación transdisciplinar”, de Yebraíl Castañeda, el cual busca describir los presupuestos necesarios para que la comunidad escolar transite, de una escuela disciplinar, a una de la transdisciplinariedad de la complejidad investigativa, entendiendo que es necesario asumir perspectivas acordes a los distintos presentes planteados por la actual sociedad del conocimiento. El segundo: “El cómic al aula: Una didáctica narrativa”, de Yoiseh Cabarcas, expone una propuesta para utilizar el cómic como recurso didáctico en las aulas de clase a partir del paradigma cualitativo-interpretativo y un diseño de investigación-acción.

El presente de las realidades sociales y educativas es cada vez más diverso, cambia constantemente y, como pilar de la comunidad, quienes asumen las transiciones en el aula son profesionales competentes que buscan responder a los distintos retos planteados; para hacerlo, recurren a la investigación, adoptando actitudes críticas y reflexivas, no solo frente a su entorno, sino frente a la realidad educativa, investigando científicamente e incorporando saberes de otras ciencias, de tal manera que se planteen nuevos conocimientos, apoyando la tarea ineludible de contribuir al bienestar de la sociedad.







La investigación del profesorado: aliada de la formación docente

TEACHER RESEARCH: ALLIED TO TEACHER TRAINING
PESQUISA DE PROFESSORES: ALIADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ruth Milena Páez Martínez

Ruth Milena Páez Martínez¹

¹. Docente e investigadora, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle; Postdoctora en Ciencias sociales, niñez y juventud de la alianza CINDE, Universidad de Manizales, Pontificia Universidade Católica de São Paulo y el COLEF, con el aval de CLACSO. Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Magíster en Educación y Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana. El artículo parte de la propia experiencia como docente en los ámbitos escolar y universitario, unida a múltiples diálogos y discusiones sostenidos con colegas investigadores y estudiantes. Correo electrónico: rmlenapaez@gmail.com

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2309>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

Que los sistemas educativos hayan centrado su atención en los estudiantes y el aprendizaje dejó en desequilibrio la importancia de los maestros en esa misma pretensión. La relación pedagógica, el aprendizaje de los mismos docentes y la investigación parecen haberse ubicado más lejos de donde se encontraban. En este artículo se plantea que la investigación docente es una importante aliada, no solo para pensar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, sino para actualizar y re-descubrir el sentido de la misma profesión. Así, se busca responder por qué la formación docente implica necesariamente el aprendizaje del profesorado y por qué la investigación motiva su deseo por aprender, mientras contribuye al desarrollo de unas disposiciones y habilidades.

Palabras clave: Formación docente, investigación del profesorado, aprendizaje del profesorado, relación pedagógica, pensamiento crítico.

Abstract

That the educational systems have focused their attention on students and learning left the importance of teachers in that same imbalance unbalanced. The pedagogical relationship, the learning of the teachers themselves and the research seem to have been located further from where they were. In this article, it is stated that teaching research is an important ally, not only to think about the teaching and learning of students, but also to update and rediscover the meaning of the same profession. Thus, it seeks to answer why teacher training necessarily involves teacher learning and why research motivates their desire to learn, while contributing to the development of dispositions and skills.

Keywords: Teacher training, teacher research, teacher learning, pedagogical relationship, critical thinking.

Resumo

O fato de os sistemas educacionais terem concentrado sua atenção nos alunos e o aprendizado deixou a importância dos professores nesse mesmo desequilíbrio. A relação pedagógica, a aprendizagem dos próprios professores e a pesquisa parecem estar mais distantes de onde estavam. Neste artigo, afirma-se que o ensino à pesquisa é um aliado importante, não apenas para pensar no ensino e na aprendizagem dos alunos, mas também para atualizar e redescobrir o significado da mesma profissão. Assim, procura responder por que a formação de professores envolve necessariamente a aprendizagem de professores e por que a pesquisa motiva seu desejo de aprender, enquanto contribui para o desenvolvimento de disposições e habilidades.

Palavras-chave: Formação de professores, pesquisa de professores, aprendizagem de professores, relacionamento pedagógico, pensamento crítico.

La investigación del profesorado: Aliada de la formación docente

Hoy por hoy, o mejor, hoy más que nunca, la investigación se constituye en valioso recurso para pensar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como para hallar en la práctica pedagógica un semillero de ideas, un laboratorio permanente de aprendizaje y una posibilidad enorme para redescubrir el sentido de la misma profesión; así, es posible afirmar que la investigación participa como aliada de la formación docente gracias al aprendizaje que ella favorece en el mismo docente.

El presente artículo expone los motivos por los cuales la formación docente implica necesariamente el aprendizaje del profesorado, mientras responde a la pregunta: ¿Por qué la investigación motiva el deseo por aprender del docente y contribuye a que sus habilidades se fortalezcan, desplazándose hacia las competencias globales que requiere nuestra sociedad y nuestro tiempo?

La formación docente significa aprendizaje del docente

En los ámbitos educativos formales de diversos niveles, desde preescolar hasta el universitario, se suele hablar de aprendizaje cuando se piensa en los estudiantes. En efecto, desde los años 70 tuvo lugar una profunda transformación que “revolucionó” los sistemas educativos. No solo cambiaron los métodos pedagógicos, sino la perspectiva de entender el aprendizaje: pasamos, de una sociedad de tradición, a una de conocimiento; del imperativo del transmitir al de aprender (Blais, Gauchet y Ottavi, 2018, p. 17). Esta “mutación pedagógica”, dio un papel central al “actor de los aprendizajes”, poniendo en desbalance el lugar de la transmisión a través de la labor docente.

Incluso, cuando se habla de las universidades para el siglo XXI se insiste en que su renovación pedagógica e innovación conceptual implica llevar a que: “Los estudiantes aprendan. Saber cómo aprenden, cómo dedican su tiempo y su esfuerzo a aprender, y facilitar su aprendizaje” (Bautista, Borges y Forés, 2006, p. 4); y esto hay que hacerlo, sin duda, pero al volcar la atención sobre los estudiantes como protagonistas del aprendizaje, y al enfocar los métodos pedagógicos en esa pretensión, pareciera que el aprendizaje del profesorado, escolar o universitario, quedase relegado de la misma práctica docente o, sencillamente, sin consideración.

¿Tendría acaso que considerarse? ¿No es la autonomía del estudiante lo que debe interesar a las instituciones educativas de todos los niveles? ¿No son acaso los estudiantes ese eje del aprendizaje? Al hablar de un desplazamiento en el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje poco a poco se gestó una idea que restó valor al papel

del docente, deteriorando su autoridad (distinto de autoritarismo) y, de alguna manera, el sentido de su contribución en la formación. Entre otras cosas, salvo las exigencias en el uso y manejo de las nuevas tecnologías, pareciera interesar a muy pocos sí, desde su rol profesional, el docente es un sujeto de aprendizaje o no.

Sin duda, los estudiantes son el motivo de la enseñanza, lo que moviliza la acción pedagógica y la gestión educativa, pero muy poco se habla de lo que sucede o puede suceder entre docente y estudiante para que en efecto se favorezca el aprendizaje. En tal sentido, es importante resaltar tres asuntos:

1. El aprendizaje del estudiantado, especialmente cuando se halla en edad de estudio escolar, depende en buena medida de la relación con sus docentes. Algo debe vincularlos para que se consiga el aprendizaje, pero sobre todo para que el deseo por aprender termine siendo el mejor logro del docente con sus estudiantes. Los contenidos que aparecen en libros o fuentes educativas de internet no se convierten por sí mismos en aprendizajes para sus lectores o usuarios; alguien, en el mejor de los casos, en algún momento de la vida ha debido mediar para provocar su encuentro con el conocimiento: una madre, un abuelo, un hermano mayor, un docente; porque la condición de estudiantes: “no es un estado “inherente”, sino el resultado de la acción directa de una docencia determinada en un contexto formativo determinado” (Bautista, Borges y Forés, 2006, p. 34).
2. Los resultados de aprendizaje ocurren de mejor modo cuando los docentes aman aprender, cuando disfrutan una pesquisa y se involucran con los alumnos para resolver una pregunta o problema, cuando comparten sus inquietudes por el conocimiento o por situaciones de la cotidianidad, cuando aprenden con ellos de los errores y logran “transmitir” una pasión por algo; porque lo que pasa entre ambos es lo que importa y hace la diferencia con otros subsistemas de relaciones. La relación pedagógica es única entre un maestro(a) y un estudiante; no porque sea la misma todas las veces, sino porque cada estudiante es tan particular que cuando entra en relación con el docente no hay nada que se le compare. Esta serie de detalles tendría que llevar a considerar a las instituciones escolares, y las políticas estatales, el valor de cada quien para el desarrollo de ambos; no en un vínculo de “iguales” o “pares”, porque no lo es, pero sí desde una relación de mutua ganancia: “el desarrollo del docente y el desarrollo del alumno están en relación recíproca. Las escuelas que supervisan y promueven activamente la relación entre el bienestar y desarrollo del

docente y del alumno descubren que uno y otro se benefician” (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 140).

En esa relación pedagógica no puede decirse que las transmisiones han “pasado de moda”, no pueden dejar de darse, pues ahí se encuentra el legado más valioso que pueda heredarse a un estudiante: por vía del ejemplo o del testimonio se transmite el deseo por algo, o lo que los psicoanalistas identifican como el sentido de vivir. El encuentro con una “hora de clase” puede alterar por siempre la vida de los estudiantes, afirma el italiano Massimo Recalcati:

¿O es que la escuela no sirve ante todo para eso? ¿Es que no sirve para producir un sujeto, un deseo singular, una pasión que puede orientar la vida? El encuentro entre generaciones diferentes, entre profesores y alumnos, pero también el que se produce entre el sujeto y la alteridad real y simbólica de la institución, obliga a descentrarse del propio Yo y a romper el vínculo con el grupo familiar. Una apertura inédita se vuelve posible y en ella puede emerger una actitud, una vocación, una inclinación singular. En una palabra: el deseo del sujeto (2016, p. 162).

Este razonamiento destaca el sentido del “encuentro” entre docentes y estudiantes, una cita que es inter-generacional pero, a la vez, de roles diferenciados, pues no se trata de pares o amigos, sino de dos distintos que construyen una relación pedagógica. Esto lleva a recordar al docente como alguien que también está en-formación, que aprende con sus estudiantes, que reconoce una tradición y, por eso, se pone en-búsqueda



de... Ello ocurre con alguien que quiere su profesión y transmite el amor por conocer y participar del mundo.

3. Gracias al aprendizaje logrado por el docente se puede hablar de formación docente. Sin su aprendizaje no hay tal formación, lo cual lleva también a recordar que dicha formación puede ocurrir, tanto en escenarios formales de estudio, Escuelas Normales o instituciones de educación superior, como en escenarios no formales e incluso informales.

Basados en los aportes del ya clásico Schön (1987, 1998), diversos autores han tomado su idea de la “práctica reflexiva” como acción, que contribuye a la mejora continua del docente y su aprendizaje; por ejemplo, Christopher Day la emplea cuando dirige su atención a los “docentes como investigadores” (2018), recuperando y actualizando los postulados que hacen al profesional reflexivo: 1) La “reflexión en la acción”, que sucede en el acto y no es compartida por nadie más que el propio docente; 2) La “reflexión sobre la acción”, o aquella que sucede luego de haberse dado la práctica y puede darse en el docente a través de una bitácora o diario de notas, por ejemplo, y/o con la interacción con sus colegas; y 3) La “reflexión en relación con la acción”, que destaca un acto de imbricación de ideas o de triangulación con otros puntos (autores, experiencias, investigaciones, eventos, etc.).

Lo interesante de esta “práctica reflexiva” o de “acción en y sobre la acción”, dada en la perspectiva de Schön, es que permite tomar decisiones ante lo imprevisto, la incertidumbre, lo inesperado, los conflictos de valor e innumerables situaciones cotidianas que no fueron conocidas por los profesionales en sus estudios formales universitarios. Idea que también es rescatada por Brockbank y McGill (2008, pp. 86-105) para profundizar en el sentido de reflexionar, al punto de proponer un currículum que posicione la reflexión como el inicio o apertura a la “transformación crítica”, encaminada al “diálogo reflexivo” como una vía avanzada hacia la crítica.

La misma fuente inspiradora de Schön lleva a Paguay, Altet, Charlier y Perrenoud a preguntar por cómo se construyen las “habilidades profesionales” del docente: “¿Qué significa aprender en y mediante la práctica? ¿Dicho aprendizaje sucede únicamente gracias a la reflexión sobre la propia acción y a los efectos de esta? ¿Cómo se adquieren los rasgos profesionales? (...) ¿Qué tipo de reflexiones debemos hacer? (...) ¿Cuáles son las condiciones sociales más favorables para la construcción de dichas habilidades?” (2005, pp. 17-18).

En otras palabras, sin titubeo, las reflexiones docentes, tanto en la inmediatez de la práctica, como en lo mediado del ejercicio, y ya

sean en una forma básica o en una forma compleja, aportan a su aprendizaje como docente. Esa praxis favorece su propia formación docente y su contribución con la formación de sus estudiantes.

¿Qué lugar ocupa la investigación en la formación docente?

Para algunos, la investigación docente es una expresión generalizada que se traduce en “ejercicios menores” que simulan la investigación “en sentido estricto”, es decir, no se reconoce como tal; para otros, que la investigación surja de los mismos docentes y de su contexto directo de práctica representa todo lo contrario, un trabajo de alto sentido y significado porque atiende problemas concretos y propios de la escuela, reconociéndole como tal, como investigación.

El presente artículo asume la segunda perspectiva, identificando la presencia de docentes del ámbito escolar que investigan desde su lugar de trabajo, aunque no todos se hallen en el mismo nivel: algunos pueden haber desarrollado competencias investigativas y otros contar con habilidades investigativas. En cualquier caso, lo común es que la investigación del docente sea un motor o estímulo constante que le moviliza a conocer y seguir aprendiendo. No todos los docentes lo logran y, en efecto, no siempre es sencillo por diversas razones.

1. **Gestión escolar.** La denominada “autonomía” dada a las instituciones escolares para organizarse y velar por el cumplimiento de sus Proyectos Educativos Escolares (PEI), no siempre ha sido a favor de los procesos de formación docente no-formales (los no vinculados con estudios de grado o posgrado) y, en ocasiones, tampoco de los formales. El apoyo que pueda o no recibir el profesorado termina dependiendo del “parecer” del directivo, no de una política gubernamental de formación. Ahora, ¿tendrían que apoyarlos?; ¿acaso su labor no es la docencia? Si la gestión de la escuela entiende o ve por separado formación docente de investigación, seguro habrá una respuesta negativa, pero si se consigue comprender que la investigación aporta al aprendizaje docente y que esto redundará en el amor que los estudiantes puedan asimilar por el conocimiento, la perspectiva cambia. Day menciona la necesidad de que las escuelas establezcan unas “estructuras de aprendizaje que lo apoyen” (2018, p. 39), y un liderazgo directivo escolar que respalde su labor (2012).

² Programas universitarios que otorgan un título profesional. De modo específico, quienes van a estudiar intencionadamente para ser docentes cursan una Licenciatura.

2. **Escenarios “formales” de formación docente.** No es nuevo pensar que, en Colombia, las bases obtenidas por los docentes desde los programas de pregrado² no siempre son las suficientes o deseables para emprender una labor investigativa cuyo punto de partida sea la misma práctica docente. ¿Deberían incorporarse métodos investigativos formales en la fase formativa de grado o pregrado de los docentes? La experiencia parece revelar que, aunque este no es el momento para ello, pues en estos escenarios se configuran los campos de formación fundamentales y asuntos propios del campo profesional, sí es necesario construir habilidades investigativas. La situación amerita replanteamientos en la estructura curricular de los programas de formación docente en nuestro país, en los que se debe apuntar más a desarrollar habilidades investigativas ligadas con contextos reales y situaciones problema concretas. Si se lograra, los docentes tendrán más posibilidades de entender la idea de investigar, aunque no lo hicieran en el sentido estricto de la palabra.

3. **Relaciones entre docente novato y docente experto.** El docente novato tiene muchos aprendizajes por adquirir en lo cotidiano de la práctica; así, no es posible, o es poco factible, esperar que pueda investigar desde un principio. Ahí es donde las alianzas con docentes más experimentados resultan cruciales para la inmersión del novato en su contexto laboral; ello, en el orden de estrategias de gestión por parte de las directivas de la institución, antes que en términos de “favores” que deban hacerse con el “compañero(a)”. En este caso, aunque el recién llegado contara con bases investigativas ofrecidas por el conocimiento disciplinar en los estudios formales, sus intereses estarían centrados en atender su práctica; porque así es, la niñez y la juventud demandan atención completa en ese “ahí” que es la escuela, allí hallan sentido a las relaciones entre pares, en los vínculos inter-generacionales distintos de los familiares; los maestros no pueden esperar, deben estar. La presencia inmediata se impone a la investigación (antes de pasar por mediaciones) y esa es la prioridad. En suma, el docente novato tendrá que pasar por muchos y diversos momentos de “práctica reflexiva” (Shon, 1998) y de “enseñanza reflexiva” (Dewey, 1933, citado por González Monteagudo, 2009), antes de emprender una investigación; pero lo que sí puede hacer o, mejor, lo que ha de hacer desde el inicio es amar el acto de enseñar y de aprender a medida que se relaciona con sus estudiantes.

4. **Transferencia de conocimiento.** Con todo y el dilema de la “transferencia”, es necesario mencionar el punto, pues se relaciona con las dificultades de los docentes novatos, e incluso



experimentados, para canalizar y poner en situaciones reales el conocimiento propio de la investigación; lo cual ocurre porque éste fue entendido en la “teoría” (como metodologías investigativas, técnicas e instrumentos, paradigmas investigativos...), como si fuese posible comprenderlo sin la “práctica” y así bastara para investigar en el aula. Ha podido pasar, por ejemplo, que la formación docente se ha quedado muchas veces reducida a ejercicios de instrucción y capacitación desvinculados de la experiencia, de los contextos, de las realidades y problemas de las comunidades y regiones donde se necesita y a donde llega a laborar el docente. De ahí que muchos de ellos puedan tener ante sus ojos todo un problema digno de investigar pero no logren verlo; frente a ello, el diálogo y el trabajo con pares críticos puede ser una oportunidad para emprender la aventura investigativa.

No se trata aquí de desalentar al profesorado frente a las posibilidades de investigar desde su aula o en la escuela. Se quiere más bien, para algunos casos, reconocer las dificultades que pueden obstaculizar las rutas investigativas para que, haciéndolo, se puedan vislumbrar salidas; para otras situaciones se busca reconocer las condiciones propias de la docencia, de tal manera que sea posible atender del mejor modo el ahí y ahora de la niñez y la juventud, en una dinámica que será la fuente de futuras y auténticas investigaciones.

Desde esta perspectiva, se puede concluir que la importancia de la investigación en la práctica pedagógica se halla esencialmente en las múltiples posibilidades que ofrece para animar y sostener el deseo de aprender del docente. Un maestro que ama conocer, que se inquieta por explorar, indagar y entender un fenómeno cualquiera, podrá “transmitir” ese deseo a sus estudiantes. Sí, “transmitir” en este sentido; se ha dejado de hacerlo y así también

se ha dejado de heredar una pasión a los estudiantes, hecho que se hace evidente en su “apatía”, en ese “nada les gusta”.

Cualidades del profesorado con espíritu y práctica investigativa

Los docentes que investigan, ya sea en el marco formal de algún posgrado, o con el respaldo institucional de su colegio, y/o bajo la perspectiva propia y/o de pares, comparten algunas características que más adelante podrían incluir desarrollos más profundos. De momento, y de modo general, es posible presentar algunas actitudes o disposiciones de estos docentes y un par de habilidades necesarias en nuestro tiempo, más susceptibles de desarrollar cuando se cuenta con un espíritu investigativo.

Disposiciones

- A. **Despiertan el deseo de aprender en sus estudiantes.** Su propio deseo de aprender logra ser leído como testimonio, como ejemplo, y tiene más chance de contagiarles. Esto se logra con la observación y la escucha, con el uso de, entre otras, estrategias que partan de situaciones problema.
- B. **Aprovechan la evaluación para mejorar su práctica docente.** La emplean para redireccionar los procesos de enseñanza a favor del aprendizaje de los estudiantes. Logran cuestionarse, reconocen sus errores y tienen más posibilidades de mejorar.
- C. **Trabajan con pares docentes.** Su reflexión sobre la acción, y en relación con la acción, suele ser expuesta y compartida con otros docentes críticos, con quienes se emprenden proyectos, actividades y diversas alternativas de orden formativo.

- D. **Aprovechan contextos reales para emprender proyectos.** El punto de partida es la realidad más cercana, que se convierte en un micro universo de posibilidades para la indagación y la pesquisa.
- E. **Gozan con la indagación.** Junto a sus propias particularidades, vinculan aquellas singularidades de los grupos de estudiantes, integrándolas en una acción conjunta, repleta de expectativas y asuntos por resolver.
- F. **Son más abiertos y flexibles al cambio.**

Habilidades

Aunque se reconoce la importancia del pensamiento crítico para el desarrollo de la persona y de la sociedad, es importante ver que aún se está muy lejos de convertirlo en una acción más cercana, y hasta habitual, que contribuya a estudiar las creencias e ideologías de una cultura, a explicar e interpretar los textos de un contexto, a descubrir falacias, o a superar los discursos y prácticas tecnocráticas. Este pensamiento no es muy común en nuestros días, desde su oportunidad para generar la conciencia crítica de los sujetos, posibilitar acciones críticas transformadoras y hacer más solidaria la vida en comunidad. La reflexión crítica y la alfabetización crítica pueden considerarse dos habilidades del docente con espíritu investigativo que aportan al desarrollo del pensamiento crítico; en tal sentido, es posible afirmar frente a estas dos esferas:

- Reflexión crítica. Anteriormente se señaló el papel de la reflexión para el docente en la temporalidad del “durante” y la del “después”. La reflexión crítica corresponde a ese ejercicio de contraste, de autoconciencia y de ajustes, que lleva a modificar la perspectiva y la acción de quien la realiza. Esta reflexión no se hace exclusivamente en solitario, se logra razonando con otros (se compara, analiza, concluye y se toman decisiones argumentadas), con pares, estudiantes u otros agentes.
- Alfabetización crítica. Cada vez es mayor la diversidad cultural de los estudiantes en las aulas; esto plantea retos a los docentes respecto de una conciencia particular para abordar temas de fondo como la ética y la moral en la enseñanza. Tal situación exige leer más, conocer más y ayudar en el aprendizaje de los estudiantes, mientras el propio docente aprende con esa conciencia plural.

Entre otras tantas habilidades, la reflexión y la alfabetización crítica contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico de los

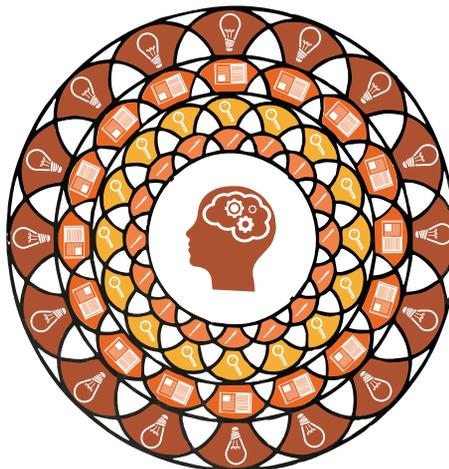
docentes. Pensamiento crítico en singular, porque aquí no se entiende como una postura o perspectiva en sí misma, sino como un modo de operar con el pensamiento que ayuda a ver diversas posturas, analizar el valor de una afirmación, verificar, clasificar y categorizar, construir explicaciones, argumentar y, finalmente, tomar las mejores decisiones frente a problemas de diverso orden (Boisvert, 2004).

Al final, los docentes como investigadores, o con espíritu para serlo, podrán favorecer en buena medida el desarrollo de estas habilidades en sí mismos y en sus estudiantes. En efecto, la investigación, como proceso encaminado a la comprensión y solución de diversos problemas (Boisvert, 2004), se constituye en una vía para lograr una de las competencias globales más necesarias de nuestro tiempo: el pensamiento crítico.



Referencias

- Bautista, G., Borges, F., y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Blais, M., Gauchet, M., y Ottavi, D. (2018). *Transmitir, aprender*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brockbank, A., y McGill, I. (2008). Reflexión y práctica reflexiva. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, pp. 86-105.
- Day, C. (2012). El director influye en los resultados, tanto directa como indirectamente. *Revista Organización y Gestión Educativa -OGE*, No. 4, pp. 33-38. Obtenido desde <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/9300/4/OGE.pdf>
- Day, C. (2018). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Monteagudo, J. (2009). John Dewey y la pedagogía progresista. En Trilla, J. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Barcelona: Graó.
- Paguay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.





La comunidad escolar: colectividad hacia la investigación transdisciplinar

THE SCHOOL COMMUNITY: COLLECTIVITY TOWARDS TRANSDISCIPLINARY RESEARCH

A COMUNIDADE ESCOLAR: COLETIVIDADE PARA A PESQUISA TRANSDISCIPLINAR

Yebraíl Castañeda Lozano

Yebrail Castañeda Lozano¹

¹. Docente, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia; Candidato a Doctor en Filosofía; correo electrónico: yebrailccc@hotmail.com; ycastaneda@unisalle.edu.co

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2311>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El siguiente artículo tiene el propósito de describir los presupuestos que requiere la comunidad escolar para transitar, de una escuela disciplinar de la simplicidad, hacia la escuela de la transdisciplinariedad de la complejidad investigativa. Para desarrollar esta tesis se analizarán los desarrollos de la actitud investigativa transdisciplinar, la forma del surgimiento del conocimiento y los modos de la proposición comunicativa. La comunidad escolar se encuentra cada vez más en la necesidad de estar a la altura de una sociedad ilustrada por los medios de comunicación, para que pueda socializar y comunicar sus diversos resultados investigativos.

Palabras clave: Escuela, disciplinar, transdisciplinar, simplicidad, complejidad, medios de comunicación.

Abstract

The following article has the purpose of describing the budgets that the school community requires to move from a disciplinary school of simplicity to the school of transdisciplinarity of investigative complexity. In order to develop this thesis, the developments of the transdisciplinary research attitude, the form of the emergence of knowledge and the modes of communicative proposition will be analyzed. The school community every time has to live up to a society illustrated by the media so that it can socialize and communicate its diverse research results.

Keywords: School, disciplinary, transdisciplinary, simplicity and complexity.

Resumo

O artigo a seguir tem como objetivo descrever os orçamentos que a comunidade escolar exige para passar de uma escola disciplinar de simplicidade para a escola de transdisciplinaridade de complexidade investigativa. Para desenvolver esta tese, serão analisados os desenvolvimentos da atitude de pesquisa transdisciplinar, a forma de emergência do conhecimento e os modos de proposição comunicativa. A comunidade escolar sempre precisa viver de acordo com uma sociedade ilustrada pela mídia para que possa socializar e comunicar seus diversos resultados de pesquisa.

Palavras-chave: Escola, disciplinar, transdisciplinaridade, simplicidade e complexidade.

Introducción

El presente artículo reflexivo proviene de una investigación titulada: *Estructuras y dinámicas del acompañamiento tutorial en la formación doctoral*, financiada por la Universidad de la Salle, Bogotá. El texto pretende exponer las claves que requiere la comunidad escolar para transitar, de la escuela de la simplicidad, hacia una escuela de la complejidad investigativa (Lipman, 2014, p. 57).

La investigación de la primera escuela parte de los currículos disciplinares (García, 2019, p. 260), impregnados de dogmatismo, moralismos y elitismos; mientras que el examen de la escuela de la complejidad investigativa aborda los currículos transdisciplinares (Bolívar y Guarro, 2007, p. 70), que privilegian la incertidumbre, la ambigüedad y la no permanencia. La cualificación investigativa de la comunidad escolar, implícita en el paso de la simplicidad a la complejidad, requiere de un cambio, desde una actitud de la inercia feudal disciplinaria, hacia una actitud impetuosa, cooperativa y transdisciplinar del conocimiento.

La exposición metodológica, necesaria para describir los hitos implícitos en el tránsito de la escuela de la simplicidad hacia la complejidad investigativa, precisaría el abordaje de los siguientes tópicos: 1) La incorporación de una actitud transdisciplinar (Tojar, 2006, p. 145); 2) La forma del surgimiento del conocimiento (González, 2013, p. 253); y 3) Los modos de la proposición comunicativa (Marimón, 2006, p. 22).

Así, en aras de progresar y de contextualizar la reflexión, se abordarán las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los protagonistas y las funciones de una comunidad escolar?; ¿qué se entiende por simplicidad y complejidad investigativa en el contexto escolar?; ¿cómo se comprende la actitud de la inercia feudal disciplinar hacia la impetuosa cooperativa transdisciplinar del conocimiento?

La comunidad escolar

Tradicionalmente, en el contexto colombiano la escuela es una institución social en la cual sus protagonistas tienen cargos y funciones bien delimitadas y definidas. Las directivas administran la entidad y gestionan el currículo (Fernández y Gutiérrez, 2005, p. 44); los docentes diseñan ambientes de enseñanza-aprendizaje e imparten espacios académicos (Sierra y Carrascal, 2008, p. 68); los estudiantes asimilan contenidos y adquieren competencias (Pineda, 2010, p. 43); y los padres de familia y la sociedad valoran los progresos e involuciones formativas y educativas de los estudiantes (González, 2016, p. 6). La vocación de esta escuela es recibir la investigación que proviene de las instituciones externas



y se enfoca en desarrollar la disciplinariedad, la especialización, la simplicidad y la responsabilidad vertical, en la que unos ordenan y otros obedecen.

Por otra parte, la escuela es una necesidad sentida por las comunidades y la sociedad, llamada a pensar, re-significar y re-direccionar los roles, funciones y actuaciones de cada protagonista. Los miembros se encuentran empoderados para circular y compartir los verbos propios de la escolaridad: administrar, gestionar, diseñar, impartir, asimilar, adquirir y valorar las matrices curriculares (Barbosa y Moura, 2013, pp. 133-134), las dialécticas pedagógicas (Bedoya, 2005, p. 42), las mediaciones didácticas (Hernández, 2001, p. 71) y las rúbricas evaluativas (Medina y Verdejo, 2001, p. 130). Así, la vocación de esta escuela se orienta al desarrollo de su propia investigación con criterios de transdisciplinariedad, complejidad y responsabilidad circular, compartida y cooperativa, para socializar los descubrimientos, problemas y conocimientos.

La simplicidad y la complejidad escolar

La escuela de la simplicidad apuesta por la gestión ordenada, la curricularización de certezas, la formación de lo esperado, la educación de la coherencia y el referente de realidad dada e inmutable. La gestión ordenada aborda el tiempo y el espacio, constantes necesarias y estáticas para lograr los fines formativos y educativos; su formación se centra en el modelaje externo, estético y comportamental de los estudiantes. La curricularización se encamina a la continuidad de la tradición y el fortalecimiento de

la realidad, que es establecida. La educación se orienta a definir y dinamizar la verdad-falsedad, bondad-maldad, belleza o fealdad; indicadores de una percepción enfocada en la competitividad, el escalamiento y la exclusión social.

Mientras tanto, la escuela de la complejidad apuesta por la gestión “diseñada” (diseña los sueños de los estudiantes), la curricularización de las incertidumbres, la formación desde lo inesperado, la educación de las paradojas y contradicciones, y el referente de realidad que se socializa es la trama que está por hacer y construir. La gestión “diseñada” tiene la capacidad de crear universos paralelos y divergentes para lograr los fines formativos y educativos. La formación se centra en el auto-reconocimiento auto-comprensivo y crítico de los actos y actitudes, mientras la curricularización diseña competencias para construir la realidad generando ambientes de azar y ambivalencia, aspectos propios de una realidad por construir. Así, la educación se orienta a cuestionar las claridades, oscuridades y borrosidades, erigiendo un marco axiológico para el compartir, la cooperación y la socialización de saberes.

Inercia feudal disciplinar e ímpetus cooperativos transdisciplinarios

La escuela de la simplicidad apuesta a lo disciplinar. La gestión de espacios y tiempos busca definir los linderos de cada una de las asignaturas impartidas, llegando a plantear preocupación por la conveniencia de asignar un horario en la mañana o después del descanso para la asignatura de matemáticas. En ella se evita que el aula de ciencias naturales o el laboratorio de física sean ocupados por el profesor de español o de religión para generar sus ambientes de enseñanza-aprendizaje. Se ha erigido un feudalismo escolar (Fernández, García y Galindo, 2017, p. 243) en el que se modela una competitividad dentro de las áreas (básicas, naturales, sociales), generando fronteras invisibles que crean conflictos de ego-escolaridad e inercias tensas en la institución cuando son invadidas.

Desde la otra orilla, la escuela de la complejidad apuesta por la transdisciplinariedad; las acciones se enfocan en descubrir los problemas para diseñar universos de solución. La preocupación estriba en determinar la forma en que los saberes de la comunidad escolar contribuyen a esclarecer los conflictos cognitivos, axiológicos, naturales y existenciales que surgen cotidianamente. Se privilegia el trabajo colaborativo y cooperativo (La Prova, 2017, p. 23) en el que todos tienen la capacidad de aportar y de servirse de los aportes de los demás. Aquí no hay linderos o fronteras (oficiales-privados), sino una construcción de caminos, senderos

y puentes para circular y socializar los descubrimientos cognitivos, las mejores prácticas pedagógicas y el surgimiento de nuevos conocimientos.

Actitud transdisciplinar

Para concretar el tránsito de una escuela de la simplicidad hacia la complejidad investigativa, la comunidad escolar debe incorporar una fuerte actitud transdisciplinar en sus dinámicos curriculares y actuaciones escolares. Los presupuestos a tener en cuenta son: El punto de partida de la transdisciplinariedad está en la problematización; diferenciar los sesgos y verborreas disciplinares; la cooperatividad en el trabajo transdisciplinar; y el surgimiento del conocimiento en lo transdisciplinar.

La problematización en la transdisciplinariedad

Desde la complejidad investigativa, la comunidad escolar comprende que el punto de partida de la transdisciplinariedad está en la permanente problematización de los dinámicos escolares. En tal sentido, es necesario abandonar dos percepciones: la mirada epistémica disciplinar y el concepto de éxito disciplinar.

En la mirada disciplinar los expertos de la educación han reconocido los problemas y han establecido la episteme, el método y los instrumentos para llevarse sus respectivas glorias; mientras tanto, en la mirada transdisciplinar los problemas provienen de los dinámicos escolares y de las conmensurabilidades de sus integrantes, cuyo objetivo es que surja el conocimiento para el crecimiento intelectual; el propósito es configurar los contenidos en aras de conformar la episteme, diseñar la metodología y ajustar las técnicas, para responder a los desafíos con aplicaciones contextualizadas.

El éxito de la transdisciplinariedad no está en establecer una nueva disciplina, aunque pueda suceder; no tiene la finalidad de restaurar la unidad cognitiva y epistémica de alguna teoría, ni acrecentar los intereses particulares de instituciones o personas. El éxito estriba en que la aparición del conocimiento de la comunidad escolar contribuya eficientemente a la solución de los problemas escolares. La transdisciplinariedad en la escolaridad aborda la problemática para hacer surgir el conocimiento y que, con su auto-crecimiento, se le conduzca para su aplicación contextual (Guerrero y Guerrero, 2014, p. 67).

Los sesgos disciplinares

Se mencionó que en la escuela disciplinar las respectivas asignaturas establecen linderos y fronteras por áreas. En los desarrollos transdisciplinares no hay fronteras disciplinares,

distinciones investigativas o separaciones entre lo escolar y lo académico. Por ello, es preciso que la comunidad escolar entienda que la integración no proviene de lo disciplinar, sino que atraviesa las disciplinas; en esta perspectiva, es pertinente que diferencien la verborrea de la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

La multidisciplinariedad se caracteriza por la autonomía de las disciplinas; se trabaja un tema común, pero con perspectivas disciplinares diferentes (Méndez, 1993, p. 10). La interdisciplinariedad se caracteriza por la manifestación de un lenguaje uniforme, que trasciende la disciplina, pero con una metodología común; se trabajan temas diferentes, pero con una metodología común compartida por las disciplinas implicadas (Acosta, 2014, p. 180). En la transdisciplinariedad la investigación se basa en una comprensión teórica común y está acompañada por el entrelazamiento mutuo de las epistemes disciplinares; se trabaja cooperativamente en la solución de problemas intrincados disciplinarmente, surgiendo una teoría transdisciplinar homogénea (Guerra, 2014, pp. 17-18).

Una actividad multidisciplinar escolar podría abordar el tema de la lectura y la escritura y la forma en que puede contribuir, en su agenciamiento, a las ciencias básicas, las ciencias sociales y las ciencias humanas. Una actividad interdisciplinar escolar consistiría en acoger el proceso cognitivo del análisis y encontrar la manera en que se podría aplicar en las matemáticas, la geografía y la física; mientras que una actividad transdisciplinar escolar estaría en una formación de ciudadanos que entrelaza mutablemente las diferentes epistemes.



La cooperatividad transdisciplinar

La investigación transdisciplinar es una actividad cooperativa y colaborativa de la comunidad escolar; requiere de un proceso de vinculación y re-vinculación continua, mediante agrupamientos y configuraciones de contenidos orientados a la aplicación en contextos escolares específicos. Así, la cooperatividad no se restringe a reuniones o socializaciones de los problemas y sus respectivas soluciones; es un proceso de conmensurabilidad de lo teórico y lo metodológico que atraviesa las disciplinas. Este proceso es sumamente sensible a las mutaciones de los problemas y de sus aplicaciones.

En tal sentido, es importante reconocer que para este momento hay una serie de tareas que deben ser atendidas por las comunidades escolares, particularmente: Una permanente capacitación alrededor de los problemas escolares; un acompañamiento para trabajar de forma transdisciplinar; y un esfuerzo por tener una mirada investigadora abierta y flexible, con el propósito de solucionar los problemas que surgen cotidianamente en la escuela.

Surgimiento del conocimiento

Considerando lo expuesto, la complejidad investigativa también implica que la comunidad escolar se apropie de su función de explorar los problemas escolares, para fomentar el surgimiento del conocimiento y su transformación en un aplicativo que responda a la respectiva solución. Así, los presupuestos a tener en cuenta son los siguientes: En la investigación transdisciplinar hay que distinguir lo fundamental de lo aplicado; es necesario apropiarse del hecho de que su circularidad es transitoria y flexible y de que la legitimación de su calidad está en el uso respectivo.

Distinguir entre lo fundamental y lo aplicado

Lo primordial transdisciplinar está en el surgimiento del conocimiento a partir de los mismos problemas, pero con procesos válidos probados por la comunidad escolar. El nacimiento de un nuevo saber se debe a las presiones sociales y cognitivas que obedecen a la amplitud, disfuncionalidad y descomposición de lo disciplinar, para solucionar los problemas. El recién fundado conocimiento se expone a un campo de interconexiones, al margen de las tradicionales estructuras disciplinares y los imaginarios de la investigación reconocibles por los expertos; así, a partir de la investigación transdisciplinar, ese nuevo saber se construye a partir de modelos acordados y técnicas consensuadas, mientras las soluciones a los problemas se comunican a una comunidad amplia (Delgado, 2004, p. 27).

La escuela de la investigación disciplinar privilegia los principios y fundamentos teóricos, mientras la escuela de la investigación transdisciplinar prefiere los usos, las aplicaciones y las utilidades. Las aplicaciones se expresan en teorías, pero éstas no se vuelven cimientos epistémicos de alguna disciplina, debido al carácter transitorio de las tesis para resolver los problemas locales escolares. En la transdisciplinariedad hay un flujo permanente de contenido teórico y práctico, pero ella se aleja de la búsqueda de principios fundamentales, para avanzar hacia modos de investigación dirigidos a resultados contextualizados.

La circularidad transitoria y flexible

El surgimiento del conocimiento transdisciplinar se produce a partir del saber disciplinar, pero no acogiéndole sino atravesando las disciplinas, generando nuevas dinámicas para la comunidad escolar y, por ende, para la escuela. Aunque el conocimiento va surgiendo de forma transparente y organizada, sus resultados no se generan del vacío, su origen se da en los dinamismos escolares, los cuales, en sí, deciden las agendas de trabajo para evaluar los resultados (Macías, 2015, pp. 11-12); dichos contenidos fluyen a través de las fronteras disciplinares en las que los miembros de la comunidad escolar deben ser móviles, abiertos y flexibles para la investigación.

La flexibilidad en la investigación transdisciplinar se justifica porque su conocimiento es transitorio y temporal, sus movimientos fluidos y los criterios provisionales; los espacios institucionales son tentativos, de tal forma que se pueden acomodar los dispensadores del nuevo conocimiento y los receptores de dicho saber. Por su temporalidad, el surgimiento del conocimiento requiere de una agilidad máxima y de amplitud comunicativa; por ello, es importante el uso secuencial y simultáneo de las redes tecnológicas y sociales, para facilitar su circulación en las diferentes instituciones, escolares o no escolares.

La calidad de la investigación transdisciplinar

Como se anotó anteriormente, la dialéctica de la investigación transdisciplinar permite que el conocimiento surja para que los resultados sean utilizados en nuevos progresos teóricos pertinentes a la solución de problemas contextualizados. A partir de este trinomio de problema, conocimiento y solución se evalúa la calidad de los procesos y de los resultados de la investigación escolar. Un acuerdo distinto del propuesto en la escuela disciplinar para el surgimiento del conocimiento, donde el consenso investigativo es dado por la comunidad de expertos, quienes seleccionan los problemas, métodos, personas, resultados y validez. En la escuela

transdisciplinar la comunidad escolar selecciona los problemas, resultados y validez de acuerdo con la utilidad de sus resultados.

La escuela disciplinar de la simplicidad investigativa tiene sus tiempos, espacios, límites, paisajes cognitivos, estructuras de aprendizaje y reglas de comportamiento. La escuela transdisciplinar asegura su calidad a partir de las definiciones sobre qué problemas trabajar, cómo se tienen que afrontar y qué resultados se consideran válidos. Esto implica un cambio de perspectiva frente al control disciplinar, pasando a uno más difuso que, en definitiva, refleja el trabajo transdisciplinar. El éxito no depende de una comunidad disciplinar de expertos que guía un ideal de verdad en búsqueda de principios unitarios (Perrenoud, 1996, p. 13). Los indicadores de una buena investigación transdisciplinar se caracterizan por estar ligados a una comunidad transitoria, con diálogos interdisciplinares y en un contexto dinámico de aplicaciones.

Modos de proposición del conocimiento

En la escuela transdisciplinar la comunidad debe flexibilizarse en cuanto a la circulación, socialización y comunicación, tanto del conocimiento, como de los resultados transdisciplinares. Los presupuestos que se pretenden son los siguientes: La distinción entre crecimiento unitario y crecimiento diversificado; la densidad de la comunicación y la racionalización comunicativa.

Distinción entre crecimiento unitario y diversificado

La dinámica del surgimiento del conocimiento se entiende desde la distinción entre el crecimiento unitario y el diversificado; el primero es propio de las escuelas disciplinares cuyas exploraciones, problemas, publicaciones y productos dan cuenta de lo mismo. El crecimiento diversificado se refiere a la diferenciación de los elementos dentro de un proceso de actividades; aquí no importa el número de resultados, sino la diferencia interna de los mismos. Desde esa perspectiva, la comunicación es fundamental, pues el aumento de la densidad comunicativa es un indicador de difusión; aquí aparece la pluralidad de participantes, problemas, desarrollos y crecimientos de aplicaciones.

La cultura de una comunidad escolar transdisciplinar se concibe desde la idea de un colectivo investigador floreciente, que multiplica el número de lugares que pueden realizar investigación; los resultados se informan de forma no planeada, estableciendo múltiples vínculos de comunicación, los cuales resultan lo suficientemente extensos como para cambiar las formas tradicionales de socializar el conocimiento; así, la relación entre escuela y sociedad se establece mediante una comunicación amplia



y su vínculo es mucho más flexible. En el pasado, el intercambio entre escuela y sociedad era unilateral: la comunidad escolar poseía un conocimiento privilegiado que tenía la función de ilustrar y educar a la sociedad; ahora hay formas que han popularizado el conocimiento desde las nuevas relaciones planteadas por las redes sociales.

La densidad de la comunicación

En la actualidad, la comunidad escolar enfrenta gran presión y asume una enorme responsabilidad gracias al aumento del nivel educativo de las sociedades y el amplio uso de las aplicaciones tecnológicas en diferentes contextos. Este fenómeno contribuye a la difusión y consolidación de nuevo conocimiento pertinente e impactante, lo cual explica el surgimiento de comunidades híbridas, compuestas por personas que cuentan con una experiencia social mediada por múltiples ambientes de trabajo y disciplinas; inmersas en subsistemas que aprenden porque investigan estilos de pensamiento, modos de comportamiento y competencias sociales.

La hibridación es un reflejo de las sociedades, que hoy adoptan diversos discursos y lenguas para comunicarse en los mismos terrenos y atraviesan las fronteras imaginarias de los sistemas y subsistemas de la disciplinariedad (Osorio, 2011, p. 17). En tal contexto, la transdisciplinariedad se ve favorecida por la disponibilidad de medios de comunicación intensivos. Las redes sociales se han convertido en mediaciones que permiten generar nuevos lenguajes e imágenes, incrementando y mejorando la comunicación. El nivel comunicativo produce necesariamente un crecimiento de técnicas, una sofisticación de conceptos, instrumentos y herramientas, aumentando la riqueza del lenguaje propio de la comunicación escolar.

La racionalización comunicativa

Junto a lo ya planteado, las comunidades escolares deben llegar al nivel de elaboración y complejidad de las sociedades actuales; entre más denso el contenido, más complejas son las formas de diálogo con la comunidad. En este sentido, una investigación altamente desarrollada y sofisticada tecnológicamente, conduce a procesos de comunicación densos. Estas dinámicas generan cambios extendidos y profundos que llevan a una racionalización de la investigación escolar (Hoyos, 2005, p. 19). El intercambio reiterativo e intelectual de conceptos, métodos y técnicas, amplía la comprensión de los fenómenos escolares, tanto formativos como pedagógicos y, por tanto, las posibilidades de aplicarse con mayor plausibilidad.

No hay duda, la implementación de la infraestructura de la tecnología de la información y las comunicaciones es el dispositivo idóneo para concretar el proceso de investigación transdisciplinaria, hasta lograr el respectivo surgimiento del conocimiento. En el mundo escolar los procesos experimentales de ensayo-error se ven cada vez más complementados, si no, en parte, superados por los nuevos modelos computacionales de simulación y de imaginación dinámica.

La investigación transdisciplinaria de la diversificación se refiere al trabajo de diferenciación y difusión de los contenidos y conocimientos dentro del proceso de un conjunto concreto de actividades. En esta estructura conceptual el modelo de densidad creciente se manifiesta en la facilidad de comunicar; así, es posible determinar tres niveles de comunicación en la comunidad escolar: La comunicación entre comunidad escolar y sociedad; la que acontece entre docentes y estudiantes; y la que se presenta entre escuela y naturaleza. Dichas construcciones comunicativas permiten predecir y profundizar una investigación con un crecimiento diverso que podrá ser distribuido a la sociedad.

Conclusiones

Durante la introducción se indicó que el propósito de esta reflexión consistía en describir las claves implícitas en el tránsito de la comunidad escolar, entre una escuela de la simplicidad disciplinar ordenada, hacia la complejidad transdisciplinar difusa investigativa. Siguiendo dicho objetivo, se precisaron los presupuestos que están en juego a la hora de superar la inercia feudal, para llegar a la impetuosidad cooperativa escolar e ingresar en la cultura actitudinal y comportamental de la investigación transdisciplinar. Esta empresa implica una vocación colectiva que

acompañe el espíritu, el proceso y el desarrollo de una investigación transdisciplinar.

El acompañamiento parte de la formación de una comunidad escolar que supere las jerarquías de los roles y funciones, hasta llegar a una colectividad empoderada de todos los procesos escolares, con una mirada de transdisciplinariedad circular y socializante. De la misma forma, es necesario que distinga permanentemente las inercias de la simplicidad y las lleve a la impetuosidad de la complejidad como dinamismo investigativo, allí la realidad es un tejido por construir, dado inmutablemente. En esta cultura la preocupación está en explorar los problemas, una búsqueda constante cuyo centro es que surja el conocimiento necesario para solucionar las vicisitudes escolares, contribuyendo a la formación y educación de los estudiantes.

La comunidad escolar caracterizada por una vocación investigativa transdisciplinar no basa sus presupuestos para problematizar la vida de la escuela en lo disciplinar, tampoco lo hace desde la búsqueda del éxito profesional; se enfoca en consensuar los problemas para que ellos surjan y configuren las metodologías que permitan solucionarlos. Sus integrantes deben identificar si las actividades disciplinares están orientadas multidisciplinarmente, interdisciplinarmente o transdisciplinariamente, reconociendo que la investigación transdisciplinaria es altamente cooperativa y colaborativa, pues, a pesar de su carácter discontinuo, requiere de procesos de vinculación y re-vinculación debido a sus configuraciones de problemas, métodos y soluciones.

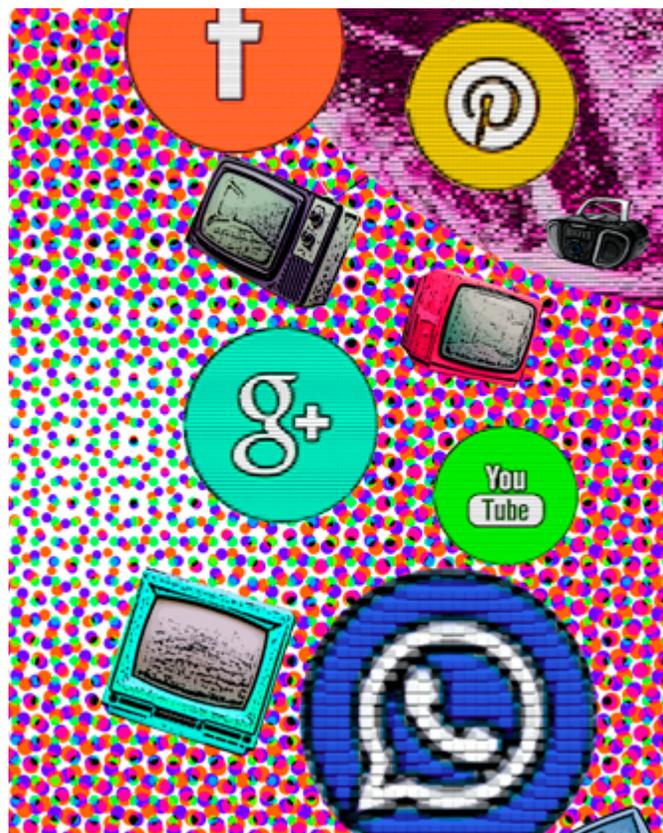
Para que surja el conocimiento, el acompañamiento se enfoca en explorar los problemas escolares, esclareciendo saberes y tornándolos en hechos que contribuyen a solucionar las dificultades cotidianas. Igualmente, es necesario diferenciar lo fundamental y lo aplicado; aunque la transdisciplinariedad privilegia la aplicación contextualizada, se trata de una teoría en sí, útil para el crecimiento intelectual en la resolución de problemas.

La cultura escolar transdisciplinar permite la desaparición de las fronteras disciplinares, para que las comunidades escolares, desde la apertura y la flexibilidad, imaginen, a partir de sus saberes, nuevos universos de enseñanza y aprendizaje. Por ello es necesario desembarazarse de la escuela disciplinar de los tiempos, espacios, límites y estructuras fijas, para pasar a una escuela que incorpore el azar, las incertidumbres, paradojas, ambivalencias y situaciones inesperadas.

Para acompañar los modos de comunicación del conocimiento, es necesario que la comunidad sea flexible en términos de circulación, socialización y proposición de contenidos; al tiempo, es importante distinguir entre crecimiento del conocimiento

unitario y diversificado pues, para el primero, los problemas, presentaciones y publicaciones entran en la circularidad de lo mismo, mientras que el segundo se refiere a la diferenciación de los elementos que componen el contexto gaseoso, en el que no importan los resultados sino su diferencia interna.

La comunicación es importante como indicador de los niveles de socialización y difusión; en la actividad comunicante se presenta la pluralidad de participantes, problemas y desarrollo de aplicaciones. La densidad comunicativa se dinamiza por la hibridación y el cruce de lenguas, discursos e imágenes que buscan comunicarse en los mismos escenarios para atravesar fronteras disciplinares. En tal contexto, la racionalización comunicativa responde a sociedades cada vez más ilustradas e intelectuales, jalonando a las comunidades escolares, impulsándoles a desarrollar respuestas más acordes con la realidad que les rodea, desde diferentes frentes; específicamente se manifiesta en lo tecnológico, lo comunicativo y lo mediático, facilitando el ingreso al bucle de la investigación transdisciplinar.



Referencias

- Acosta, J. (2014). *Estudios Interdisciplinarios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Barbosa, E., y Moura, D. (2013). *Proyectos educativos y sociales: planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Bedoya, I. (2005). *Epistemología y pedagogía: ensayo histórico-crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. Bogotá: Ecoe.
- Bolívar, A., y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democrática. Proyecto Atlántida*. Madrid: Educación Emocional y en Valores.
- Delgado, M. (2004). *Lo que no da igual. Apreciaciones filosóficas sobre la construcción de futuro*. Madrid: Caballo de Troya.
- Fernández, C., García, O., y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Fernández, M., y Gutiérrez, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Andalucía: Akal.
- García, E. (2019). *La formación de profesionales socialmente responsables en la universidad. Una utopía posible en el currículo*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- González, A. (2013). *Surgimiento. Hacia una ontología de la praxis*. Bogotá: Ediciones USTA.
- González, C. (2016). *Prepara la escuela para la sociedad digital. Claves para sumarse al cambio*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Guerra, M. (2014). *Debates éticos con metodología transdisciplinar*. Madrid: Plaza & Valdés Editores.
- Guerrero, G., y Guerrero, C. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Hernández, R. (2001). *Mediación en el aula, recursos, estrategias y técnicas didácticas*. San José: Ediciones EUNED.
- Hoyos, L. (2005). *Relativismo y racionalidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo para el grupo-clase*. Madrid: Narcea.
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Macías, N. (2015). *Problemas escolares. Una guía práctica de evaluación y diagnóstico*. México: Manual Moderno.
- Marimón, C. (2006). *El texto como unidad comunicativa*. Madrid: Liceus.
- Medina, M., y Verdejo, A. (2001). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. San Juan de Puerto Rico: Isla Negra Editores.
- Méndez, A. (1993). *Dinámica de la investigación multidisciplinar sobre nuevos materiales en España. Un análisis bibliométrico*. Madrid: CINDOC Ediciones.
- Osorio, L. (2011). *Interacción en ambientes híbridos de aprendizajes. Metáforas del continuum*. Barcelona: UOC.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morada.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Chía: Universidad de la Sabana, UNESCO-IESALC.
- Sierra, I., y Carrascal, T. (2008). *La gestión de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias*. Universidad de Córdoba: Serie Aprender a Educar.
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.





El profesor como constructor de conocimiento, una mirada que resignifica

THE TEACHER AS A KNOWLEDGE BUILDER, A LOOK THAT MEANS
O PROFESSOR COMO CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO, UM OLHAR QUE SIGNIFICA

Diana Marcela Cárdenas Rojas
Ángela Patricia Fonseca Parra

Diana Marcela Cárdenas Rojas¹
Ángela Patricia Fonseca Parra²

- ¹ Colegio Nueva Constitución IED. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: dianis_1707@yahoo.es
- ² Colegio Gonzalo Arango IED. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: dreamblue_a@yahoo.es

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2313>

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El presente artículo contiene una mirada que desde una postura alternativa posiciona al profesor como agente fundamental en la educación, al considerarle un constructor de conocimiento; con ello en mente, se transita el recorrido necesario para llegar a tal afirmación, dando cuenta de dos investigaciones que permiten caracterizar el saber del docente frente a las nociones escolares que enseña en las áreas de Lenguaje y Educación Física hasta, finalmente, develar las implicaciones de reconocerle como sujeto que construye un conocimiento propio.

Palabras clave: Conocimiento del profesor, saberes, integración, nociones escolares, aparato discursivo.

Abstract

This article represents an overview that, from an alternative approach, positions the teacher as knowledge creator. It allows a review of necessary path to reach such approach and accounts two researches whose conclusions enable the characterization of the teacher's knowledge around the academic concepts taught by the language and Physical Education teacher's. All this to finally unveil the Implications involved when the teacher recognizes himself as an individual that creates his own knowledge.

Keywords: teacher knowledge, knowledge, integration, school notions, discursive apparatus.

Resumo

Este artigo representa uma visão que, de uma abordagem alternativa, posiciona o professor considerando-o como um construtor de conhecimento. Ele permite uma revisão do caminho necessário para alcançar tal abordagem e fornece um relato de duas investigações realizadas, cujas conclusões permitem a caracterização do conhecimento do professor em torno das noções escolares ensinadas pelos professores de Língua e Educação Física, para finalmente revelar as Implicações que existem quando o professor se reconhece como um sujeito que constrói seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: conhecimento do professor, conhecimento, integração, noções escolares, aparato discursivo.

Para quienes hacen parte del proceso educativo investigar se ha constituido en compromiso fundamental durante los últimos años. Así, es necesario que el cuerpo epistemológico de la educación se base en las reflexiones surgidas de los procesos investigativos realizados por aquellos que participan de primera mano; de otro modo, sería difícil comprender lo que ocurre alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se aleja del contexto educativo y no responde a sus características. Allí radica la necesidad de que el profesor, en cuanto investigador, se empodere en su campo de acción, reconociéndose como constructor de conocimiento dentro del mismo mientras, al tiempo, destaca el carácter complejo de la materia y la necesidad de una investigación coherente con ella, capaz de responder a su complejidad, estableciendo entonces una distancia de otros campos epistemológicos.

Entendiendo lo anterior, resulta inevitable reconocer que el profesor es uno de los principales actores investigadores de su práctica (Schon, 1992); reflexiona sobre ella y produce conocimiento, pues hoy es importante que se reconozca a sí mismo en su rol como docente. Una situación que no le ha resultado sencilla debido a la construcción social que, por años, le adjudicó un perfil en el cual su rasgo esencial era el de repetir contenidos, no el de un sujeto que produce conocimiento.

Durante mucho tiempo se entendió al profesor desde una mirada objetiva y positivista, en la cual su conocimiento se entendía como un saber “prestado” desde otras disciplinas, antes que como uno propio; así, no tenía autonomía en el desarrollo y producción de conocimiento dentro de la educación, pues se encontraba limitado a esperar que otros pensarán su práctica y le dieran pautas para encaminarla.

Como respuesta, surgió una corriente alternativa que planteó una ruptura epistemológica frente al quehacer docente; diversos autores permitieron resignificar y reivindicar su papel en la construcción de saber, entre ellos, Elbaz (1983) y Shulman (1986) se destacaron con tesis que significaron avances en la idea de reconocerle, pues cuestionaron el origen del saber que le es propio, desglosando elementos que llevaron a evidenciar lo que le hace particular, abriendo así la discusión. Más adelante, se empieza a adjudicar al docente una serie de rasgos vinculados a la emancipación, en la medida en que propende a generar nuevos sentidos en la enseñanza (Ranciere, 2003), lo cual fortalece cada vez más la idea de que es portador de un conocimiento distinto al de otras disciplinas, con particularidades que ameritan ser investigadas y reconocidas.

Junto a ello, es fundamental reconocer los avances de Porlán, Rivero y Pozo (1997), quienes entendieron el conocimiento del profesor

a partir de una configuración que parte de cuatro tipos de saberes yuxtapuestos: los académicos; los basados en la experiencia; las rutinas y guiones de acción; y las teorías implícitas; los cuales son:

[...] de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados uno de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales (Porlán, Rivero y Pozo, 1997, p. 158).

Sin embargo, plantear el conocimiento del profesor como hecho yuxtapuesto llevó a descubrir un problema que aún debe ser superado: su desarticulación; es decir, pensar que está fragmentado en los cuatro saberes propuestos por Porlán, Rivero y Pozo (1997), los cuales, entendidos como separados, no resultan en un conocimiento propio, sino en saberes con posibles rumbos distintos, que actúan de forma aislada y, al parecer, desordenada.

Así, aunque la reivindicación de dichos saberes fue importante, es necesario tomar distancia de esta yuxtaposición, especialmente si se considera, como Perafán (2004), que se unen. Se trata de reconocer la integración del conocimiento, no de seguir fragmentándolo. En tal sentido, a continuación se presenta un resumen que permite aclarar los cuatro saberes planteados por Porlán, *et al.* (1997) y por Ballenilla y Porlán (2003), ampliado con los estatutos epistemológicos expuestos, para cada uno de los saberes, por Perafán (2015).



Tabla 1. Conocimiento profesional del profesor. Relación de las categorías propuestas por Porlán, Rivero y Pozo y los estatutos epistemológicos fundantes de Perafán

Conocimiento profesional del profesor		
Componentes Porlán y Rivero (1997)	Estatuto epistemológico fundante Perafán (2013-2015)	
Saberes académicos	Conocimiento disciplinar del profesor acerca de la materia, adquirido en su formación de base; y aquella que permanentemente lleva a cabo	Transposición didáctica: "El estatuto epistemológico, reconocido históricamente como propio de las disciplinas, es diferente al saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistemológico integrando la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurado, como la lógica del co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento" (Perafán, 2013, p. 88)
Saberes basados en la experiencia	Hacen referencia a las metáforas, imágenes y principios de acción, también son conocidos como conocimiento práctico	Práctica profesional: Como estatuto epistemológico fundante no es la reflexión en la acción, sino la práctica misma. Es decir que la práctica profesional docente es racional por sí misma, no requiere de una razón externa para existir como saber (Perafán, 2013, p.12)
Guiones y rutinas	Conjunto de conocimientos acerca de lo que ocurre en el aula, que está en constante crecimiento y reconstrucción, facilitando el control de diversas conductas que allí se presentan	Historia de vida: Como estatuto epistemológico fundante se trata de un tipo de saber construido en la experiencia de vida, pero en relación con la participación activa de la, muchas veces desconocida, dimensión inconsciente del pensamiento del profesorado (Perafán, 2015, p. 27)
Teorías implícitas	De carácter inconsciente, explican las creencias, valores y principios del profesor	Campo cultural institucional: Como estatuto epistemológico fundante involucra los documentos oficiales que se utilizan como marco de referencia; así: "Reconocer, entonces, la red institucional de sentidos (conscientes e inconscientes) como estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas que mantiene el profesorado, es reconocer al mismo tiempo que hay diversidad de fuentes a la base de la constitución de nuestra subjetividad (Perafán, 2015, p.28)

Nota. Fuente: Elaborado por autoras a partir de Porlán, Rivero y Pozo (1997) y Perafán (2013 y 2015)

Como contrapunto, Perafán (2004) realiza un aporte significativo a la caracterización y comprensión del conocimiento del profesor, al ubicar un estatuto epistemológico fundante para cada saber, entre ellos el saber académico, que llama a un estudio detallado, pues se ha convertido en un punto álgido en la discusión académica, desde su pregunta por el origen del conocimiento docente; es precisamente en la transposición didáctica (TD), como estatuto epistemológico de los saberes académicos, en donde se explica la raíz de las nociones propias de la enseñanza.

Tradicionalmente, la producción del conocimiento se ha adjudicado a la ciencia, mientras al docente se le posiciona como sujeto que toma el saber de las disciplinas y lo adapta al aula, así se

entendía principalmente la transposición didáctica planteada por Chevallard (1997), desconociendo la producción del conocimiento del profesor, el carácter contextual de las nociones que enseña y su propia naturaleza; todo ello llevó al propio Chevallard (1997) a reflexionar sobre el riesgo de una mala comprensión de la TD en el ámbito educativo, y a aclarar que evidentemente no se trata de una adaptación de saberes, sino de un co-nacimiento y de una intencionalidad en la enseñanza de las nociones; con ello, desplaza a la disciplina como saber fundante.

Así mismo se plantea que todo conocimiento es un co-nacimiento, debido a la apropiación que se establece entre el saber sabio y

saber aprendido, y el sentido que emerge del saber aprendido al saber enseñado. De esta forma, el devenir del saber académico del profesor en la TD, es el devenir del profesor como tal (Perafán, 2015, citado por Cárdenas, 2017, p. 57).

Los profesores no enseñan las nociones tal cual están dadas desde la disciplina; a través de la TD construyen un nuevo conocimiento. Aquí ya no se habla de transferencia, sino de un co-nacimiento de la noción misma. Una nueva mirada que ha permitido comprender que el profesor construye un conocimiento propio, el cual se explica desde los saberes y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes, y que está integrado, no yuxtapuesto, en las nociones enseñadas por el profesor.

[...] la integración se evidencia en la producción de un orden discursivo en el que circulan al mismo tiempo metáforas, símiles, ejemplos, entre otras figuras, cuyo origen es diverso pero que concurren simultáneamente a la construcción de un sentido general y complejo de una noción: precisamente la noción a enseñar; por la que se produce el orden del discurso escolar en el aula. Cuando interpretamos el discurso que se produce en el aula, cuya intención es enseñar una noción concreta, comprendemos que todos los componentes de dicho discurso concurren a la configuración de un sentido complejo de tal noción. Si no hacemos un esfuerzo por comprender todas las relaciones (implícitas y explícitas) que configuran el sentido de la noción –es decir, el discurso mismo–, no entendemos qué es lo que realmente ocurre en el aula (Perafán, 2015, p. 36).

Para dar cuenta de esta integración, trabajada por Perafán (2011), de los saberes que componen, no solo el conocimiento específico del profesorado, sino sus estatutos epistemológicos, y comprender esta creación de conocimiento, es necesario concentrarse en las diferentes nociones enseñadas. En tal sentido, diversas investigaciones han argumentado y fortalecido los avances más significativos de esta mirada alternativa y compleja del conocimiento profesional del profesor; entre ellas, se destaca el trabajo de Tinjacá (2013), quien reconoce que el conocimiento docente “está integrado y que atiende a un contexto y a una cultura en particular” (p. 7); también las ideas de Reina (2015), quien define el saber del profesor como un conocimiento complejo, en la medida en que se dirige a:

[...] sujetos con la intención de educarlos, se hace epistemológicamente distinto al producido en las disciplinas; y [atiende] a las particularidades del grupo social y cultural al cual va dirigida la enseñanza [por ello] se afirma que es un conocimiento situado (Reina, 2015, p. 92).

Igualmente, vale la pena resaltar las propuestas de Barinas (2014), quien estudia el conocimiento profesional específico del profesorado de biología, asociándole a la noción de célula hasta definirlo como un: “fenómeno polifónico de producción de sentido, emergente de la integración de saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones, rutinas y teorías implícitas” (p. 8). Toda esta producción de sentido permite el surgimiento de un orden discursivo propio, el cual se constituye diverso y desde un origen epistémico diferente (transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida), el cual, a pesar de ello, se hace visible simultáneamente en la construcción de la noción (Perafán, 2015).

Para este momento, es posible afirmar que lo expuesto robustece el cuerpo epistemológico relacionado con el conocimiento producido por el profesor alrededor de las nociones que enseña, haciendo evidente que dicho saber sí existe y es distinto de otros producidos en diferentes disciplinas. Con ello en mente, se presentan a continuación algunas conclusiones logradas frente al conocimiento profesional específico del profesor de humanidades, asociadas a la noción de narración (Fonseca, 2016), y al conocimiento profesional específico del profesor de educación física, asociadas a la noción de coordinación (Cárdenas, 2017), las cuales se han logrado luego de una investigación juiciosa.

La investigación se realizó en el marco de un enfoque alternativo y dentro de la lógica de la epistemología crítica y la epistemología de la complejidad de Morin (1986), junto a una metodología con estudio de caso (Stake, 1999), desarrollada con presupuestos de la subjetividad y la construcción conjunta de los participantes, es decir, el observador, a diferencia de la perspectiva tradicional, hace parte activa de la investigación, dando sentido a los datos que provienen de ella; el profesorado que está siendo observado contribuye en la comprensión y reflexión de su propia práctica.

El trabajo implicó la participación de dos profesores en cada una de las investigaciones³, quienes accedieron voluntariamente a grabar sus clases; para cada una de ellas se elaboró un protocolo de observación creado por el grupo de investigación INVAUCOL⁴. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, al tiempo que un análisis de los documentos institucionales de cada uno de los centros educativos; de la misma forma, se desarrolló una técnica de estimulación del recuerdo para develar momentos y elementos

³ Docentes con más de 10 años de experiencia y alto reconocimiento en las instituciones donde laboran.

⁴ Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas, Universidad Pedagógica Nacional.

que no se destacan como aspectos conscientes en la memoria del profesor sobre sus clases; finalmente, se trabajó el “*analytical scheme*” propuesto por Perafán (2004), para organizar los diversos datos.

El conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración

Partiendo de la necesidad de contribuir en la resignificación del conocimiento del profesor, y dejando atrás la idea de que se trata de un agente que solo repite contenidos, los análisis realizados alrededor del conocimiento del profesor de humanidades, asociado a la noción narración, pretenden ser un aporte que fortalezca la epistemología de dicho conocimiento.

A partir de la caracterización realizada, se logró develar la complejidad del conocimiento del profesor y la construcción que realiza alrededor de la noción de narración, mediante el uso de metáforas, símiles, comparaciones y ejemplos que crean y recrean su conocimiento en total congruencia, lo cual expresa su orden discursivo, en el que, como menciona Fonseca (2016): “cada uno de los saberes emerge en completa coherencia y contextualización, dando lugar al co-nacimiento desde la noción y con el estudiante” (p. 86).

Comprender el orden discursivo de los profesores como un sistema de saberes integrados, asociado a nociones (Perafán, 2015), permitió evidenciar el co-nacimiento del profesor con el sujeto estudiante y con la noción de narración, el cual se hizo evidente en su aparición coherente y armónica en las figuras discursivas empleadas, mismas que develaron a su vez el conocimiento producido. Las figuras discursivas utilizadas por el profesor, en este caso de humanidades, no pueden desligarse del contexto en que emergen: “La enseñanza”; así, metáforas encontradas, como en el caso de la “narración como receta”, pierden su sentido si aquel que observa las asume literalmente o no las comprende desde la integración misma en la noción, es allí donde radica la importancia de reconocer que el orden discursivo del profesor está en un “escenario distinto al de las disciplinas” (Fonseca, 2016), pues implica una construcción novedosa, una intención distinta.

El profesor de humanidades produce un conocimiento que, a manera de dispositivo, pretende construir “sujetos transformadores de realidades tanto personales como sociales” (Fonseca, 2016); allí la narración no es un mero contenido, tiene un carácter vivo, reflexivo y de participación, es una construcción lograda desde la propia experiencia, materializada en modelos que son trasladados

por el profesor al aula, y armonizada con aquellas aportadas por el estudiante, así, al unísono, se construye dicho conocimiento.

El profesor emplea ejemplos y metáforas interesantísimas, como la que concibe el libro como “un tesoro”; la narración toma vida propia y resulta trascendental en el desarrollo y escritura de la historia, que ya no es individual sino colectiva. A lo anterior se suman analogías como “la receta”, que implica un orden de producción discursiva, una combinación de elementos que construyen un sentido en el otro y en el mismo sujeto profesor. Entonces aparece la metáfora del “modelo que construye”, que moviliza formas de permitir al estudiante la comprensión de su intención discursiva; modelos que avanzan de acuerdo con la necesidad de los sujetos que participan, siendo las anteriores metáforas parte de los saberes académicos posibles desde la transposición didáctica.

El conocimiento construido por el profesor no es superficial, pues, partiendo de las teorías implícitas, basadas en el campo cultural institucional, devela metáforas del “conocimiento complejo”, de “las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales” y de “los fundamentos: atención, silencio y escucha”, durante el desarrollo de la noción narración. Allí desglosa un tejido de posibilidades que construyen la noción misma, brindando un campo que cuenta con los elementos suficientes para posibilitar la construcción de sentido, que no busca ser momentánea, sino trascender en el tiempo hasta cimentar procesos de transformación del sujeto estudiante.

Mientras el profesor enseña la noción de narración, también pretende que el estudiante se proyecte en un avance que, a manera de eslabones, parece ascender en su propia construcción, desde la perspectiva de que, como ser complejo, requiere de fundamentos prácticos como la atención, el silencio y la escucha, para narrar desde lo que vive y continuar el relato aun en ausencia del sujeto profesor.

Junto a ello, se integran las metáforas vinculadas a guiones y rutinas que, desde la historia de vida del profesor, continúan hilando el conocimiento alrededor de la noción. Las metáforas del “orden” y de “la lectura que recorre el aula”, permiten y garantizan dicho avance clase a clase, inyectando un sentido histórico propio del docente, quien parte de su propia experiencia para continuar o descartar determinadas rutinas, proyectando, en cierto sentido, su intención de lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes, que se pueda expandir a diversos campos y perspectivas; el ejercicio implica una proyección de lo vivido por el profesor como estudiante, pues pone en juego el hecho de que su comprensión de diversas formas de lectura le ha permitido constituirse como un ser distinto, con amplias posibilidades y rutinas que le permiten ser constante.

Por último, pero no por ello menos importantes, sino integradas, tal como los elementos destacados anteriormente, aparecen las metáforas que permiten al profesor proyectarse como ser social; por ejemplo, aquellas que exponen al “ser humano en construcción” y a “la educación como transformadora y libertaria”; ellas, basadas en la experiencia, y fundadas en la práctica profesional, dan autonomía para construir el propio conocimiento, pues el profesor ha logrado comprender la trascendencia de lo que enseña, asumiendo que no se trata simplemente de un concepto, sino que hace parte de una construcción social viabilizada por la educación; así, comprende la rigurosidad que amerita el conocimiento que construye.

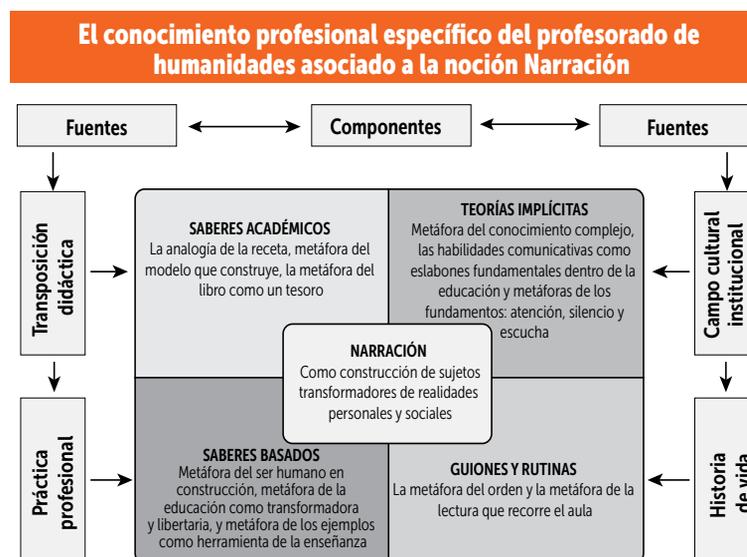
Lo anterior deja claro que el conocimiento del profesor no es una serie de saberes yuxtapuestos o un retazo de contenidos prestados, sino que en realidad se integra de manera armónica, coherente y compleja, asociándose y uniéndose a la noción que se esté enseñando. En resumen, el conocimiento del profesor de humanidades, asociado a la noción de narración, presenta las siguientes características.

El conocimiento del profesor de educación física asociado a la noción de coordinación

La investigación que involucra este tipo de conocimiento se realizó a partir de dos estudios de caso que emplearon la participación de profesores de educación física; tuvo como objetivo resignificar el valor de la profesión y reconocer la importancia de los procesos de construcción de conocimiento desarrollados en dicha área, especialmente viendo que socialmente ese saber se ha considerado como hecho originado y alimentado desde otras disciplinas como la antropología, sociología, biomecánica o biología (Pachón y Perafán, 2013).

Tal situación ha confinado al profesor de educación física al papel de un mero agente que aplica esos saberes “prestados” mientras, al tiempo, el propio ámbito educativo demerita su labor, restando importancia y valor a los diferentes procesos cognoscitivos que desarrolla en su práctica, debido a que no enseña o es profesor de una ciencia tradicional, como matemáticas o química, pero: ¿Por qué sucede esto? Al respecto, Bronowski (1979), destaca una frase de Einstein: “El hecho de que usted pueda observar una cosa o

Figura 1. Integración del conocimiento del profesor de humanidades



Nota. Elaborado por autoras a partir de Fonseca (2016, p. 169)

no, depende de la teoría que emplee” (p. 249); así, en general, el profesorado no solo no reconoce la construcción de conocimientos en sí mismo, sino en otros profesores, debido a que se ha impuesto una mirada positivista arraigada a la ciencia, desde la cual el conocimiento está fuera del maestro.

Dichas problemáticas han obligado a la comunidad investigativa a reflexionar y destacar otras miradas, donde el valor del conocimiento del profesor sea explicado dentro de su misma lógica y no desde las desarrolladas por la ciencia, basadas en la explicación de los fenómenos, pues el sentido propio de la educación parte de formar contextualmente al ser humano para producir nuevos conocimientos o para co-nacer con el otro mediante la construcción de diversas nociones escolares (Perafán, 2011). Por ello, Perafán (2015) define la situación del problema epistemológico en términos de una resistencia psicológica asociada a la identificación con una falsa identidad (ciencia) y el miedo al parricidio, lo cual, en otras palabras, se relaciona con el miedo a tomar distancia de la perspectiva tradicional y hegemónica de la ciencia, que históricamente determinó los conocimientos.

Gracias a esa nueva mirada, y a la búsqueda de una identidad propia, es que investigaciones como la presente demuestran que el profesor de educación física sí construye un conocimiento propio, desarrollado desde su práctica, integrado y complejo, que parte de la enseñanza de un concepto. Así, para la noción de coordinación, el profesor no se ve como un sujeto que repite algo y lo pone en práctica, sino que se acerca a una mirada más comprensiva en la que, desde su intención de enseñar, plantea un sentido discursivo más complejo, creando en forma coherente, dinámica y lógica, metáforas, aforismos y reduplicaciones que, al final, re-significan su papel en el área de la educación, y le permiten reconocerse como sujeto constructor de conocimiento situado e integrado.

Siguiendo los mismos principios, Cárdenas (2017) observó esta construcción asumiendo la integración de los diversos estatutos epistemológicos fundantes (la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida), y caracterizó el conocimiento específico del profesor de educación física como un saber polifónico y poli-epistémico que da vida dinámicamente a la noción de coordinación en la enseñanza.

Así, durante la creación de la noción de coordinación en los saberes académicos, y en su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica; surgieron metáforas como la del “cuerpo como un todo, en la construcción holística del sujeto” (Cárdenas, 2017), las cuales permiten ver que esta idea concibe la corporalidad como una totalidad, desde una formación del sujeto que no le fragmenta, sino que entrelaza todos los ámbitos que le componen,

convirtiéndose en un sentido predominante en todas las prácticas de enseñanza de la noción, que converge con otras metáforas y sentidos.

Igualmente, la transposición didáctica también permitió el surgimiento de la metáfora del “desarrollo motriz como un sistema de relaciones dirigidas por el cerebro”, la cual da sentido a la noción de coordinación, configurándose como una idea compleja que implica el desarrollo de la motricidad, ubicando al cerebro como centro de mando o tejedor de las diferentes conexiones sistémicas en la corporalidad del sujeto en movimiento.

Al tiempo, fue posible notar el aforismo de: “De lo simple a lo complejo como desarrollo constante del sujeto dentro de la exploración, afianzamiento y repetición”; como una regla básica construida por el profesor de educación física, en la teoría y la práctica, para desarrollar la coordinación en las diferentes etapas de aprendizaje (exploración, afianzamiento, y repetición), donde el sujeto crece progresivamente, aumentando cada vez más el nivel de complejidad; así se define la coordinación como una noción que comprende al sujeto desde un desarrollo “ordenado, procesual y constante” (Cárdenas, 2017).

Por su parte, en cuanto a los saberes basados en la experiencia, el profesor de educación física construye diversos sentidos al momento de enseñar la noción de coordinación, los cuales funcionan como principios planteados desde la reflexión, en la acción e interacción con otros (Cárdenas, 2017). Uno de los principios prácticos destacables fue la metáfora de la “interpelación en la acción y en el ejemplo, como fuente de reflexión”; desde la cual se concibe la coordinación como pregunta constante en clase de educación física, a través de las distintas acciones de aula y los ejemplos (teóricos, prácticos, de vida o imaginarios), lo cual permite una reflexión que moviliza el pensamiento y enriquece la experiencia corporal del sujeto, de tal forma que quienes realizan el movimiento pueden preguntarse y analizar lo que hacen, estableciendo una relación en donde la acción produce una interpelación y viceversa, conduciendo a un mejoramiento del movimiento.

De la misma forma, es posible destacar un segundo sentido práctico: la metáfora de la “relación tiempo y espacio como estructuración de la corporeidad del sujeto coordinado en todos los ámbitos”; cuyo objetivo va más allá de la clase y busca llegar hasta la idea del cuerpo como un todo (referenciada en los saberes académicos), ubicando el tiempo y el espacio como relación que coordina al sujeto en toda su corporeidad. Así, la noción de coordinación ya no implica solo el desarrollo de la ubicación temporal y espacial para optimizar la motricidad, sino que integra

conceptos como la comunicación y la concentración, configurando un sujeto coordinado, no solo en clase, sino en la vida diaria y en los diferentes ámbitos de desarrollo.

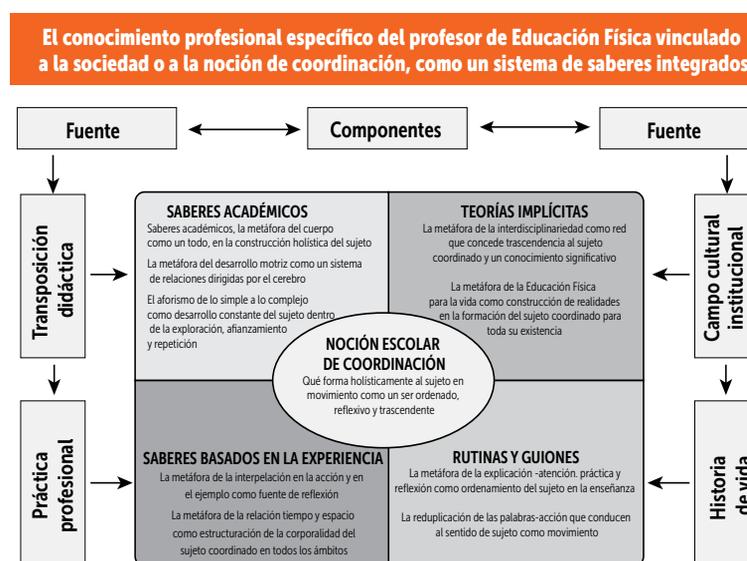
Desde la perspectiva de las teorías implícitas es posible observar una producción cultural (documentos institucionales) tácita en cada una de las clases, que produce sentidos como la metáfora de la “Interdisciplinariedad como red que concede, al sujeto coordinado, trascendencia y un conocimiento significativo”; de esta forma, la educación física, por ser el área que trabaja con el cuerpo en tanto “un todo”, tiene la facilidad de entrelazarse con otras disciplinas, permitiendo un conocimiento significativo para el sujeto, formándole, desde la coordinación, como ser interdisciplinar que trasciende en los conocimientos que produce.

Por su parte, la metáfora de: “La educación física para la vida, como construcción de realidades en la formación del sujeto coordinado en toda su existencia”; surge como un sentido que privilegia la enseñanza de la educación física, desde la perspectiva de que su razón de ser es educar y formar al sujeto para la vida, pues se enfoca en la idea de que todas las actividades se piensan para que el sujeto, coordinado, desarrolle capacidades como el respeto a la norma, el liderazgo o el trabajo en equipo, y pueda desempeñarse en las contingencias de la propia vida (Cárdenas, 2017).

Finalmente, desde la figura de rutinas, se resalta la metáfora de: “La explicación-atención, práctica y reflexión, como ordenamiento del sujeto en la enseñanza”; que surge como sentido primario para enseñar la noción de coordinación, en la medida en que ordena, estructura y forma al sujeto desde tres momentos: 1) La explicación, donde la atención es indispensable para el conocimiento; 2) La práctica, espacio para desarrollar la teoría aprendida, momento de vivir y sentir la noción de coordinación, practicarla, reír, sentir, vivir, disfrutar del cuerpo, aprender o reflexionar; 3) La reflexión, momento final de clase dispuesto para pensar lo realizado, buscando mejorar la noción. Junto a ello, está el guión de la: “Reduplicación de las palabras, que conduce al sentido del sujeto como movimiento”, el cual utiliza expresiones que movilizan la acción, cómo: ¡Vamos!; ¡Rápido!; ¡Sigue!; las cuales conectan al sujeto con su entorno y le hacen reflexionar e interpelar sus acciones.

Ahora, considerando lo anterior, es posible afirmar que la noción de coordinación se construye a partir de diferentes figuras discursivas, las cuales le configuran como hecho que forma holísticamente al sujeto en movimiento, definiéndole como ser ordenado, reflexivo y trascendente, tal como se ilustra en la siguiente figura.

Figura 2. Integración del conocimiento del profesor de educación física, asociado a la noción coordinación



Nota. Elaborado por autoras a partir de Cárdenas (2017, p. 170)

Implicaciones

Como profesores, al constituirnos y reconocernos como constructores de conocimiento, afectamos nuestra práctica docente, re-significándola y cimentándola constantemente; cuando existe este reconocimiento del sí mismo como sujeto que construye saber, el docente encuentra que es autónomo y toma en sus manos la responsabilidad de alimentar el cuerpo epistemológico de la profesión, implicándose en la investigación de su propio quehacer; comienza entonces un proceso de superación de los propios obstáculos epistemológicos (Bachelar, 2000) que impedian avanzar hacia una construcción que ya le pertenece. El proceso es arduo y supone una indagación personal característica del espíritu científico (Bachelar, 2009), un proceso de revisión del sí mismo dentro de la noción que se está enseñando, reconociendo su construcción.

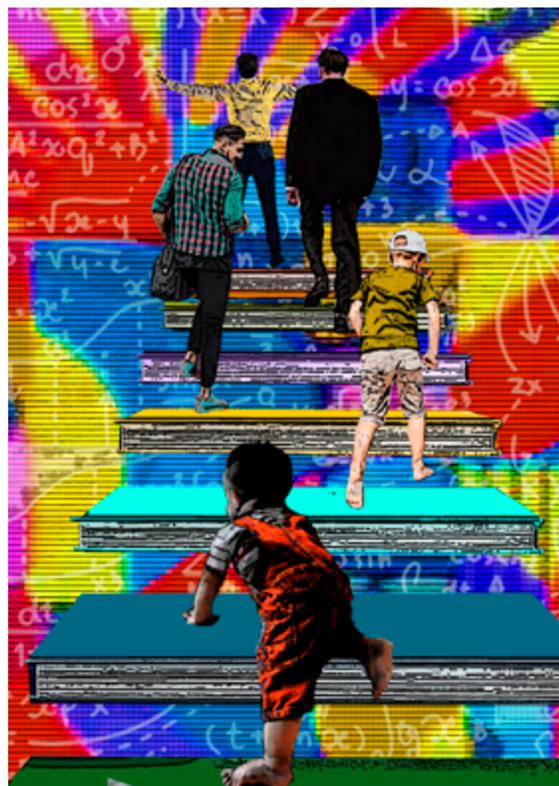
En el co-nacimiento con el estudiante, el profesor potencia procesos que permiten a quien aprende proyectarse al futuro valorando lo que experimenta en el entorno escolar. Al resignificar el conocimiento construido alrededor de las nociones enseñadas por el profesor, se develan los verdaderos sentidos de dichas ideas en el entorno educativo, tomando trascendencia para los sujetos de la enseñanza; tanto estudiante como profesor asumen un nuevo rumbo que les involucra y sentidos que les pertenecen, que no son prestados.

En tal contexto, se debe destacar el orden discursivo, pues éste se presenta a partir de figuras como metáforas, símiles o ejemplos; espacios que dan cuenta del sentido e intenciones del profesor al enseñar una noción. Las figuras discursivas no solo son instrumentos empleados en clase, configuran el pensamiento del maestro; ellas componen su discurso respondiendo a uno o varios estatutos epistemológicos propios de cada saber y no pueden descalificarse, pues se explican desde su origen en la enseñanza. Del valor que se dé al orden discursivo del profesor dependerá el avance en la comprensión del conocimiento que construye; es el orden discursivo el que devela su conocimiento y complejidad, así como su coherencia.

Así, es necesario recordar la importancia de promover este tipo de investigaciones, pues facilitan reflexionar y construir nuevos aportes en la investigación educativa y, lo más importante, cambiar y generar nuevas dinámicas desde las instituciones encargadas de la formación profesional de maestros. En la medida en que los campus universitarios permitan a sus profesores en formación la oportunidad de ser individuos conscientes de su labor en la sociedad y en la construcción del conocimiento y la cultura, será posible

avanzar en la comprensión de la enseñanza y la transformación de diversos aspectos sociales, entre ellos, la visualización del profesor, desde los entes políticos y gubernamentales, como constructor de conocimiento, muy diferente de la perspectiva producida por las disciplinas.

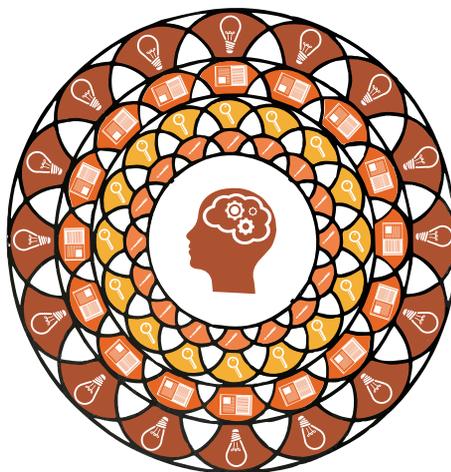
Finalmente, quedan algunos interrogantes que permiten continuar con el proceso de re-significar el conocimiento del profesor, preguntas que debemos pensar como sujetos de la educación, entre ellas: ¿De qué manera se puede incentivar al profesor para que caracterice el conocimiento que construye?; ¿cuáles son los obstáculos que puede encontrar el profesor constructor de conocimiento en el presente sistema educativo?; ¿por qué el desarrollo de este tipo de investigaciones, que caracterizan, visibilizan y establecen un conocimiento profesional del profesor, no cuenta con un mayor reconocimiento a nivel educativo, sumándose así a las dificultades para un empoderamiento del profesor como constructor de conocimiento y productor de cultura? Estas y otras preguntas resultan parte de nuestra responsabilidad como colectivo, al repensar la educación y re-significarla.



Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ballenilla, F., y Porlán., R. (2003). *El prácticum en la formación inicial del profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria*. Trabajo presentado en la Universidad de Sevilla.
- Barinas, B. (2014). *Conocimiento profesional específico del profesor de biología, asociado a la noción de célula*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Barinas, V., y Perafán, A. (2015). El conocimiento profesional específico del profesor de ciencias, asociado a una categoría de enseñanza: estudio de caso sobre la noción de célula. *Revista EDUCyT*, No. 37.
- Bronowski, J. (1979a). *El ascenso del hombre*. Caracas: Fondo Educativo Interamericano.
- Bronowski, J. (1979b). *El sentido común de la ciencia*. Barcelona: Península.
- Cárdenas, D. (2017). *Conocimiento profesional del profesor de educación física, asociado a la noción de coordinación*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Chevalard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of Practical Knowledge*. Obtenido desde http://books.google.com.co/books?id=IrgNAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Erickson, F., y Wittroc, M. (1986). *La investigación de la enseñanza. Tomo II*. Buenos Aires: Paidós.
- Espinosa, S. C. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria, asociado a la noción de escritura*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Fonseca, A. (2016). *Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades, asociado a la noción de narración*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1986). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Pachón, J., y Perafán, A. (2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física. *Lúdica pedagógica*, pp. 123-131. DOI: <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica123.131>
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: ImpresiónArte.
- Perafán, G. A. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: UPN.
- Perafán, G. A. (2013a). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, pp. 83-93. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>
- Perafán, G. A. (2013b). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. *Estado de la enseñanza de las ciencias*. Cali: MEN, Universidad del Valle.
- Perafán, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Perafán, G., Reyes, L., y Salcedo, L. (2001). *Acciones y creencias. Tomo II. Análisis e interpretación de creencias de docente en física*. Bogotá: UPN.

- Porlán, R., Rivero, G., y Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 15, No. 2, pp. 155-71. Obtenido el primero de febrero de 2020 desde <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reina, M. Y. (2015). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología, asociado a la noción de diseño*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación para el estudio de la enseñanza. En Wittrock, M. C. *Manual de investigación sobre la enseñanza*. Nueva York: Macmillan.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Shulman, L., y Gudmundsdottir, S. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*.
- Silva, Y. E. (2015). *El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria, asociado a la noción escolar de multiplicación*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Stake, R. (1999). *La investigación como estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tinjacá, F. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química, asociado a la noción de nomenclatura química*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.





El docente y la investigación educativa: una dicotomía entre intervención e investigación

THE TEACHER AND EDUCATIONAL RESEARCH: A DICOTOMY BETWEEN INTERVENTION AND RESEARCH

O PROFESSOR E A PESQUISA EDUCACIONAL: UMA DICOTOMIA ENTRE INTERVENÇÃO E PESQUISA

John Fredy Sánchez Mojica

John Fredy Sánchez Mojica¹

¹. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Estudios Sociales, Universidad del Rosario; Docente de ciencias sociales, Secretaría de Educación de Bogotá; investigador docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios; correo electrónico: john.sanchez@uniminuto.edu.co

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2314>

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

La investigación educativa ha transitado por distintas dicotomías: lo teórico y lo práctico, lo científico y lo experimental; dualidades que han propiciado el descrédito del quehacer docente. Este artículo se deriva de la investigación “Hacia la construcción de un diagnóstico de educación para la paz”, situándose en dicho debate. Tomando como puntos de partida metodológica la revisión bibliográfica, los diarios de campo desde la observación participante realizada y las entrevistas recabadas, se proporcionan argumentos a favor de la superación de la dicotomía investigación educativa-intervención educativa, analizando la importancia de los docentes de escuela como investigadores; apostando por superar el descrédito de la intervención educativa frente a la investigación en los contextos escolares.

Palabras clave: Investigación educativa, intervención educativa, docente, educación pública.

Abstract

Since its inception, the debates around educational research rest on a series of dichotomies: practice/theory, scientific/experimental, pedagogical/"disciplinary." These dualities have led to the discrediting of the teaching process, and the erosion of the structure of educational research. This reflection article, situated in that conflict derives from the research project "Towards the construction of a diagnosis of peace education." It argues in favor of overcoming the dichotomy educational research/social intervention analyzing the role of teachers in the classrooms as educational researchers to defeat the idea that research is somehow more valuable than social intervention, advocating for the unification of referential frameworks between intervention and research.

Keywords: Educational investigation; educative intervention; teacher; public education; teacher training.

Resumo

A pesquisa educacional passou por uma série de dicotomias: a teórica e a prática, a científica e a experimental; dualidades que levaram ao descrédito do trabalho docente. Este artigo é derivado da pesquisa “Rumo à construção de um diagnóstico da educação para a paz”, situada no referido debate. Tomando como ponto de partida metodológico a revisão bibliográfica, os diários de campo da observação participante realizada e as entrevistas coletadas, são apresentados argumentos a favor da superação da dicotomia intervenção educacional pesquisa-educacional, analisando a importância dos professores pesquisadores; apostando em superar o descrédito da intervenção educacional versus a pesquisa em contextos escolares.

Palavras-chave: Pesquisa educacional, intervenção educacional, professor, educação pública.

Introducción

Investigación e intervención social son dos prácticas académicas que transitan con sus propias particularidades. La escuela, como parte de la estructura de producción y reproducción del conocimiento, las ha adoptado como elementos de su quehacer y, sin embargo, la educación escolar no es reconocida socialmente como escenario de producción de conocimiento, pues ha adoptado otras prácticas que son consideradas como relevantes para los fines de la escuela, como la formación ciudadana o la formación para el trabajo, entre otras. La investigación pareciera no hacer parte del ejercicio propio de este nivel educativo, como si existieran campos para el monopolio de la producción de conocimiento relevante, como las universidades y, particularmente, los grupos de investigación.

La labor docente en el nivel escolar ha sido comprometida en tareas que suponen un papel de reproducción del orden social, casi instrumental, asignado por el Estado desde vías normativas. Las funciones del docente en el ámbito escolar implican un interesante objeto de indagación, si se considera que, más allá de un papel accesorio, la escuela debe cumplir también una tarea académica y, por tanto, involucrar las prácticas consideradas centrales en el ejercicio intelectual, particularmente la investigación. La ausencia de un gran número de docentes en comunidades científicas, la baja producción, en términos comparativos, de los docentes escolares, entre otros aspectos, evidencian un alejamiento de las prácticas investigativas que conduce a la ausencia de reconocimiento del docente escolar como académico o intelectual.

En estos términos, es posible identificar la existencia de una dicotomía entre investigación e intervención social en el contexto de la educación escolar. Aunque la intervención social se entiende, desde algunos lugares, como una disciplina o, por lo menos, una metodología específica relacionada, por ejemplo, con áreas como el Trabajo Social; las acciones realizadas sobre grupos sociales o colectivos, conducentes a la transformación y el cambio social, son ejercicios evidentes de intervención social. Por supuesto, desde esta mirada, la práctica tradicional del aula aparece como un ejercicio de intervención social.

El punto de partida para el presente texto es la afirmación de que existe un distanciamiento entre investigación e intervención social en la escuela. Este alejamiento, como se verá, ha generado toda una gama de inconvenientes dentro de lo que es y lo que se hace en investigación educativa, propiciando un desgaste de la labor docente, generando en muchos casos su exclusión de los ámbitos investigativos (se es docente o se es investigador educativo, pero no las dos juntas), la pauperización de la profesión (se realiza en

estima a quienes investigan y desvaloriza a quienes son docentes de aula, más si lo son de primaria y bachillerato, y más aún si lo son de escuelas públicas), y, en últimas, el desgaste del sistema educativo.

Tales reflexiones llevan a plantear una serie de interrogantes que estarán guiando de una u otra manera el actual texto: ¿Qué es la investigación en educación?; ¿toda investigación sobre lo educativo es investigación en educación?; ¿la investigación educativa es un medio o un fin del acto educativo?; ¿la investigación educativa hace referencia a lo netamente teórico de los aspectos educativos?; ¿dónde queda el impacto de la investigación educativa en los contextos que la experimentan?; ¿debe existir un impacto verificable y constatable de la investigación educativa en la escuela?; ¿cuál es la relación entre investigación educativa e intervención social?; ¿cómo conjugar la labor docente de aula con el trabajo investigativo de altos estándares?

A partir de dichos interrogantes, el presente escrito tendrá como objetivo reflexionar sobre la relación entre investigación educativa e intervención social en el contexto escolar, pretendiendo difuminar la dicotomía entre investigación e intervención, dualidad tan generalizada en las ciencias sociales y el conocimiento científico en general. Para lograrlo, en primera instancia analizará la investigación en educación, resaltando sus aportes, avances y dificultades, centrando la atención en el ámbito escolar público colombiano; posteriormente, se reflexionará sobre el concepto de intervención social, su origen y sus matices para, luego, exponer sucintamente los yerros y aciertos de dos metodologías que se han pensado dialécticamente la intervención y la investigación; para finalizar, se postularán algunas conclusiones sobre retos y expectativas en cuanto a la relación entre investigación educativa e intervención social, junto a su relevancia.



La investigación educativa y la investigación pedagógica

Para encontrar la génesis de la investigación educativa hay que remitirse al nacimiento de la pedagogía como disciplina en el siglo XIX, es el carácter científico que adquiere lo que hace necesario investigar los aspectos relacionados con la utilización del método científico. Al respecto, García (1975) relaciona la incorporación de dicho método al estudio de la educación, con la transferencia que se hace del mismo desde disciplinas afines como la medicina, la psicología y, especialmente, la sociología, al intentar desvelar cuestiones relacionadas con temas educativos.

Esta visión de la investigación educativa está enraizada en el origen de lo que se denomina “ciencias de la educación”, pues la investigación educativa nace a la par de la sociología como ciencia; Comte (1984) se erige como fundador y sustenta la educación como un hecho social que debe ser atendido fuera de las particularidades de la misma escuela. En el mismo orden de ideas, Durkheim (1975) se instituye como padre de la sociología de la educación, con la publicación de su libro *Educación y Sociología*, donde realiza una distinción entre lo que se debe investigar en educación y lo que se debe indagar en pedagogía, lo cual, en últimas terminó acarreado un trasegar sinuoso² en todo el siglo XX para los docentes y para la investigación en educación, apartando la pedagogía y la investigación educativa.

Es decir, allí se encuentra el germen de la dicotomía entre investigación educativa e investigación pedagógica (investigación-intervención), al potenciar unas ciencias llamadas “de la educación”, que poseen un carácter científico de validez para realizar investigaciones sobre los temas educativos y, en su mayoría, están interesadas por indagar aspectos macro sociológicos, lo que Stenhouse llamó “autoritarismo cognitivista”, mientras, por otro lado, relegan los temas micro, y al aula de clase, a los docentes y a las investigaciones pedagógicas, teniendo éstas un espacio poco valorado en las comunidades científicas.

Lo anterior resulta de vital importancia para entender la historia de la investigación educativa y su enraizamiento en disciplinas de las ciencias sociales como la sociología, la psicología, la antropología, etc., debido a que las investigaciones ostentaban una mayor credibilidad desde esas voces, mientras los análisis y

² Es importante aclarar que Durkheim fue un férreo defensor de la pedagogía como ciencia, solo que, desde la visión de la presente reflexión, al desligar educación de pedagogía, sus postulados produjeron efectos no deseados por el propio Durkheim, propiciados por interpretaciones difusas de sus tesis.

conclusiones obtenían un mayor carácter de validez; como afirma Becher (2001): “La ciencia ocupa un lugar central en la formación de imaginarios, incluso como tensiones teóricas en torno al estudio de la ciencia, eje rector de acciones, y con mayor fuerza cuando se trata de ciencias que son llamadas duras” (citado por Rodríguez, 2016, p. 14).

Esto quiere decir que las ciencias funcionan como constructos sociales y, así, están determinadas por intereses políticos, sociales y culturales que les dan su valor de legitimidad en momentos histórico-espaciales específicos. En resumen, cuando se habla de ciencia debemos entender que: “El péndulo del conocimiento se balancea en distintas direcciones” (Rodríguez, 2016, p. 17), dependiendo del contexto en que nos encontremos y, para la pedagogía y los docentes de aula regular, el péndulo parece no estar de su lado.

Es claro que dicho trasegar de la investigación educativa, con este origen particular, enraizamiento y desarrollo, no se produce simultáneamente en los distintos contextos, sino que ha dependido en gran cuantía de las condiciones sociopolíticas específicas de cada uno de los países y de sus propios espacios académicos. Así, en Colombia se comienza a tener interés en los temas que conciernen a la educación desde los años 60, especialmente en el ámbito de la investigación de disciplinas como la sociología, la psicología o la filosofía.

Pero no es sino hasta los años 70, y particularmente los 80, con todo el andamiaje de lo que se ha denominado como la “nueva pedagogía en Colombia” y los procesos de lucha sindical de los docentes de escuela –especialmente del sector público–, que se logra potenciar en el país la reflexión sobre los tópicos relacionados al ámbito educativo, específicamente en la escuela primaria y secundaria. Los análisis de la educación superior y la reflexión sobre estos aspectos tardarán un poco más en llegar a nuestro país. Lo anterior es retratado muy apropiadamente por Valencia (2000) cuando afirma:

El movimiento pedagógico organizado por la Federación Colombiana de Educadores en 1982, que reunió a intelectuales y maestros alrededor de un proyecto político y cultural, marcó un hito en la lucha sindical del magisterio colombiano y se estructuró en dos planos: uno frente al Estado y otro hacia adentro, en el quehacer del maestro y de la escuela. En el primer frente corresponde librar la batalla por la democracia y en el segundo recuperar la pedagogía como el saber propio del maestro. Se trata de crear una opción liberadora en el ámbito de la educación, especialmente en la educación pública, y recuperar la pedagogía como teoría del quehacer del maestro y de la escuela (p. 11).



Este movimiento logró un impacto en la investigación educativa del país, pues posicionó a los docentes como sujetos investigadores que toman su disciplina como objeto de estudio y, de este modo, fueron ellos mismos quienes realizaron aportes significativos a lo que se investigaba entonces sobre educación.

Tal situación fue perdiendo su luminosidad, propiciando que durante las últimas décadas sea aún bastante lo que falta en el país para que los docentes de aula se empoderen de la investigación y de su labor como un todo, no solo de la práctica educativa y de los aspectos relacionados con el aula de clase, sino desde la perspectiva de entablar reflexiones macro sociológicas de los aspectos educativos y que éstas tengan validez científica.

La separación entre docencia e investigación no es algo nuevo como interrogante para la comunidad científica, ya autores como Piaget (1969), citado por Cerda (2007), planteaban este tipo de cuestionamientos: “¿Por qué la inmensa cohorte de educadores que trabajan en todo el mundo con tanto ardor y, en general, competencia, no engendra una élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina científica viva?” (p. 17).

Dicha pregunta, que aún hoy parece tener relevancia, puede deberse, por un lado, a la formación del docente en sus inicios, pues se fomenta muy poco la necesidad investigativa, o no hay guía en buenas prácticas de investigación y, por otro, a la falta de incentivos desde el Estado y las entidades privadas para que aquellos docentes ya en ejercicio reflexionen sobre su quehacer pedagógico y el ámbito educativo. Frente a la primera causa, hay que resaltar que los docentes en formación no son educados específicamente como investigadores, se les asignan clases de investigación en sus programas curriculares, más conectadas con metodologías y enseñanzas de las ciencias sociales, especialmente

a la sociología, antes que con la disciplina pedagógica; lo cual tiene graves consecuencias, pues, como afirma Herrera:

No es lo mismo formar a un investigador o investigadora en ciencias administrativas que hacerlo en ciencias exactas. Y esto principalmente porque los tipos de saber y conocimiento que definen cada uno de los campos científicos no son equiparables entre sí ni se circunscriben a un único modelo de ciencia (2014, p. 125).

Lo mismo sucede con la educación; el saber pedagógico del docente requiere de unos conocimientos y metodologías especiales sobre la investigación educativa y pedagógica, que deben ser tenidas en cuenta y potenciadas desde las universidades y sus facultades de educación.

[...] si lo que se propone es formar docentes en investigación, no se puede esquivar la pregunta por el tipo de investigación pertinente para el ejercicio de la profesión docente, es decir, que es prioritario despejar la cuestión de qué tipo de investigación científica puede dinamizar a la pedagogía como un campo profesional en constante producción, transformación y mejoramiento (Herrera, 2014, p. 126).

En resumen, los futuros docentes deben ser preparados para su práctica educativa y para investigar sobre su disciplina, desde marcos teóricos y metodológicos diferenciales que en verdad concedan herramientas eficaces para su labor como futuros docentes-investigadores. En este sentido, durante los últimos años se han alzado varias voces que abogan por la incorporación de metodologías mixtas y la unificación de nuevas tecnologías en los procesos metodológicos de la enseñanza investigativa del futuro profesorado.

Así, Aguirre (2016), afirma que: “las estrategias a emplear para lograr la apropiación de competencias, por parte de los estudiantes, deben incorporar actividades experienciales que vinculen sus contextos a los contenidos de saberes” (p. 69). Al tiempo, Hurtado de Barrera (2003) sostiene que es importante “aprehender a seleccionar, desarrollar, esquemas de comprensión y saber identificar y distinguir información importante [...] así como unir los conocimientos universales con los contextos locales” (p. 197). Estos son solo algunos ejemplos, pero aún es bastante lo que hace falta desarrollar en este sentido, razón por la cual la comunidad científica, las facultades de educación y las políticas públicas deben trabajar mancomunadamente para alcanzar este objetivo.

Regresando a la reflexión sobre el interrogante de Piaget, es importante resaltar los postulados de Condliffe (2003), quien afirma que la poca estima de la investigación educativa realizada por los docentes de aula se debe a tres razones: 1) El género, pues, debido a que la docencia se consideró tradicionalmente una profesión femenina, la visión de la educación se entendió como trabajo que implica poco intelecto; 2) El “anti-educacionismo”, relacionado con el escepticismo frente a lo intelectual, que lleva a que la comunidad docente prefiera lo instrumental; y 3) La calidad de los trabajos realizados, que muchas veces no cuentan con los estándares esperados.

A pesar de lo anterior, la investigación educativa se mantiene como una necesidad de la práctica; sin ella la labor docente se estanca y no encuentra caminos de reflexión y solución a los actuales problemas educativos y pedagógicos. Cuando la investigación pasa a formar parte de la labor profesional pedagógica, el docente desarrolla una actitud reflexiva y creativa que le permite acometer el perfeccionamiento de la actividad docente-educativa en el aula, lo cual facilita la efectividad en el trabajo metodológico y de auto-preparación, generando experiencias y aportes con diversos niveles de originalidad, valiosos para la pedagogía como ciencia y para la educación como proceso macro-sociológico a investigar.

Así, surgen discusiones sobre lo que se investiga y con lo que se investiga en educación; parafraseando a Herrera (2014), ello se relaciona con la diferencia de investigar en educación e investigar en pedagogía o, como se plantea desde otras perspectivas, investigar sobre la educación e investigar sobre lo educativo. Las primeras siempre se vinculan con temáticas más macro, que tienden a hacer revisiones y análisis de los sistemas educativos y de sus implicaciones en la sociedad; las segundas se relacionan con tópicos más específicos del quehacer docente en las instituciones: prácticas pedagógicas, currículo, evaluación, etc.

Este tipo de pensamiento está muy extendido en las ciencias y las prácticas de generación de conocimiento, en él se diferencia entre la investigación educativa, vista como un saber más amplio, más genérico y “relevante” para la sociedad, y la investigación pedagógica, un saber más particular, centralizado y menos “importante”. La siguiente definición de investigación educativa evidencia con claridad estas dualidades:

La investigación en educación se entiende como aquella producción de conocimiento que se ubica en los términos más amplios de la vida social e involucra los campos teóricos y disciplinares de la sociología, la psicología, la antropología y la economía. Los investigadores educativos son profesionales de estas disciplinas (Calvo, Camargo y Pineda, 2008, p. 166).

Lo anterior propicia la reproducción de las dualidades en las que tanto ha insistido este texto, dicotomías que tienden a minimizar la labor del docente como investigador y desacreditan socialmente la profesión, pues nuevamente se plantea una división en donde la investigación educativa está permitida y propiciada para sociólogos, psicólogos, antropólogos, etc., y la investigación pedagógica para los docentes de aula regular. Siendo así, la investigación educativa/pedagógica, la práctica docente, la profesión docente y la formación en pedagogía implican una serie de problematizaciones transversalizadas por las tradicionales interrogantes de las ciencias, especialmente de las ciencias sociales, dualidades que han fomentado límites para lo que se realiza en investigación educativa.

Buscando dar mayores luces, el siguiente apartado analizará la intervención como un concepto de análisis que va más allá de su funcionalidad social y su génesis práctica e instrumental, pues aquí la intervención es el puente que logra desatar el nudo de las dualidades, que es el objetivo de la presente reflexión.



Intervención social, un concepto bastante difuso

Anteriormente se presentó la dicotomía entre investigación educativa e investigación pedagógica, que pueden ser definidas como: por un lado, una investigación encargada de reflexionar sobre lo educativo en términos macro y, para el segundo caso, una investigación que indaga por el cómo de la educación en la práctica, en términos micro. Dichas divisiones han resultado en espacios que desacreditan la labor docente y deslegitiman la disciplina pedagógica; así, en las siguientes líneas se intentará dilucidar el papel que puede tener la intervención social en la ruptura de estas dualidades.

Por décadas, la intervención social ha estado limitada a definiciones instrumentales y prácticas de sus marcos referenciales; en su mayoría, los análisis le han vislumbrado como un proceso metódico, casi sistémico y generalizable para lograr unos objetivos, relacionados a unos impactos deseados en los ámbitos sociales. Este tipo de definición se ha replanteado en los últimos tiempos a partir de investigaciones realizadas por autores como Ander-Egg (1995) o Saavedra (2015), quienes ven la intervención social como una categoría de análisis que debe ser rastreada y repensada desde los planteamientos del conocimiento científico; para ellos el concepto va más allá de un simple proceso instrumental, pues, al ser un proceso social, la intervención posee una serie de entresijos que las ciencias sociales debe investigar.

Siendo así, parafraseando a Corvalán, es posible destacar que los procesos de intervención social son un invento propiciado por la modernidad; la Revolución Industrial, epicentro de lo moderno, invita a su configuración desde sus avances en cuanto a la producción sistemática, que concede los recursos para sustentar las intervenciones; al tiempo, ello se refuerza con la llegada de las democracias, que permite que las demandas del pueblo puedan ser escuchadas y, finalmente, con la secularización de la sociedad, que propicia la identificación de las problemáticas humanas desde lo social y no lo religioso. Ello no significa que antes de la modernidad no existiesen acciones encaminadas a paliar las dificultades sociales, solo que ellas no estaban configuradas desde talantes socio-políticos; además se basaban en aspectos netamente potestativos y asistencialistas.

La intervención ha transitado desde los fundamentos religiosos y humanistas, que sostienen las primeras prácticas voluntarias de asistencia y ayuda a los más necesitados, hasta las complejas relaciones de bienestar social que configuran la modernidad occidental a través del discurso del derecho y de los procesos socioeconómicos de la modernización (Quintanilla, 2013, p. 185).

La intervención social es hija de la modernidad y especializa sus marcos en el siglo XX, razón por la cual muchos de los aspectos relacionados al capitalismo, al neoliberalismo o a los procesos decoloniales, son transversales a las definiciones planteadas acerca de la intervención social, desde perspectivas que, en su mayoría, la han pensado como una categoría de análisis que funciona como fuente de conocimiento científico. En palabras de Saavedra (2015): “El problema de la intervención social tiene necesariamente un correlato epistemológico que trasciende la mera practicidad” (p. 136); es decir, la intervención social debe analizarse, entre otros, desde sus aspectos epistemológicos, su relación histórico-espacial, su función social y su fundación como categoría social.

En este contexto, Saavedra (2015) afirma que existen cuatro grandes líneas argumentativas sobre la definición de intervención social: la primera estaría encaminada a definirla como una acción de diversas disciplinas, útil para solucionar aspectos sociales propios de su disciplina; tal definición, que es la más tradicional, ha permitido perpetuar las dicotomías ya mencionadas, mientras invita a ver este trabajo como un mero ejercicio instrumental de ciertas actividades para cumplir unos objetivos que lleven a un impacto en realidades específicas; así, autores de esta línea argumentativa, como Corvalán (1997), definen la intervención social como:

La acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas en la sociedad a partir de la dinámica de base de la misma. Esta dinámica de base [...] es, por un lado, el funcionamiento capitalista en torno al sistema de mercado que determina cualitativa y cuantitativamente la producción de bienes y servicios, y, por otra parte, el derecho público y privado que regula, tanto la apropiación legítima de tal producción por parte de los individuos, como los conflictos de intereses entre los mismos (p. 4).

La definición de Corvalán comienza a dar luces sobre los procesos intrínsecos de la intervención social, en ella, aunque se siguen planteando cuestiones técnico-operativas, se evidencia la presencia de intereses particulares del sistema capitalista.

La segunda línea argumentativa es conocida como “La interpretación de la complejidad social” (Saavedra, 2015, p. 138). Esta definición entiende la intervención social como un acto hermenéutico de la realidad y las problemáticas sociales; sin embargo, además de interpretar esa realidad, la intervención cuenta con la posibilidad de exponer la complejidad de los procesos sociales, es decir, con ella se hace una interpretación de la realidad, problematizada desde la complejidad que compete. Cabe destacar que esta perspectiva no entiende la “asepsia valorativa” (Saavedra, 2015, p. 138)

como una realidad; por el contrario, se afirma que es necesario suprimirla de los análisis sociales, pues los “operadores” sociales de la intervención no son entes vacíos, tienen preconcepciones que afectan los procesos y marcos de la intervención y del análisis interpretativo.

Lo anterior es pertinente en este artículo, pues las investigaciones en educación/pedagogía suelen estar tejidas por valoraciones del investigador, más aún si se trata de un docente que, además, se investiga a sí mismo, a su profesión, su forma de vida, etc. Tal cuestión se ha convertido en una crítica constante desde diversos sectores, especialmente dirigida a la legitimidad y objetividad de la investigación pedagógica realizada por los docentes; así, Sánchez (1998, citado por Cerda, 2007), plantea que los docentes suelen identificarse demasiado con las tareas realizadas en el aula y que ello compromete la objetividad y el distanciamiento requerido por una investigación, razón por la cual no son los más idóneos para la investigación educativa.

Tal reflexión parte de la idea de que la investigación: “Se enmarca en procedimientos, métodos y técnicas que permiten comprender una realidad y que aportan nuevo conocimiento para la sociedad y la comunidad científica” (Dueñas, 2018, p. 3); pero, frente a ello, es posible afirmar que la docencia, en tanto profesión que se apodera de su disciplina, posee los marcos referenciales precisos para realizar investigación educativa; conserva los procedimientos, métodos y técnicas necesarias para que la disciplina sea investigada por el propio agente sin perder la objetividad. Al tiempo, se debe recordar que no es posible una investigación en donde haya una completa separación de los valores y preconcepciones; las investigaciones deben propender por poseer técnicas de estudio que consideren las preconfiguraciones de quien investiga y reducirlas a un mínimo tolerable.



En este sentido, el lector puede plantear un interrogante: ¿Acaso un ingeniero, un físico o un matemático que estudia su disciplina no puede abstraerse de sus preconcepciones para investigar, como supone la mayoría de estas investigaciones, desde el enfoque positivista? La respuesta no es tan sencilla, por un lado, es claro que para este tipo de disciplinas el hecho de dejar los preconcepciones y valores resulta de vital importancia por las razones éticas y procedimentales implícitas en sus investigaciones, pero en la mayoría de casos ese tipo de trabajos sí supone un mínimo de desvío valorativo, pues ninguna investigación puede realizarse con injerencia cero de los valores o pre-configuraciones de los investigadores.

Por otro lado, existe una diferencia abismal entre las disciplinas planteadas y la educación, ligada a un carácter más subjetivo; la docencia se convierte en muchos casos en una disciplina muy visceral (sin que ello exprese que los análisis y resultados que puedan salir de ella no sean veraces; al contrario, este rasgo nutre las investigaciones). La educación es una disciplina que, por su carácter, historia y formación posibilita una mayor relación subjetiva entre objeto y sujeto de investigación, lo cual lleva a que en muchos casos dicha separación se difumine, complejizando esa “asepsia valorativa” a la que se refiere Saavedra (2015, p. 138), tan arraigada aún en las ciencias.

La tercera línea tendría que ver con análisis realizados por autores como Vega (1998) o Niklas Luhmann (2002), particularmente los relacionados con la teoría que este último formuló alrededor de los sistemas sociales; Luhmann identifica tres sistemas: El sistema vivo, dominado por la suspensión de la muerte; el psíquico, dominado por la conciencia; y el social, dominado por la comunicación. El sistema social es el que más interesa para el análisis de la intervención pues, para quienes comparten esta tercera línea, ella resultaría en subsistema de otro sistema especializado del sistema social, que configura toda una serie de hechos complejos que se entrelazan.

Un proyecto y/o programa social es un sistema y tiene una estructura que está conformada principalmente por actores naturales y/o institucionales (elementos), que se articulan en torno a actividades (organización) para generar productos (logros) que solucionen (produzcan cambio o agreguen valor) a las propiedades de algunos de sus actores. Estos actores se podrán incorporar a otros sistemas (Vega, 1998, p. 1).

En tales términos, para esta línea argumentativa la intervención social retoma las ideas sistémico-funcionales estructuralistas y termina por definirse como un subsistema del sistema social, por lo que solo tiene injerencia en los actos comunicables de la

sociedad; al tiempo, permite cambios estructurales en sociedades altamente diferenciadas y propicia en los individuos la capacidad de situarse en la sociedad.

La cuarta y última línea argumentativa tendría que ver con la intervención social como un “dispositivo discursivo” (Saavedra 2015, p. 141); como tal, esta perspectiva es bastante reciente en los análisis en la materia y, básicamente, asume que:

La intervención social puede ser comprendida en el campo discursivo, no sólo por los actos orales del habla (ej. Los mensajes presidenciales), sino que también en los textos que constituyen productos duraderos de estas acciones lingüísticas. En este sentido, las enunciaciones de las políticas sociales, como los fundamentos de programas, proyectos y servicios sociales representan el ámbito de configuración de la intervención (Saavedra, 2015, p. 141).

En este sentido, la intervención social se convierte en un dispositivo discursivo que, en términos del mismo Foucault, significaría:

[...] que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible maternidad (1992, p. 5).

Siendo así, la intervención social resulta convertida en un apéndice más que es útil para regular y controlar los cuerpos y voluntades de los sujetos; en términos de Carballeda (2002), terminaría siendo un “conjunto de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden o la cohesión de lo que denominamos sociedad” (p. 91).

Estas dos últimas líneas interpretativas amplían el espectro metodológico y conceptual de la intervención social, reconociendo sus especificidades, asumiendo que se trata de algo más que una simple acción coordinada de elementos para lograr objetivos, para valorar el hecho de que implica toda una serie de problematizaciones que atañen a la ciencia. Como se ve, la intervención social cuenta con una amplia serie de matices que pueden y deben ser configurados en la investigación, especialmente en la investigación educativa-pedagógica; así, los marcos teóricos analizados sobre la intervención propiciarán una posible unión entre ella y la investigación, pues muchos de sus aspectos teóricos y epistemológicos se entrelazan en sus distintas proposiciones, solo es necesario buscar el anclaje metodológico que lo posibilite.

Conclusión: Intervención investigativa de lo educativo

Recorrer esta reflexión sobre la investigación educativa y la intervención social permite sellar algunas cuestiones: las dos áreas se han presentado en las comunidades científicas como entes diferenciados, con pasos metodológicos desiguales y espacios de legitimación científica diferenciados; ello ha propiciado una serie de preguntas dentro de la profesionalización de algunas disciplinas como la pedagogía, y ha generado límites en la investigación educativa, dividiéndola entre investigación educativa e investigación pedagógica.

En la práctica esta división es mucho más difusa de lo que se piensa, la realidad es que las investigaciones en las aulas tienen marcos metodológicos que discurren entre la llamada investigación educativa e investigación pedagógica; en su mayoría son presentadas como actos investigativos para responder a titulaciones, pero incorporan aspectos metodológicos propios de la intervención en sus objetivos, en la misma metodología, en sus preguntas problema o en el análisis de resultados.

Esta división debe ser replanteada y reconfigurada a partir de análisis de expertos y de prácticas investigativas adecuadas dentro de los entornos educativos, evitando perpetuar una perspectiva que yuxtapone este tipo de procesos, pues ha propiciado de forma indirecta el descrédito de la profesión docente, la desnaturalización de la disciplina pedagógica y los temas educativos, y el desgaste del andamiaje de la investigación educativa y sus objetivos.

La intervención social, junto con la investigación educativa, permite realizar importantes transformaciones en los ámbitos escolares; con ellas es posible identificar las debilidades metodológicas, actitudinales y conceptuales en los colegios, para así superarlas. Por su parte, la investigación educativa no puede ser atemporal y conservar los mismos patrones perennes en el tiempo; por el contrario, debe responder a las necesidades actuales, teniendo en cuenta el contexto en que se desenvuelven los sujetos y objetos de la investigación y la forma en que ha venido evolucionado el conocimiento; así, considerando lo expuesto, la intervención social asume un papel central en la rigurosidad para la recolección, sistematización, análisis y propuestas para el mejoramiento de la investigación educativa.

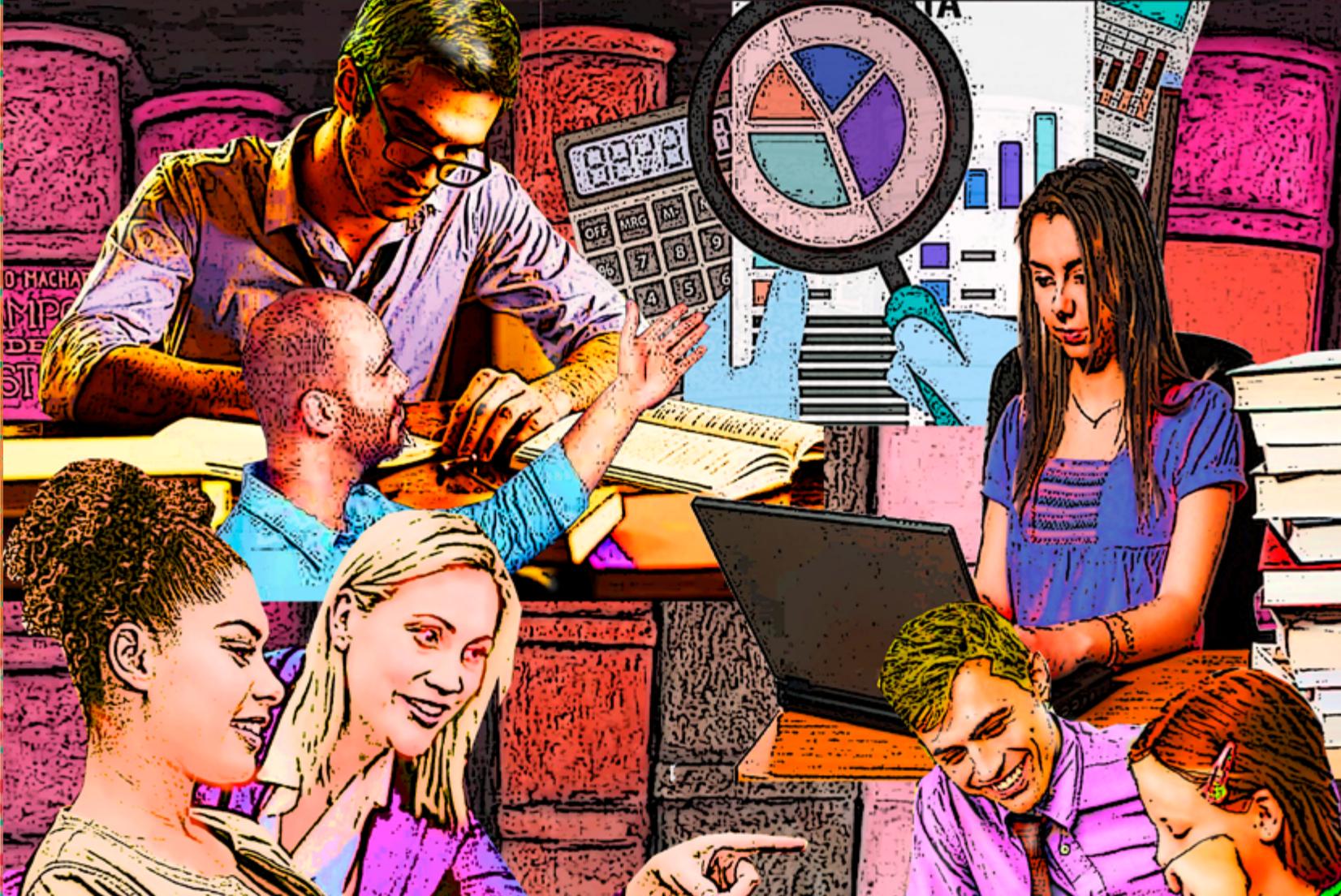
Finalmente, la intervención social, aunada a la investigación educativa, se potencia como una apuesta metodológica que rompe con los paradigmas existentes respecto a las concepciones sobre investigación e intervención, legitimando a los docentes como científicos investigadores de sus disciplinas y difuminando las dualidades y divisiones destacadas durante el presente texto.

Referencias

- Aguirre, C. (2016). Desarrollo de competencias de investigación en estudiantes de educación superior con la mediación de herramientas de m-Learning & e-Learning. *Inclusión & Desarrollo*, 3(2), pp. 68-83. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.1.2017.68-83>
- Alzate, F. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Revista actualidades investigativas en educación*, 15(2), pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18962>
- Ander-Egg, E. (1995). *Diccionario del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen.
- Bernard, J. (1953). *The nature of conflict: studies on the sociological aspects of international tensions*. París: UNESCO.
- Boarini, M. G. (2014, Mayo-Agosto). Epistemological study of teacher education curriculum: the example of educational sociology. *Revista Actualidad Investigativa Educ*, Vol. 14, No. 2, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14835>
- Bonilla, P., y Rodríguez, C. (1997.). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bovet, P. (1928). *La psicología y la educación para la paz*. Bogotá: La lectura.
- Boza, J., Méndez, M., y De la O, M. (2010). *Educación, investigación y desarrollo social*. Madrid: Narcea.
- Calvo, G., Camargo, M., y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, No. 1, pp. 163-174.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carreño, J., Rodríguez, A., y Gutiérrez, P. (2014). Lineamientos de intervención de la recreación en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), pp. 83-97. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.lire>
- Casalmiglia, H., y Tuson, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Casas, A. (2010.). 18 años de investigación psicosocial. *Revista Psychosocial Interventon*, pp. 205-212. DOI: <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a1>
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula: la pedagogía como investigación*. Bogotá: Magisterio.
- Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza.
- Díaz, C. D. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), pp. 159-182. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- Dueñas, F. (2018). El “principio de realidad” de la investigación: reflexiones desde el pensamiento Kantiano. *Inclusión & Desarrollo*, pp. 0-3.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fantova, F. (2010). Repensando la intervención social. *Revista Tribuna abierta*, pp. 183-198.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- García, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de ciencias sociales y geografía*.
- García, H. (1975). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- García, M. (2010). *Introducción al trabajo social aplicado*. Madrid: Isabor.

- Guzmán, C. M. (2014). Polos epistemológicos, uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 15-28. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC>
- Hamilton, G. (1974). *Teoría y práctica del trabajo social de casos*. México: Prensa médica mexicana.
- Hecht, A. C. (2007). De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. *Revista RUNA*, XXVII, pp. 87-99.
- Herrera, J. D. (2014). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la educación pedagógica. En Herrera, J. *Pensar la educación* (pp. 125-138). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Hurtado de Barrera, J. (2003). *Formación de investigadores: retos y alternativas*. Bogotá: Magisterio.
- Maldonado, C. (2011). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta moebio*, No. 36, pp. 146-157.
- Mendizabal, R. (2016). La pedagogía social, una disciplina básica en la sociedad actual. *Revista HOLOS*, No. 5, pp. 52-69. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4729>
- Moix, M. (1991). *Introducción al trabajo social*. Madrid: Trivium.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada a la intervención social*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.17>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*, No. 336, pp. 111-127.
- Perlman, P. (1965). *El trabajo social individualizado*. Londres: Rialph.
- Pujol, J., Montenegro, M., y Vargas, L. (2015). Perspectives, ways of doing and relationships in the constitution of a critical research-action. *Revista Universitas Psychologica*, 14(5), pp. 1833-1852.
- Quintanilla, O. D. (2013). Factores sociohistóricos que configuran los sentidos y significados de la intervención social. *Revista de trabajo social*, No. 15, pp. 183-197.
- Robertis, C. (2013). *Metodología de la intervención en trabajo social*. España: Lumen Humanitas.
- Rodríguez, A. (2016). Tensiones teóricas en torno al estudio de la ciencia. *Revista Andamios*, 13(31), pp. 13-36. DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.425>
- Rodríguez, E., y Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Revista electrónica de educación SINECTICA*, No. 43, pp. 1-17.
- Romero, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 159-176. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.UIPP>
- Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. *Revista Cinta de moebio*, No. 53, pp. 135-146. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200003>
- Sánchez, S. (1998). La investigación como estrategia de innovación educativa: los abordajes prácticos. En Combessie, J. *Investigación educativa e innovación* (pp. 77-107). Bogotá: Magisterio.
- Santibáñez, D. (1997). Investigación social y autorreferencia. *Cinta moebio*, No. 2, pp. 114-128.
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), pp. 113-124. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Valencia, A. (2000). *La investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vega, P. (1998). Teoría de sistemas y evaluación de programas sociales. *Última década*, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.398>





El profesorado como agente de cambio educativo: entre la docencia y la investigación

TEACHERS AS AGENTS OF EDUCATIONAL CHANGE: BETWEEN TEACHING AND RESEARCH

PROFESSORES COMO AGENTES DE MUDANÇA EDUCACIONAL: ENTRE ENSINO E PESQUISA

Evangalina Cervantes Holguín

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Evangelina Cervantes Holguín¹
Pavel Roel Gutiérrez Sandoval²

¹. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Doctora en Educación, Universidad de Tijuana; correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx

². Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Doctor en Educación, Universidad de Tijuana; correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El presente artículo analiza la iniciativa de un grupo de docentes que buscó construir investigación colaborativa, entre una institución de educación superior y diversos centros escolares de educación obligatoria en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. El trabajo se basa en la Movilización del Conocimiento y en los principios de la investigación acción. A través del taller investigativo se describe la primera fase, que permitió constituir una red de agentes de cambio educativo y un banco de problemáticas que servirán de insumo para realizar proyectos de titulación.

Palabras clave: Formación de docentes, investigación centrada en un problema, investigación participativa, investigación pedagógica, posgrado, tesis.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the initiative of a group of teachers to build collaborative research between a higher education institution and various compulsory schools in Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico. The work is based on the Knowledge Mobilization and the principles of action research. Through the research workshop, the first phase that enabled the creation of a network of educational change agents and a bank of problems that will serve as input for the realization of degree projects is described.

Keywords: Teacher education, problem focused research, participatory research, educational research, postgraduate education, theses.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a iniciativa de um grupo de professores para construir pesquisa colaborativa entre uma instituição de ensino superior e várias escolas obrigatórias em Ciudad Juárez, Chihuahua, México. O trabalho baseia-se na mobilização do conhecimento e nos princípios da pesquisa-ação. Por meio do workshop de pesquisa, é descrita a primeira fase que permitiu a criação de uma rede de agentes de mudança educacional e um banco de problemas que servirão de insumo para a realização de projetos de graduação.

Palavras-chave: Formação de professores, pesquisa focada em um problema, pesquisa participativa, pesquisa pedagógica, pós-graduação, tese.

Introducción

El presente trabajo analiza la iniciativa de un grupo de docentes, que se encaminó a construir trabajos de investigación colaborativa entre una institución de educación superior y diversos centros escolares de educación obligatoria en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Para hacerlo, se parte de tres supuestos:

1. Si la escuela es un “espacio formativo para aprender a enseñar” (Contreras, Rittershaussen, Montecinos, Solís, Núñez y Walker, 2010, p. 85), también es un lugar para aprender a investigar.
2. La práctica docente puede configurarse como un proceso de investigación donde los maestros se sumergen en “el mundo del aula para comprenderlo de forma crítica y vital, analizando sus mensajes, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, contrastando interpretaciones y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar” (Rodríguez, 2015, p. 92).
3. Los proyectos de investigación generados en el posgrado pueden, en apego a la movilización del conocimiento (KMb), posibilitar el intercambio de saberes entre los productores de investigación (investigadores formales) y los usuarios de los resultados de la investigación (docentes, asesores, directores, supervisores), además de contribuir a reducir la brecha entre investigación y práctica docente (Perines, 2017).

En el contexto mexicano, el arribo al posgrado representa la etapa más alta del Desarrollo Profesional Docente (DPD), que comienza en la formación inicial y se consolida en la superación profesional, entendida como la:

Formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo [...] a través de estudios de especialización, maestría y doctorado (Secretaría de Educación Pública, 2008, p. 45).

Así, el posgrado en educación tiene la responsabilidad de ofrecer una formación que sobrepase la promoción de “conocimientos teóricos suficientes, pertinentes y actualizados. Supone un replanteamiento curricular (...) que facilite el desarrollo profesional y, con ello, la mejora continua de la práctica” (Mata, Hernández y Centeno, 2019, pp. 83-84), para que los docentes reflexionen sobre qué, cómo y por qué enseñan, lo cual solo se logrará “a través de la

vinculación estrecha de su práctica docente con la investigación” (Greybeck, Moreno y Peredo, 1998, párr. 44).

El Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP) es una institución de educación superior, dependiente de la Secretaría de Educación y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua, encargada de la formación del profesorado de la región a través de dos programas: La Maestría en Desarrollo Educativo, orientada a: “formar profesionales de la educación de alto nivel (...) a través de procesos sistemáticos de investigación en el campo educativo, intervención para la mejora de las organizaciones educativas, así como la evaluación de instituciones, programas y del profesorado” (CCHEP, 2019, párr. 2); y la Maestría en Competencias para la Docencia, dirigida a: “formar profesionales de la educación de alto nivel (...) a través del análisis de las prácticas actuales, detección de problemas de aprendizaje y diseño e implementación de propuestas pedagógicas alternativas” (CCHEP, 2019, párr. 1).

Según el Artículo 24 del reglamento institucional (CCHEP, 2009), para la obtención del grado de maestría los candidatos deberán presentar un informe de investigación, intervención o evaluación. En el camino a la construcción de la tesis, un desafío para los asesores es orientar al estudiantado de los cursos de investigación sobre el ingreso al campo, el nivel de participación en los espacios escolares, la colaboración de los agentes educativos, el estilo de redacción en el informe y la socialización de los resultados con las comunidades escolares. La siguiente experiencia en el aula ilustra dicha conjetura: En una sesión de clase de posgrado, una de las estudiantes comentaba que asistió a una reunión de profesores como estrategia para presentarse ante el colectivo docente y exponer su propuesta de investigación. Como parte del protocolo escolar, el director tomó la palabra; después de dar la bienvenida exclamó:

Durante este ciclo no habrá permiso para hacer investigación. Los profesores que están realizando su maestría deberán buscar otro espacio para hacer su tesis. Luego vienen aquí, nos quitan el tiempo con su lenguaje rebuscado y la escuela, ¿qué gana? ¡Nada!

De lo anterior, el profesorado abrió un espacio para reflexionar sobre las decisiones tomadas por los estudiantes ante el inicio del trabajo de campo, y sobre las dificultades que se presentan al momento de emprender un proyecto de investigación, intervención o evaluación educativas. En el diálogo se palpaba la frustración al no encontrar apertura y apoyo suficiente por parte de las comunidades escolares –pese a que todos los estudiantes son docentes en servicio–; para estos colectivos dichas actividades de indagación y cambio educativo no solo resultaban infructuosas,

sino que constituían un lastre que se sumaba a las ya numerosas actividades adicionales que pesan sobre la carga docente.

En el esfuerzo por entender la aparente renuencia de los colectivos docentes a desarrollar propuestas de investigación, conviene señalar que el escenario actual ha sido adverso para la escuela pública y para las personas que le dan vida. En México, la última reforma educativa impuso planes, programas y formas de trabajo que situaron al docente como un operario sin capacidad de autogestión; se redujeron los compromisos económicos del Estado con la educación pública y se promovió una campaña denigratoria y de hostigamiento contra el profesorado (Hernández, 2013). A lo anterior se suma la distancia entre la investigación y la práctica educativa, que “avanzan por caminos radicalmente distintos, antagónicos (...) casi irreconciliables” (Perines, 2018b). En opinión de los docentes, la investigación “vive en su preciosa torre de marfil sin que se digna a mirar lo que acontece en las aulas y en las escuelas” (Zorrilla, 2010, p. 81).

En tal contexto, Perines (2018b) encuentra que las principales causas de la crisis de la investigación educativa aluden al profesorado: su escasa formación en investigación; la explicación simplista de la transferencia de los conocimientos a la práctica docente; la desvalorización de sus saberes y la desconfianza que muestra hacia los artículos de investigación. Así, Murillo, Perines y Lomba (2017) afirman que se han generado diversas estrategias –o dispositivos según la propuesta de Souto (2019)– en el devenir de la investigación educativa, para que ésta trastoque la práctica educativa; destacándose la formación inicial y continua del profesorado.

Como contenido curricular en los programas de formación docente, la formación para la investigación usualmente emplea un enfoque con énfasis en la teoría o en la práctica. Al respecto, Korthagen (2010) propone una formación que las una, denominándola “enfoque realista”, el cual se caracteriza por trabajar a partir de situaciones reales, promover la reflexión y la intervención guiada y recuperar la teoría –con “t” minúscula– creada por los propios docentes.

Por su parte, Cervantes, Elías y Gutiérrez (2019) proponen acercar la investigación a los docentes, lo cual implica construir “nuevos caminos de relación con las comunidades educativas [que permitan revalorizar] las voces, experiencias y anhelos de las personas involucradas” (p. 4); esos “saberes experienciales” desarrollados por los docentes en el ejercicio de su profesión constituyen el elemento que singulariza su práctica, pues forman un conjunto de “representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (Tardif, 2004, p. 37).

Considerando que la formación de docentes “juega un rol fundamental para que éstos se involucren activamente en la investigación” (Perines y Campaña, 2019, p. 8), se generó una iniciativa para construir proyectos de investigación colaborativa que permitieran a los estudiantes desarrollar trabajos de titulación pertinentes, en atención a las necesidades del contexto escolar, sean ellas normativas, sentidas, expresadas o comparativas (Diz-López, 2017).

Dado que diversos estudios (Anwaruddin, 2015; Cervantes, 2019; Perines, 2018a; Perines y Murillo, 2017) develan la ausencia de un vínculo real entre las necesidades de los usuarios –docentes, directores, asesores y supervisores– y la producción de conocimiento –investigadores–, la iniciativa se sustentó en los tres rasgos de la propuesta metodológica de Smith (2016): 1) Recuperar el espacio escolar por quienes le dan vida; 2) Implicar a los sujetos educativos en la investigación, de tal manera que transiten de informantes a colaboradores; y 3) Considerar los diversos contextos educativos como espacios para generar nuevos enfoques y modalidades de investigación.

La iniciativa se inspira en el *Knowledge Mobilization (KMb)* o Movilización del Conocimiento, término que alude a la idea de que “el conocimiento debe ‘movilizarse’, salir, difundirse, generar debate, tener consecuencias y repercusiones en la práctica educativa” (Perines, 2018a, p. 20). Este concepto, acuñado en 2004 por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC), se refiere a los “esfuerzos por superar la distancia entre la producción de conocimientos, sus repercusiones prácticas y la política” (Perines, 2017, p. 138); al tiempo, implica los principios de la investigación-acción, participativa, reflexiva y colaborativa, empleada con frecuencia a favor del DPD (Pérez, 2019).

Igualmente, se consideraron dos experiencias internacionales realizadas en Colombia y Uruguay: La Convocatoria Nacional de Extensión Solidaria 2017, impulsada por la Universidad Nacional de Colombia (2017), y el Fondo Sectorial de Educación: investigación de docentes sobre prácticas educativas, creado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII, 2017); las cuales coinciden en promover la participación de los investigadores universitarios en el diseño e implementación de proyectos con impacto social. En México, las experiencias de este tipo son inéditas. Hoy, con los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES), se invita a los actores sociales a presentar proyectos colaborativos y multidisciplinarios para investigar aquellas problemáticas que, por su importancia y gravedad: “requieren de una atención urgente y de una solución integral” (Gobierno de México, 2019, p. 1).

Metodología

Para lograr el objetivo se recurrió al taller investigativo como orientación metodológica. La idea fue abordar desde una perspectiva “integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo” (Sandoval, 1996, p. 146), a través de un ejercicio colectivo que permitiera definir un plan específico para recolectar información, analizarla y diseñar acciones de mejora. En atención a la propuesta de Sandoval (1996), el taller investigativo, realizado en las instalaciones del CCHEP, Unidad Juárez, durante el semestre agosto-diciembre de 2019, con una duración aproximada de tres horas, se organizó en cuatro etapas:

1. **Encuadre:** Se constituyó el taller. En concreto, fueron dos los criterios utilizados para conformar el grupo: ser estudiante o egresado del CCHEP y ser docente, asesor o directivo, en servicio, en algunos de los niveles de la educación básica. En total se convocó a 43 docentes mediante llamada telefónica y la mayoría aceptó; aunque algunos profesores no accedieron, ello se debió principalmente a la incompatibilidad de horarios entre la realización del taller y su trabajo en las escuelas. Como resultado, se conformó un grupo de 22 docentes que se desempeñan como Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP), subdirectores, directores y supervisores de educación obligatoria –básica y media superior– en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Los participantes se presentaron e interactuaron con el resto del grupo. Se plantearon los propósitos y se establecieron las metas esperadas.

Tabla 1. Participantes del estudio

Nivel/Función	ATP	Subdirectores	Directores	Supervisores	Total
Preescolar	1		1	1	3
Primaria	3	1	8	1	13
Secundaria			2		2
Media superior			1		1
Educación física				2	2
Educación especial			1		1
Total	4	1	13	4	22

Nota. Fuente: Elaboración propia, con base en las características de los docentes participantes del estudio

2. **Diagnóstico:** Se realizó un ejercicio inicial de detección de necesidades, con el propósito de recuperar las experiencias y preocupaciones de los participantes en torno a aquellos problemas observados respecto a estudiantes, docentes y familia, tanto dentro como fuera de la escuela. Las preguntas generales planteadas en el taller fueron establecidas previamente, sin embargo, se consideró dar tiempo para atender los interrogantes que surgirían a partir del diálogo entre docentes. La conversación se orientó considerando algunas cuestiones, por ejemplo: ¿Qué situaciones dentro y fuera de la escuela pueden incentivar trabajos de investigación, intervención o evaluación?; ¿cómo pueden acercarse a ellas los docentes que estudian una maestría en la institución?; ¿quiénes pueden apoyar estas iniciativas?; ¿por dónde empezar?
3. **Identificación-valoración y formulación:** Se identificaron, valoraron y formularon las líneas de acción en función de los resultados del diagnóstico. Se examinaron las alternativas de acción y se decidió constituir un grupo de trabajo, el cual se autodenominó “Red de agentes de cambio educativo”, planteando el objetivo de: Fomentar la participación de los colectivos escolares y las comunidades educativas en el

diseño e implementación de proyectos de titulación en las modalidades de investigación, intervención y evaluación; para generar acciones colectivas de mejora a problemas planteados por docentes, directivos, asesores y supervisores escolares. Esta acción constituyó el punto de partida y el mayor desafío, pues entre las instituciones de educación superior y escuelas de educación obligatoria hay: “demasiada distancia, no existen instancias explícitas de diálogo (...) [Y] La superación de esta problemática requiere que (...) se definan temáticas de interés de los profesores y acciones concretas para acercar la investigación a la práctica docente” (Perines y Murillo, 2017, p. 102).

4. **4. Estructuración y concertación:** Se estructuró un plan de trabajo para implementar las líneas de acción identificadas, entonces se establecieron diversos compromisos organizados en tres etapas:
 - a. **Etapa 1. Inscripción de situaciones en el “Banco de problemas educativos”.** Los colectivos escolares y las comunidades educativas de cualquier parte de Ciudad Juárez, docentes, estudiantes y egresados del CCHEP, podrán inscribir un problema de interés en el banco de problemas educativos; dichos problemas serán tomados como referente para diseñar proyectos de titulación en las modalidades de investigación, intervención y evaluación.
 - b. **Etapa 2. Presentación de problemas educativos.** Los problemas serán revisados por los directores de tesis y sus equipos de trabajo, y seleccionarán algunos para diseñar su proyecto de titulación. Los avances de los diferentes proyectos se presentarán semestralmente en el Coloquio de Investigación o en el Encuentro de Intervención.
 - c. **Etapa 3. Encuentro con las escuelas y comunidades educativas.** Cada director/a de tesis, y sus estudiantes, trabajará colaborativamente con los responsables de la propuesta, quienes tendrán la responsabilidad de otorgar las facilidades para la realización del trabajo de campo.

En correspondencia con los propósitos del presente texto, se examinan los resultados del taller investigativo que representó el primer paso de la iniciativa. El análisis de los datos se realizó con base en algunos de los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 2017), lo cual implicó una lectura reflexiva para identificar categorías relevantes y crear códigos que, a su vez, fueron analizados y comparados entre sí (Gibbs, 2014).

Para la codificación y la jerarquización de los datos empíricos se emplearon tablas cualitativas por su conveniencia para “mostrar texto procedente de todos los puntos del conjunto de datos” (Gibbs, 2014, p. 109).

Resultados

Como guía para el lector, los resultados se presentarán a partir de las cuatro etapas trabajadas en el taller investigativo.

La invitación al taller: De vuelta al salón de clases

Un estudio realizado en Argentina concluyó que los educadores de todos los subsistemas tienen “pocas oportunidades de formarse para la investigación y, también, de implementarla” (ANII, 2019, p. 9), situación que se puede extender al contexto mexicano, donde son escasas las oportunidades ofrecidas al profesorado de educación obligatoria para formarse como investigador educativo (Cervantes, 2019); pero: ¿Por qué formar en investigación a los docentes? Desde la perspectiva de Catalán (2017) es necesario formar profesores para que “no sean exclusivamente consumidores de conocimiento, sino que también contribuyan a producirlo” (p. 28).

Así, partiendo de la idea de que los líderes escolares pueden impactar en el DPD de sus colectivos (Day, 2005; Muñóz, 2019), en especial al “contribuir a la formación de los docentes (...), obtener recursos adicionales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes [y] proveer liderazgo pedagógico” (Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado, 2015, p. 23), se extendió la invitación a los egresados del CCHEP que, a la fecha, ocupan algún cargo directivo en los diversos niveles de la educación obligatoria, pensando en el hecho de que, como afirmaron Perines y Murillo (2017), los equipos directivos pueden ser líderes en “la creación de una cultura de aprendizaje donde la investigación sea un recurso útil para mejorar” (p. 103).

En este sentido, la invitación a los egresados del CCHEP para participar en el taller, se presentó como una oportunidad para apoyar a los estudiantes en la realización de trabajos de titulación pertinentes y en la posibilidad de colaborar con sus escuelas, colegas, estudiantes o padres de familia, al atender una problemática real. Esta acción coincidió con una de las características del modelo educativo institucional, en donde se asume la formación docente desde múltiples niveles y con diversos actores, materializándose en una concepción de la formación como un ejercicio colectivo al interior de las escuelas. Así, se une con la idea de Contreras, *et al.* (2010), en el sentido de que se trata de generar un: “Proceso

colaborativo empoderante que facilite la discusión acerca de los problemas y necesidades (...) de los profesores, la validación de experiencias como base para una reflexión crítica y la proyección de mejoras a partir de los resultados” (p. 87).

El taller: El encuentro con los otros

El taller se pensó como un espacio colectivo de intercambio de ideas, una suma de esfuerzos y metas comunes que permitiera el encuentro entre investigadores –directores de tesis– y docentes con funciones de dirección, asesoría y supervisión escolar. En concreto, se constituyó como un lugar de reconciliación entre los investigadores y los agentes educativos, en especial, porque: “Tienen diferentes expectativas de la investigación: quienes trabajan en las escuelas buscan nuevas soluciones a los problemas concretos que los aquejan, mientras que los investigadores buscan generar y publicar nuevos conocimientos” (Perines, 2018b, p. 11).

Para el diseño de proyectos de investigación impulsados y desarrollados por los propios docentes, se invitó a los participantes a identificar las necesidades de sus comunidades, buscando desarrollar una “investigación educativa propia, que recoja las problemáticas de sus escuelas, identifique sus propias estrategias para la mejora y promueva el desarrollo de políticas educativas contextualizadas a la realidad de sus aulas” (Murillo y Martínez, 2019, p. 24). En el mismo sentido, se priorizó la voz de los docentes para distinguir las problemáticas iniciales, lo que implicó pasar a investigar “con”, en vez de “investigar a” (Fernández, 2001, p. 166); es decir, transitando desde “ser investigadores de una realidad, a ser investigadores en y con los agentes de dicha realidad” (Perines y Murillo, 2017, p. 101). A continuación, la *Tabla 2* permite observar las problemáticas identificadas.

Tabla 2. Necesidades educativas por sujeto y nivel educativo

Necesidades educativas	Nivel	Dentro de la escuela	Fuera de la escuela
Estudiantes	Preescolar	Inasistencia continua	Servicios de guardería informales
	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Rezago escolar, especialmente en lectoescritura y matemáticas • Resolución pacífica de conflictos • Desarrollo de habilidades socioemocionales • Barreras para el aprendizaje y la participación • Falta de hábitos de higiene y alimentación • Acoso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la autorregulación de las emociones • Omisión de cuidados • Falta de infraestructura para la recreación
	Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Rezago escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza • Trabajo informal • Consumo de drogas
	Media Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades socioemocionales • Resolución pacífica de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para la toma de decisiones • Falta de hábitos saludables
	Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • Inasistencia continua • Falta de hábitos de higiene y alimentación • Acoso escolar 	

Necesidades educativas	Nivel	Dentro de la escuela	Fuera de la escuela
Docentes	Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad • Seguimiento de proyectos escolares • Actitudes negativas ante la práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficientes espacios de formación docente
	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades socioemocionales • Apatía ante la formación continua • Profesorado en edad de jubilación • Falta de competencias para atender la diversidad • Sobrecarga administrativa • Carencia de habilidades de comunicación efectiva • Falta de planeación didáctica • Uso ineficiente del tiempo • Ausencia del trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcoholismo • Violencia intrafamiliar • Burnout
	Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de actualización • Dependencia de la dirección escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad docente
	Media Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Visión desvinculada de la función social de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficientes competencias para innovar la práctica docente
	Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de los beneficios de la Educación Física • Uso ineficiente del tiempo • Falta de espacios y materiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de rendición de cuentas
Familia	Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Mínima participación en las actividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Omisión de cuidados
	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Mínima participación en las actividades escolares • Desvalorización de la función docente • Población flotante 	<ul style="list-style-type: none"> • Divorcios contenciosos • Pobreza • Participación en la delincuencia organizada • Desconocimiento de instancias externas de apoyo a la niñez • Migración • Inestabilidad laboral • Falta de hábitos de higiene y alimentación

Necesidades educativas	Nivel	Dentro de la escuela	Fuera de la escuela
Familia	Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Distancia entre docentes y familias 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensa jornada laboral • Lengua
	Media Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Excesiva preocupación por las notas de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de habilidades de comunicación efectiva
	Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • Mínima participación en las actividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de los beneficios de la Educación Física

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en el material primario

Las problemáticas enunciadas por los participantes destacan los cada vez mayores desafíos de la docencia, en medio de momentos de un “alto nivel de ambigüedad, incertidumbre y complejidad” (Peña y Pérez, 2019, p. 570), que hacen indispensable la investigación para trabajar los “múltiples retos de las pedagogías emergentes, como la inclusiva, ambiental, de género, intercultural (...), así como las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y los problemas o situaciones existentes en el contexto” (Calixto, 2019, p. 22).

Conformemos una red: De docentes-investigadores a agentes de cambio educativo

A principios del siglo XXI, Torres (2000) señalaba que: “para cambiar la educación es preciso trabajar con los docentes, no contra ellos o a sus espaldas, asumiéndolos (...) como aliados y como sujetos del cambio” (p. 1). En este sentido, un primer logro del trabajo fue la conformación de una red que, en tanto comunidad de aprendizaje, buscaba la: “combinación del saber educativo (experiencia práctica) con el saber sobre la educación (conocimientos adquiridos mediante la investigación)” (Day, 2005, p. 67).

Con esta propuesta de formación situada se buscaba descolonizar el conocimiento para servir, con mayores elementos, a los docentes y sus comunidades, a través de la realización de proyectos de investigación que tendieran a la producción –horizontal y simétrica– de conocimiento, como condición para crear un mundo socialmente justo. En ella, los docentes desarrollan su capacidad de agencia para “construir saberes (...) superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores” (Martínez, 2005, p. 6).

El banco de problemas: De la tesis al cambio educativo

Desde la formación práctica (Muñoz, 2019) se generó un modelo de instrucción para la investigación, basado en problemas y con una lógica de “abajo hacia arriba” donde, a partir de la identificación de problemas escolares concretos, se diseñaron trayectos formativos vinculados a la construcción del informe para la obtención del grado de maestría. Se trata de una modalidad de investigación formativa que moviliza “un conjunto de estrategias de aprendizaje de la indagación, la exploración de la realidad y la construcción de conocimiento” (Pirela, Pulido y Mancipe, 2015, p. 51).

Este momento del proceso alude al poder transformador de la investigación educativa cuando responde a las necesidades contextuales de los docentes (Muñoz y Garay, 2015). En tanto que cuando los maestros “investigan los fenómenos que acontecen en sus propias aulas, se vuelven más críticos y reflexivos, generan conocimiento práctico y útil que potencializa la mejora de su práctica docente y se renuevan continuamente como profesores” (Mendoza y Roux, 2015, p. 49).

Durante el trascurso de esta etapa se determinó la corresponsabilidad como un elemento clave en el éxito del proyecto, pues los resultados positivos se amplían cuando “ambas instituciones asumen responsabilidades, autoridad y rendición de cuentas compartidas” (Montecinos, *et al.*, 2015, p. 26). La definición de compromisos se estableció en un “contrato de investigación entre todos los agentes” (Fernández, 2001, p. 166), para evitar situaciones de carácter logístico, organizativo, ético y deontológico que perjudicaran el trabajo colaborativo.

Mientras los directivos escolares aceptaron otorgar facilidades para realizar los proyectos, los estudiantes y sus asesores de tesis

–como equipos de investigación–, se comprometieron a trabajar con las comunidades bajo estudio y presentarles los hallazgos una vez se terminara. Aunque la “devolución” de resultados (Zarco, Ramasco, Pedraz y Palmar, 2019) es un requisito formal en la investigación, aquí se propone como una herramienta para provocar el diálogo con la institución, lo que implica una “mayor interacción y reflexión con los directivos y con los profesores, además de explicaciones más precisas de los resultados obtenidos” (Perines y Murillo, 2017, p. 101).

Conclusiones

El texto presentado analizó la experiencia de un grupo de docentes en torno a una iniciativa institucional que buscó generar proyectos de investigación colaborativa para disminuir la separación entre la investigación y la práctica docente. Así, considerando la “inexistencia aún de una masa crítica de docentes que cuenten con formación específica y oportunidades para realizar investigación educativa” (ANII, 2019, p. 9), se buscó generar un puente entre la necesidad de los estudiantes de realizar investigación, usualmente motivada por la culminación de la tesis y la obtención del grado académico (Fernández y Wainerman, 2015), y los crecientes desafíos que enfrentan los colectivos escolares.

Aunque la descripción solo da cuenta de la primera fase del proyecto, permite analizar los retos al innovar los procesos de titulación en el posgrado –comúnmente centrados en la burocracia escolar y los criterios de eficiencia terminal–. La propuesta es transitar, desde el mero desarrollo de competencias investigativas, hacia la promoción de estrategias de formación que “hagan de la investigación un estilo de vida” (Fontaines, Carhuachín, Zenteno y Tusa, 2018, p. 112).

Dado que la investigación educativa constituye un “entramado de prácticas sociales que se desarrolla en función de contextos históricos específicos y marcos institucionales que lo condicionan y le otorgan orientaciones particulares” (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnabar, 2014, p. 50), se propone avanzar en la implementación de trayectos formativos plurales, contextuales y emancipadores, que contribuyan a la justicia social o simplemente a vías “menos injustas” (Aguilar, 2017, p. 1).



Referencias

- Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). (2017). *Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas*. Obtenido desde <https://www.anii.org.uy/apoyos/investigacion/78/fondo-sectorial-de-educacion-investigacion-de-docentes-sobre-practicas-educativas/>
- Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). (2019). *Fondo Sectorial de Educación «Investigación desde la perspectiva de los educadores sobre sus prácticas educativas»*. Convocatoria 2015. Montevideo: ANII.
- Aguilar, J. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), pp. 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- Anwaruddin, S. M. (2015). Teachers' engagement with educational research: Toward a conceptual framework for locally-based interpretive communities. *Education Policy Analysis Archives*, 23(40), pp. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1776>
- Banegas, D. L. (2018). Towards understanding EFL teachers' conceptions of research: Findings from Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), pp. 57-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v20n1.61881>
- Calixto, R. (2019). Estudio exploratorio de las competencias investigativas de los futuros docentes de Educación Primaria. *Magister*, 31(1), pp. 17-23. DOI: <https://doi.org/10.17811/msg.31.1.2019.17-24>
- Catalán, J. (2017). Investigación y docencia: una vinculación necesaria y posible. En Araya, F. *Desarrollo del pensamiento geográfico. Aportes para la vinculación entre investigación y docencia* (pp. 17-38). La Serena: Universidad de la Serena.
- Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP). (2009). *Reglamento de la institución*. Chihuahua: CCHPEP.
- Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP). (2019). *Oferta académica*. Obtenido desde <https://cchepjrjz.wixsite.com/cchepjuarez/oferta-academica>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), pp. 59-74. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Cervantes, E., Elías, J. A., y Gutiérrez, P. R. (2019). Hacia una formación de investigadores educativos con actitud decolonizadora. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Acapulco: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 1-9. Obtenido desde <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C., y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), pp. 85-105. DOI: 10.4067/S0718-07052010000100004
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Diz-López, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, No 6, pp. 6-10. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Fernández, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, No. 324, pp. 155-170. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Fernández, L., y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), pp. 156-171. Obtenido desde <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2015-148-156-171>

- Fontaines, T., Carhuachín, A. I., Zenteno, F. A., y Tusa, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados. *Educación*, XXVII(53), pp. 107-127. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Gobierno de México. (2019). *Programas nacionales estratégicos del CONACYT (PRONACES)*. Obtenido desde https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/448752/Programas_Nacionales_Estrat_gicos.pdf
- Greybeck, B., Moreno, M. G., y Peredo, M. A. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Educar*, No. 5, pp. 15-22. Obtenido desde http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articulos/educar/numero5/reflexiones.htm
- Hernández, L. (2013). *No habrá recreo (Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial)*. México: Rosa Luxemburg Stiftung y Para leer en libertad.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), pp. 83-101. Obtenido desde <https://core.ac.uk/download/pdf/41577213.pdf>
- Martínez, M. C. (2005). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y nudos*, 2(19), pp. 4-12. DOI: <https://doi.org/10.17227/01224328.1263>
- Mata, A. M., Hernández, P., y Centeno, G. E. (2019). Proceso de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, No. 28, pp. 69-86. Obtenido desde <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/download/323/330>
- Mendoza, J. L., y Roux, R. (2015). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: Un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), pp. 43-60. Obtenido desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043&lng=es&tlng=es
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., y Maldonado, F. (2015). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía? Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), pp. 1-32. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.526>
- Muñoz, G. (2019). Aprendizaje para una política de formación de directores y directoras en Chile. *Seminario Formación de Líderes del Sistema Escolar (1a Parte)*. Santiago: Líderes educativos. Obtenido desde https://www.youtube.com/watch?time_continue=23&v=RMD0dNk-i0w&feature=emb_logo
- Muñoz, M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), pp. 389-399. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Murillo, F. J., y Martínez, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), pp. 5-25. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Murillo, F. J., Perines, H. A., y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), pp. 183-200. Obtenido desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59794/38527>
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J. M., y Suasnabar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa. *Perfiles Educativos*, XXXVII(143), pp. 49-66. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44022>
- Peña, N., y Pérez, Á. I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), pp. 569-587. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57780>
- Pérez, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), pp. 177-192. DOI: [10.11144/Javeriana.m10-20.ncew](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ncew)
- Perines, H. (2017). Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Páginas de Educación*, 10(1), pp. 137-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>

- Perines, H. (2018a). Cómo conseguir que la investigación educativa impacte en la práctica de los profesores. *Estudios sobre Educación*, No. 34, pp. 9-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Perines, H. (2018b). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, No. 34, pp. 9-27. DOI: [10.15581/004.34.9-27](http://dx.doi.org/10.15581/004.34.9-27)
- Perines, H., y Campaña, K. (2019). La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: Una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), pp. 7-18. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp7-18>
- Perines, H., y Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), pp. 89-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Pirela, J., Pulido, N. J., y Mancipe, E. (2015). Componentes y dimensiones de la investigación formativa en ciencias de la información. *Enl@ce: Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 12(3), pp. 48-70. Obtenido desde <https://produccioncientificaluz.org/index.php/enlace/article/view/20627>
- Rodríguez, J. M. (2015). Cambios educativos asociados a las prácticas de enseñanza del docente. *Magister*, pp. 91-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.12.004>
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Obtenido desde http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S6_MEXICO_ContinuousProfessionalDevelopmentSystem_07.pdf
- Smith, L. T. (2016). *A decolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lengua y Sociedad*, XVI(16), pp. 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX(2), pp. 1-21. Obtenido desde https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/agentes_de_reforma_sujetos_cambio_torres.pdf
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Convocatoria Nacional de Extensión Solidaria 2017: Ciencia, tecnología e innovación para la construcción de tejido social*. Obtenido desde <http://investigacion.unal.edu.co/boletin/notas-boletin-un-investiga/news/la-universidad-nacional-de-colombia-escucha-los-problemas-de-las-comunidades/>
- Zarco, J., Ramasco, M., Pedraz, A., y Palmar, A. M. (2019). *Investigación cualitativa en salud*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.
- Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(2), pp. 74-92. Obtenido desde <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art4.pdf>





Los pasados violentos en los relatos de historias de vida de docentes del Distrito en la ciudad de Bogotá

THE VIOLENT PASTS IN THE STORIES OF LIFE STORIES OF DISTRICT TEACHERS IN THE CITY OF BOGOTÁ

O PASSADO VIOLENTO NAS HISTÓRIAS DE HISTÓRIAS DE PROFESSORES DO DISTRITO NA
CIDADE DE BOGOTÁ

Diana Esperanza Páez Robayo

Diana Esperanza Páez Robayo¹

¹. Candidata a Doctora, Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Integrante, como estudiante, del Grupo de Investigación de Educación y Cultura Política; Coordinadora, Colegio Carlos Pizarro Leongómez, Secretaría de Educación de Bogotá; correo electrónico: profepolitologa@gmail.com

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2317>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El presente artículo hace parte de los resultados finales de la Tesis Doctoral titulada *Subjetividad política y memorias de maestros: entre la violencia política y la escuela*², que aborda la relación, entre las memorias de historias de vida de maestros vinculados al Distrito de Bogotá, y situaciones de pasados violentos y traumáticos ligados a la violencia política³, partiendo de un enfoque cualitativo y una metodología que incluye la investigación biográfico-narrativa.

Palabras clave: Memorias, historias de vida de maestros, investigación biográfica narrativa.

Abstract

This article is part of the final results of the Doctoral Thesis entitled *Political Subjectivity and Teacher Memories: Between Political Violence and the School*, which addresses the relationship between the memories of life stories of teachers linked to the Bogotá District and past situations and traumatic violence-related political violence from the qualitative approach with the focus of biographical-narrative research.

Keywords: Memories, teacher life stories, narrative biographical research.

Resumo

Este artigo é parte dos resultados finais da Tese de Doutorado intitulada *Subjetividade Política e Memórias de Professores: Entre Violência Política e a Escola*, que aborda a relação entre as memórias de histórias de vida de professores vinculadas ao Distrito de Bogotá e situações passadas e violência traumática relacionada à violência política a partir da abordagem qualitativa, com foco na pesquisa biográfico-narrativa.

Palavras-chave: Memórias, histórias de vida de professores, pesquisa biográfica narrativa.

². Desarrollada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para el Doctorado Interinstitucional de Educación DIE, Énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada, Línea: Formación Política y Memoria Social; dirigida por el profesor Dr. Diego Hernán Arias Gómez.

³. Apartes de este artículo fueron socializados en el XIX Congreso Internacional de Educación Histórica en la Ciudad de Cali, Colombia, 14 al 16 de agosto de 2019.

Introducción

El presente artículo aborda el recorrido desarrollado durante el trabajo de campo vinculado a la tesis doctoral *Subjetividad política y memorias de maestros: entre la violencia política y la escuela*, el cual tuvo como objetivo analizar la configuración de las subjetividades políticas de un grupo de maestros de la Secretaría de Educación de Bogotá, que han atravesado situaciones de violencia política, a partir de sus memorias y su relación con las apuestas ético-políticas que expresan frente a la enseñanza de pasados recientes; buscando responder una pregunta de investigación: ¿Cómo es la subjetividad política de maestros que han vivido la violencia política en Colombia y de qué manera inciden sus memorias en la enseñanza de los pasados recientes?

En un primer momento, este artículo aborda el recorrido de construcción del corpus documental que sustenta la pertinencia del proceso investigativo; en segundo lugar, expone la ruta seguida para consolidar las categorías teóricas que le sustentan y, a continuación, plantea la propuesta metodológica basada en el enfoque cualitativo; finalmente, presenta algunas conclusiones preliminares, analizando las implicaciones de la investigación del maestro en el ejercicio de la docencia.

Es importante indicar que ahora mismo el trabajo de campo se desarrolla en la ciudad de Bogotá y ha contado con la participación de maestros y maestras de diferentes áreas de conocimiento, incluyendo los dos estatutos que rigen la carrera docente a nivel nacional para preescolar, básica primaria, básica secundaria y media (Decretos 2277 del 1979 y 1278 del 2002); además, se incluyen diferentes ejercicios de acción política y social del gremio docente y de otras áreas de acción.

⁴ “El posacuerdo hace referencia al inmediato período que se abre para Colombia tras la firma del esperado acuerdo de paz con las FARC, configurando a partir de allí una nueva serie de políticas públicas que tendrán como novedad la finalización de una situación conflictiva directa respecto a este grupo insurgente. El posacuerdo implica entonces la reconfiguración de la agenda política de gran parte del país en el corto y mediano plazo, abarcando de manera coordinada los campos de la seguridad, la justicia, la economía y la cooperación, en aras de consolidar la construcción de la paz o *peacebuilding*, en una perspectiva que va más allá del mediano término y se proyecta en el largo plazo” (Cepeda, 2016, p. 218).

Proceso investigativo: Corpus y pertinencia de las historias de vida como alternativa investigativa

En el marco del proceso de tesis doctoral, se buscó analizar la configuración de subjetividades de maestros que han vivido situaciones de violencia política relacionadas con sus apuestas ético-políticas. La inquietud parte de dos perspectivas: 1) La importancia de reconocer, en el marco del conflicto armado, la forma en que la violencia política atraviesa a los sujetos maestros, tomando como referente sus posturas políticas; y 2) El interés porque los temas de investigación doctorales en el campo de investigación en educación, específicamente para la línea de formación política y memoria social, en la que se inscribe este trabajo, tomen como punto de referencia el entramado de relaciones que operan en la escuela alrededor de la violencia política, considerando que, desde el papel de investigadora y directiva docente, se enfrentan retos de carácter político y pedagógico.

El trabajo toma como punto de partida la relevancia y pertinencia de los temas sociales, políticos, históricos y pedagógicos en el escenario del post acuerdo, tras la firma de los tratados de paz entre el Gobierno Nacional y el grupo guerrillero de las FARC EP⁴, que abre el camino hacia una amplia reflexión en cada una de las esferas de la sociedad colombiana, entre ellas la escuela, especialmente uno de sus actores: los maestros; que deben ser visibilizados, escuchando su voz para que puedan narrar, desde su perspectiva, la incidencia de la violencia en su constitución como sujetos y su labor docente.

El estado del arte fue un primer momento del ejercicio investigativo e incluyó un corpus de 65 investigaciones, 39 de carácter nacional y 26 internacionales, obtenido desde bases de datos de bibliotecas y universidades con facultades de educación y ciencias sociales, así como desde tesis de doctorado y maestría, artículos de investigación de maestría y doctorado, libros y capítulos de libros e informes y proyectos de investigación. Una vez reunido el material se plantearon cuatro grupos, teniendo como parámetro central la cercanía de las narraciones de vida de los maestros a situaciones relacionadas con conflicto armado y/o violencia política, lo cual permitió definir cuatro vertientes analíticas que recogen los trabajos consultados y permiten su análisis, a saber:

1. Historias de vida de maestros que describen algún momento de su vida relacionado con un hecho o acontecimiento del conflicto armado y la violencia política.
2. Historias de vida de maestros que viven y trabajan en zonas de conflicto armado.



3. Historias de vida de docentes que plantean ejercicios reflexivos en el aula vinculados al conflicto armado y la violencia política.
4. Historias de vida de maestros con una apuesta ético-política.

Así, partiendo de la importancia de retomar la narración del sujeto para constituirla como fuente primaria de la reconstrucción de un momento histórico, las historias de vida de los docentes florecen como alternativa investigativa en el campo de la educación (Goodson, 2004), constituyéndose como herramientas investigativas que dan voz al sujeto docente para analizar más ampliamente un contexto y una posición.

[...] las historias de vida de profesores, con la finalidad de comprender trayectorias profesionales vinculadas a determinadas áreas o procesos históricos, consiste en localizar el propio relato del profesor o profesora en el marco de un análisis contextual más amplio, o dicho en palabras de Stenhouse, construir “una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto” (Goodson, 2004, p. 22).

Desde esta perspectiva, las historias de vida funcionan como herramientas investigativas del trabajo en educación, especialmente útiles para reconstruir la trayectoria del docente, no solo desde su lugar como relator de un momento, sino como sujeto narrador con una postura frente al contexto. Por consiguiente, las historias de vida de los maestros evidencian los cruces en su formación y quehacer docente con situaciones relacionadas con el conflicto armado y la violencia política, otorgándoles: “(...) no sólo visibilidad, sino un nuevo sentido: el de prácticos reflexivos o intelectuales críticos que toman sus propias trayectorias como

fuentes no sólo de experiencia sino de conocimiento y saber pedagógico” (Goodson, 2004, p. 25).

Construcción, deconstrucción y emergencia de las categorías

Luego de identificar la línea analítica que se desprendía del agrupamiento del corpus documental, se establecieron cuatro categorías teóricas: Subjetividad política; memorias; violencia política y enseñanza de los pasados recientes. La “subjetividad política” se comprende como la “agencia entre lo instituido y lo instituyente”, labor conveniente porque permite reconocer al sujeto frente a su ejercicio de la política; como indica Touraine (2006), el sujeto implica una acción política de manifestación frente al orden establecido y las alternativas de acción, por lo que es:

[...] entonces, eminentemente político y, si su acción tiene efectos sociales o económicos, se manifiesta a través de categorías directamente políticas. Se trata, ante todo, de afirmar una voluntad colectiva frente a un sistema social y político que se define como natural (p. 40).

Los maestros, como sujetos políticos atravesados por pasados recientes, colmados de altas cargas de violencia, trauma y dolor, constituyen formas de subjetividad política que emergen frente a los hechos vividos; por tanto, no se trata de figuras homogéneas e invariables, sino de una constante respuesta a las contingencias y tensiones establecidas en las relaciones sociales, políticas y económicas; ejercicios alternativos frente a los hechos de violencia política que han atravesado su vida y su ejercicio docente, como formas de reconocer su poder de acción frente a lo instituido y lo instituyente²; así:

La subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ‘ser’ y ‘estar’ en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar. Posición que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente (Martínez y Cubides, 2012, p. 176).

Por su parte, la categoría de “memorias” se establece como línea de análisis que se nutre de la narración de los sujetos y tiene, por antonomasia, una carga emotiva, política y hasta de denuncia, buscando visibilizar hechos y actores. Su estado de fuente de construcción simbólica lleva a que las memorias se dispongan como puente para relacionar una dimensión de carácter privado y una

² Según Martínez y Cubides (2012), cuando se habla del “poder instituido” se encierran las formas de ejercicio del Estado y su organización institucional, así como a todas las formas de ejercicio de poder que buscan mantener un orden establecido como el natural; lo “instituyente” emerge como capacidad de construcción y acción, aunque es posible tomar por separado lo instituido y lo instituyente.

pública; por tanto, las memorias de los sujetos sobre la incidencia de la violencia política en sus relatos de vida y en la configuración de una subjetividad política, permiten recorrer un camino desde lo singular a lo colectivo. Entonces, como afirman Franco y Levin (2007), el concepto de memoria permite un tejido entre lo íntimo y lo social, entre diversos relatos que, al compartirse, construyen sentidos colectivos; la memoria abre el espacio para que personas y grupos puedan narrar lo vivido, perfilándose como herramienta clave para dar sentido de pertenencia y de enunciación (Jelín, 2002).

No obstante, las memorias no solo cumplen con la función de reconstruir el relato, tienen un componente ético que les permite visibilizar las identidades sustraídas, cumpliendo así con su función de razón “anamnética”⁶. Así, se establece un binomio donde la historia puede reconocer la importancia de las subjetividades; como indicaron Franco y Levin, no se trata de que la historia tenga como única fuente a la memoria y el relato oral, pero sí pueden constituirse como “la base de una vertiente muy rica y en pleno auge de una historiografía que toma la subjetividad como un objeto de estudio tan legítimo como cualquier otro” (Franco y Levin, 2007, p. 9).

Ahora, continuando, la categoría de “violencia política” es definida aquí desde la división planteada por Pécaut (2015), quien establece cuatro períodos para trabajar el conflicto interno armado: 1) Entre los años 1920 y 1936, con las movilizaciones campesinas organizadas en torno a los problemas agrarios; 2) La época de la violencia de los años 1950, cuyo resultado fue el tercer momento; 3) La etapa que comprende los años entre 1960 y 1975, cuando se da el nacimiento de diversas guerrillas; y 4) El narcotráfico, paramilitarismo y reorganización de la lucha insurgente, que llega hasta la actualidad.

De acuerdo con ello, se acoge también la perspectiva de la violencia política desde las ecologías violentas, porque reconoce este hecho como una acción que, inmersa en el conflicto interno armado, busca la eliminación del adversario en todas las esferas de la constitución del sujeto, especialmente de las apuestas ético-políticas que le identifican en un colectivo, con el fin de lograr unos idearios políticos y sociales.

[Es la violencia] ejercida como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad, o también con el fin de destruir o

² Para Ricoeur (2002), la razón anamnética constituye un imperativo ético, reconocer el crimen, lo traumático del hecho y las huellas que dejó a nivel individual y social.

reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado (CINEP, 2008, p. 5).

Por último, la categoría de “pasados recientes” se refiere a hechos pretéritos cargados de intenso dolor y de difícil asimilación para la sociedad actual. Ellos destacan una tensión vinculada a las diferencias, límites, alcances y diálogos entre historia y memoria, así como la emergencia de esta última en diversas esferas de la sociedad. En tal contexto, desde la perspectiva sociocultural trabajada por Herrera, Ortega, Olaya y Cristancho (2012), y Arias (2016), toma fuerza la categoría de enseñanza de los pasados recientes, que basa su análisis en las relaciones surgidas en el devenir histórico de América Latina desde el siglo XX y comienzos del XXI, señalando diversas problemáticas como la violencia política, que ha sido determinante en las expresiones culturales de la política nacional y continental; al tiempo, la enseñanza de pasados recientes presenta las siguientes características:

1. Junto a las reflexiones pedagógicas, esta enseñanza se establece como fundamento académico, ético y político, adquiriendo suma importancia en la escuela, porque es en este espacio (formal o no formal) donde se desarrollan visiones, aproximaciones y análisis sobre la memoria, los pasados recientes y el tratamiento que se da a la violencia política; por tanto, la escuela es un escenario clave.

Por la fuerza que continúa teniendo como lugar de formación, a pesar de las transformaciones en curso, puesto que los individuos pasan gran parte de sus primeros años de infancia y juventud en los recintos escolares durante horarios extendidos, y porque la escuela continúa siendo uno de los indicadores de inclusión ciudadana en los regímenes democráticos (Herrera y Pertuz, 2016, p. 37).

2. Es pertinente investigar sobre la violencia, los procesos de subjetivación, las memorias y los sujetos maestros, tomándoles como punto de reflexión; ello permite reconocer a los actores maestros y al espacio escolar como espacios de encuentro de diversos sujetos y formación de subjetividades políticas.

3. Visibilizar a los sujetos con diferentes experiencias frente a la violencia política, en este caso los maestros, permite comprender la forma en que “vivencian” lo ocurrido en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con sus posturas ético-políticas y en sus prácticas sociales (Herrera, Ortega, Olaya y Cristancho, 2012).

El enfoque biográfico narrativo: Narrar la historia de nuestra vida como auto-interpretación de lo que somos

Como se expuso anteriormente, las categorías empleadas, subjetividad política, memorias, violencia política y pasados recientes, parten de la experiencia de los sujetos, de un contexto social y político determinado, lo cual imprime la necesidad de analizar dichas experiencias en el campo investigativo; así, resulta evidente que la investigación cualitativa es la perspectiva que permite este acercamiento al sujeto, porque no sigue un único parámetro de indagación, sino que utiliza una amplia gama de intervenciones para reconocer la diversidad de los sujetos.

[...] la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus experiencias, por sus conocimientos y sus relatos (Vasilachis, 2006, p. 29).

En la presente investigación el enfoque cualitativo no solo permite interpretar las perspectivas subjetivas de los participantes, lo cual, unido a la perspectiva teórica, supone una comprensión particular de los fenómenos (Vasilachis, 2006); sino que, debido a la producción y aplicación de métodos flexibles, facilita la generación de datos contextualizados, llevando a un análisis y explicación de

“la complejidad, el detalle y el contexto” (Vasilachis, 2006, p. 27). Así, lo pragmático y la cercanía con la experiencia de las personas invitan a un ejercicio riguroso de recolección de información basado en su cotidianidad, mientras, desde la perspectiva del sujeto, se privilegian las palabras y los comportamientos del fenómeno social a estudiar.

De acuerdo con lo anterior, este enfoque se ajusta al propósito de comprender el significado que las personas dan a sus vidas, acciones y a los sucesos de violencia política que han vivido, mientras permite identificar la incidencia de estas acciones en sus configuraciones subjetivas como sujeto y sujeto maestro, haciendo evidentes sus posturas teóricas y apuestas ético-políticas frente al tratamiento de dichos temas en la escuela y en la cotidianidad; junto a ello, el enfoque cualitativo llevó a trabajar desde la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa, que comprende:

[...] un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 18).

Mediante el establecimiento de un espacio de diálogo con los maestros, la investigación biográfico-narrativa permitió acercarse a los objetivos trazados a partir de los siguientes instrumentos.

Tabla 1. Instrumentos proporcionados por la investigación biográfico-narrativa

Instrumento	Propósito
Guión de entrevista	Reconstruir las memorias de los maestros frente a diversos sucesos y vivencias presentes en su historia de vida, que configuraron sus subjetividades políticas
Relato oral	Reconstruir las memorias de lo que evocan las diferentes imágenes de la historia de Colombia frente a la situación personal, política u organizativa
Objeto de memoria	Relatar, desde objetos de la memoria, situaciones, sensaciones, espacios, etc., que permitan identificar modos de configurar la propia subjetividad política

Nota.Fuente: Elaboración propia

Resultados preliminares de la investigación

A continuación, se tomarán las categorías de “subjetividad”, “memorias” y “educación” para exponer una aproximación general a lo encontrado durante el proceso investigativo.

La subjetividad, relación de lo vivido con las apuestas por un buen vivir desde el presente

Las acciones realizadas con los maestros durante esta investigación utilizaron como vehículo los instrumentos propuestos en el trabajo de campo; así, sus relatos permiten identificar diferentes hechos sociales, políticos y económicos de la estructura histórica del país, que han determinado su trayectoria familiar y personal y reflejan perspectivas de acción y participación con alta carga social, las cuales se materializan en propuestas de trabajo político y educativo expresadas como descontento frente a lo instituido. Esto lleva a una aproximación analítica que evidencia una relación proporcional entre la vida del país, específicamente las acciones de violencia política, y las diversas facetas que se han vivido como sujetos, de manera individual y en contexto con los otros; todo ello tiene gran significado, porque la violencia vivida es producto de un ejercicio instituyente que reclama al poder establecido.

Las memorias y la construcción del presente: Silencios, pensamientos y recuerdos

Es posible hacer un recorrido por diversos hechos del país a partir de las memorias narradas por los docentes, pero, al tiempo, se identifican silencios, pensamientos, posturas y recuerdos de lo acaecido que toma vida o se prolonga como silencio desde el relato presente. Al respecto, es importante destacar el recorrido de la memoria docente en diversos lugares de Bogotá, pues expresa momentos de las escuelas de la ciudad en tiempos determinados y mediante hechos históricos que se cruzan en espacios y momentos comunes de los maestros; por ejemplo: la incidencia del paro de 1977; los encuentros del movimiento estudiantil de secundaria o la toma del Palacio de Justicia.

Tales acontecimientos llevan a acuerdos en la memoria de los diversos sujetos, quienes, desde el presente, lograr así establecer conexiones entre sucesos personales e históricos para darles un significado, concretando estructuras narrativas caracterizadas por una secuencia que establece espacios, tiempos, contextos, causas, motivos y consecuencias; al tiempo, la narrativa resultante es “una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 20).

Las historias de vida enunciadas por los maestros, a partir de sus memorias sobre la violencia política, son un vehículo fundamental para comprender la importancia de los pasados recientes como elemento transversal en la configuración de una forma de ser y estar en la sociedad como maestro; es decir, a la hora de ver la multiplicidad de subjetividades políticas que se han constituido a partir de la vivencia de la política y de la violencia política como línea del conflicto armado, las cuales han configurado un campo donde no solo se transgrede lo físico del sujeto, sino la consolidación de su pensamiento y de su ser en lo social, generando una diversidad de situaciones, confrontaciones y dilemas (Páez, 2019a, p. 6).

La educación, una apuesta de cambio y construcción social

De acuerdo con lo planteado, hay un reconocimiento de la educación como espacio de formación y de transformación política y social. En este sentido, un alto porcentaje de los maestros actores de esta investigación asumió la docencia en el Distrito como opción de vida, como un espacio amplio y autónomo de trabajo en el cual, a partir de sus vivencias organizacionales y apuestas ético-políticas, les resulta posible concretar nuevas formas en la escuela, en las áreas de conocimiento y en otros espacios, como los comunales y sindicales, manteniendo la coherencia política y de trabajo narrada en sus relatos.

Reflexiones y conclusiones preliminares



El trabajo realizado llevó a investigar el interior del espacio escolar, algo muy valioso, pues dicho contexto brinda una amalgama de actores, situaciones, prácticas y experiencias que permiten indagar, analizar, aportar, debatir, construir y deconstruir; ejercicios que, a su vez, resaltan la riqueza de la escuela al no definirle únicamente desde su lugar como espacio para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino destacando que en ella hay gran diversidad de pensamiento y acción, que se trata de un escenario que brinda la oportunidad para crear con el otro y los otros desde la pedagogía, la política, la didáctica y lo social.

Al tiempo, es fundamental reconocer, como lo hace el corpus compuesto por 65 documentos, que solo hasta 1997 surgen investigaciones que dan cuenta de procesos de la historia reciente y de su relación con la historia de vida de los docentes. Por tanto, el recorrido realizado por la relación entre historias de vida de docentes y su vínculo con el conflicto armado y la violencia política, permite destacar los relatos de vida como alternativas para reconstruir momentos desde la perspectiva de quien los vivió; igualmente, lleva a reconocer la trayectoria de la persona para identificar las diversas situaciones que ha vivido y que configuran su subjetividad política (Páez, 2018, p. 137).

Las historias de vida de los maestros son un campo investigativo que permite acercarse a los pasados recientes, mientras se considera como actor esencial la voz del sujeto; este trabajo reconoce la singularidad de los maestros que hacen parte de la Secretaría de Educación de Bogotá, lo particular de sus vidas, situaciones y apuestas por procesos educativos de calidad, de carácter pedagógico y político que no naturalizan la guerra, sino que la cuestionan ofreciendo, desde su quehacer, nuevas respuestas a una violencia que parece dada; por tanto, la constitución de la subjetividad política del maestro está atravesada por la relación entre educación y política, que va más allá de la organización propia de las políticas educativas y de su correspondencia con el Estado y la sociedad (Martínez, 2008).

Así, la política en el espacio escolar, como ejercicio de acompañamiento de sujetos, trasciende la formación ciudadana buscando materializar acciones reales, que los maestros puedan concretar como sujetos políticos, pues se asume que son seres políticos “con capacidad para entregar y resolver los conflictos, tomar decisiones, proponer y optar, actuar en instancias de decisión, aportar significativamente a la construcción de nuevos órdenes sociales y políticos” (Martínez, 2008, p. 113).

La pertinencia de esta investigación no solo radica en indagar por la configuración de subjetividades políticas de los maestros que

han vivido violencia política, y su aporte a la escuela a partir del tratamiento de los temas de pasados recientes, sino en apropiarse de un diseño metodológico coherente con las apuestas teóricas (Páez, 2019b, p. 9). Así, la investigación permite validar la importancia del relato biográfico narrativo, para comprender la forma en que los maestros “vivencian” lo ocurrido en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con sus posturas ético-políticas y en sus prácticas sociales.

En suma, este trabajo sobre las historias de vida de los maestros del Distrito permite reconocer su voz y el potencial de formación presente en la escuela bogotana; mientras, al tiempo, destaca la riqueza pedagógica en la ciudad, pues se cuenta con profesores que se han configurado como sujetos políticos yendo más allá de la violencia política vivida, hasta consolidarse como actores que enuncian lo experimentado desde un sentido de transformación, convirtiendo a la escuela, desde su quehacer docente, en un espacio de construcción con otros.



Referencias

- AA.VV. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. La Habana: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza.
- Arias, D. (2016). *La violencia política y el conflicto armado en el aula. Una mirada a los estudios sobre Colombia*.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). (2008). *Marco conceptual, banco de datos, Derechos Humanos y violencia política*. Bogotá: CINEP.
- Franco, M., y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo de construcción*. Buenos Aires: Paidós, pp. 31- 65.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, No. 71, pp. 79-108. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce79.108>
- Herrera, M., y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas*, No. 41, pp. 149-165.
- Herrera, M., Ortega, P., Olaya V., y Cristancho, J. (2012). Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política. Una promesa de acción en torno a la cultura. En Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 155-167). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez, C. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Martínez, C., y Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos. En Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Páez, D. (2018, Julio-Diciembre). El conflicto armado, la violencia política y la escuela: perspectivas desde las historias de vida de los docentes. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, No. 27, pp. 127-139. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7665>
- Páez, D. (2019a). *Subjetividad política: relación entre las historias de vida de docentes, la violencia política y los pasados en conflicto*. Trabajo presentado en el VIII Encuentro Internacional de Historia Oral y Memorias: “Lecturas críticas, voces diversas y horizontes políticos en el mundo contemporáneo”, Abril, Bogotá.
- Páez, D. (2019b). Subjetividad política: categoría para la comprensión de la vivencia de la violencia política en los relatos de historias de vida de maestros. *Revista Noria, Investigación Educativa*, Vol. 3, No. 1.
- Pécaut, D. (2015). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En AA.VV., *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 599-651). La Habana: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Ricoeur, P. (2000). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. *Annales, Histoire. Sciences Sociales*, 55(4), pp. 731-747. DOI: <https://doi.org/10.3406/ahess.2000.279877>
- Ruiz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.





Nichos agroecológicos. El nicho como laboratorio de aprendizaje

AGROECOLOGICAL NICHES; THE NICHE AS A LEARNING LABORATORY

NICHOS AGROECOLÓGICOS; O NICHO COMO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

Yenny Esperanza Parra Cortés

Ruby Marcela Reyes Aguirre

Edwin Oswaldo Villalba Vargas

Yenny Esperanza Parra Cortés ¹
Ruby Marcela Reyes Aguirre ²
Edwin Oswaldo Villalba Vargas ³

- ^{1.} Licenciada en química, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Docencia de las Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional; Directivo docente, Coordinadora SED, Colegio Gran Yomasa, IED; correo electrónico: yenyhope@hotmail.com
- ^{2.} Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional; Magister en Escritura, Universidad Nacional de Colombia; Docente de básica primaria, Colegio Almirante Padilla, IED; correo electrónico: educmarce@hotmail.com
- ^{3.} Licenciado en Biología, Universidad Distrital; Especialista en Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Docencia de las Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional; Directivo docente, Coordinador SED, Colegio Entre Nubes Sur-oriental, IED; correo electrónico: edwinvillalba@hotmail.com

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2318>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El presente artículo expone la historia de la experiencia pedagógica: “Nichos agroecológicos: una propuesta para formar líderes ambientales”; llevada a cabo en el Colegio Almirante Padilla, ubicado en la localidad de Usme. La propuesta surge de la necesidad de responder a las problemáticas ambientales enfrentadas por la localidad y la institución, así como del afán por fomentar la capacidad de gusto y disfrute por las actividades ecológicas. El proyecto busca formar a los estudiantes como líderes investigadores y transformadores de su entorno; actualmente se ha fortalecido con la conformación de un semillero investigativo.

Palabras clave: Semillero, nicho, investigación, líder, ambiente, agroecología.

Abstract

This text shows the history of the pedagogic experience “Agroecological niches: a proposal to form environmental leaders” from the Almirante Padilla school from the Usme borough in Bogotá, Colombia. This proposal arises from the necessity of answering the environmental issues that both the borough and the school are facing, as well as the liking and enjoyment for the activities that show an ecological character. The project seeks to educate the students as investigative leaders and transformers of their surroundings. Currently, the experience has been strengthened by the conformation of an investigational group.

Keywords: Investigational group, niche, investigation, leader, environment, agroecology.

Resumo

Este texto apresenta a história da experiência pedagógica “Nichos Agroecológicos: uma proposta para formar líderes ambientais”, da escola Almirante Padilla, localizada no bairro de Usme em Bogotá, Colômbia. Esta proposta surge da necessidade de responder aos problemas ambientais enfrentados pela cidade e pela instituição, bem como do gosto e da fruição de atividades de caráter ecológico. O projeto procura formar estudantes como líderes de pesquisa e transformadores de seu ambiente. Atualmente a experiência tem sido reforçada com a formação de um grupo de pesquisa.

Palavras-chave: Grupo de pesquisa, nicho, pesquisa, líder, ambiente, agroecologia.

„Je est un autre”

(Yo soy otro).

Rimbaud, 1871.

Se ha elegido esta frase de Rimbaud para presentar el presente artículo porque, sin duda, la vida del maestro cambia cuando se investiga desde la escuela: se es otro. Así se transformaron nuestras vidas con la experiencia educativa “Nichos agroecológicos: una propuesta para formar líderes ambientales”, que surgió hacia el año 2015 en la Institución Educativa Distrital (IED) Almirante Padilla, con el nombre de “Animales para aprender”.

La experiencia continúa en la actualidad, más fuerte y organizada, logrando conformar un semillero investigativo. El proyecto nació como respuesta a las problemáticas enfrentadas por la institución y la localidad; factores como la acumulación y el manejo inadecuado de residuos sólidos en los alrededores de la escuela, el deterioro del suelo, la extinción de los recursos naturales, la acumulación de basuras en zonas baldías, el aumento de fauna callejera y la contaminación de las quebradas Yomasa y Bolonia; todo ello generó sentimientos de desarraigo en los habitantes de la localidad (Usme) y vecinos de la institución, quienes llegaron a desconocer el valor de su territorio.

Para atender dichas problemáticas se buscó empoderar estudiantes que se caracterizaran por su liderazgo y capacidad para replicar aprendizajes, quienes tenían como misión principal generar hipótesis para atender las prácticas que nutrían las problemáticas ambientales en la institución. La dinámica llevó a que los estudiantes tomaran la iniciativa de crear sub-proyectos con un enfoque investigativo, de acuerdo con cada una de las problemáticas detectadas; así nacieron los nichos o grupos de trabajo⁴.

Entonces, la propuesta del proyecto es formar estudiantes líderes, dinamizadores e investigadores, con conciencia ambiental, capaces de reconocer, formular y aplicar acciones educativas a través de la puesta en marcha del proyecto ambiental escolar PRAE. De igual manera, se busca relacionar los principios y acciones propias del proyecto con lo expresado en el modelo pedagógico de la institución (crítico-social), logrando que la investigación permee

las prácticas pedagógicas mediante el proyecto, en el sentido planteado por Reyes.

[...] la investigación como una propuesta transformadora de saberes en la escuela y al servicio de la comunidad hace que las asignaturas cobren sentido en el espacio real y común. En esta medida, investigar se asocia a la resolución de problemas: es usar el conocimiento para nuestro provecho (Reyes, 2019, p. 135).

Investigar desde la práctica pedagógica implica indagar, lo cual nos ha significado trazar un camino guiado por conjeturas que, a veces, llevan a regresar y reflexionar sobre la manera de abordar las “hipótesis”. El trabajo se vincula con el análisis y apropiación de problemáticas propias de nuestro contexto, haciéndonos parte de ellas, por eso ha implicado conocernos y acercarnos a las distintas situaciones desde el interés por construir aquello que en algún momento llamamos “conocimiento”, pero desprovisto del estatus de poder que ha jerarquizado la escuela en algunas realidades. Sin embargo, el elemento más destacable es que todo involucra el disfrute por aprender, por el proceso creador y constructivo que siempre antecede a lo creado, a lo transformado.

El camino recorrido quizás no se ajuste al trazado por la rigurosidad de la investigación como metodología, pero sí ha representado una ruta para explorar y proponer soluciones en nuestro contexto inmediato. El semillero de investigación se ha convertido en espacio de encuentro para actores con intereses comunes: estudiantes, maestros, vecinos, facilitadores. Al aproximarnos a una posible actividad investigativa se pone a prueba el método empírico analítico, que ha servido como itinerario en la búsqueda de respuestas. La dinámica de los nichos como semilleros de formación de líderes ambientales se desarrolla, inicialmente, desde la invitación a estudiantes que, por iniciativa propia, quieran formar parte de ellos.

Con la detección de problemáticas ambientales, y una lluvia de ideas para determinar la creación de un nicho que dará origen a un sub-proyecto, los estudiantes se agrupan en dichos sub-proyectos o nichos de acuerdo con sus intereses y plantean objetivos, posibles acciones e hipótesis frente al plan de trabajo. Durante la ejecución de los sub-proyectos deben informar constantemente al grupo general y dar cuenta de sus avances.

Del cómo empezamos: Animales para aprender

El conocimiento científico se ha construido mediado por características históricas, sociales, políticas e ideológicas, dando origen a teorías, leyes y datos, informaciones que tienden a

⁴ El nicho describe el estatus de un animal en su comunidad, para indicar lo que está haciendo y no solo lo que parece (Elton, 1927).

entenderse como únicas, verdaderas e inmutables, asumiendo que deben aprenderse, recitarse y aplicarse tal cual, desconociendo el contexto histórico, cultural y social. Para llegar a comprender diferentes hechos y fenómenos del mundo natural, y las relaciones que se generan en él, se considera esencial construir explicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia aquí narrada se enmarca en diversos cuestionamientos desde la reflexión crítica sobre el quehacer del maestro de ciencias en el aula de clase.

Nuestra práctica pedagógica es construida y puesta en escena en el Colegio Almirante Padilla IED, lugar donde confluye nuestro saber y se convierte en centro de aprendizaje. Al interior de la institución, el área de ciencias naturales y educación ambiental lidera el Proyecto Ambiental Escolar -PRAE: “Educación ambiental en el Colegio Almirante Padilla: proceso para el desarrollo sostenible”; el cual se orienta hacia la puesta en marcha de seis líneas de acción, propuestas en los lineamientos del Plan Institucional de Gestión Ambiental (PIGA) de la SED, y una adicional, planteada por el área, denominada “Animales para aprender”, que se incorpora al PRAE desde el año 2008.

La finalidad del trabajo era fortalecer el interés por la ciencia y generar procesos de acercamiento de los estudiantes a las especies animales, para inculcar el respeto y cuidado por ellas. Durante 2010 nació la experiencia “Acuarios para aprender” y se adquirieron acuarios y peces con el apoyo del programa ONDAS (estrategia fundamental de Colciencias para el fomento de una cultura ciudadana y democrática en la Población infantil y juvenil colombiana); sin embargo, se trataba de prácticas aisladas de un problema de conocimiento.

Dada la importancia de investigar e innovar en la clase de ciencias, en 2013 los acuarios brindaron la posibilidad de reconocerles como un escenario para que los estudiantes construyan explicaciones. Para 2014, se plantea el estudio de las condiciones de vida de los peces de acuario desde un ámbito social, político, económico y cultural que contribuye a la constitución de los estudiantes como sujetos sociales. Igualmente, para este año se adquirió una dotación de acuarios⁵, gracias a las INCITAR (Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades).

En 2015 se integró el eje tecnológico, consolidando la experiencia “Dinámicas de peces de acuario como posibilidad de construcción de conocimiento en el aula”; proceso que se realiza con el

acompañamiento de C4 (Convenio entre la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro Ático de la Pontificia Universidad Javeriana), donde los estudiantes potenciaron el trabajo colectivo y creativo en ciencia y tecnología, fortaleciendo el uso e implementación de las TICS en su experiencia; como prueba de ello es posible consultar la página: <http://mariapaula2312.wix.com/aqua>, de autoría estudiantil.

Todo el trabajo ha contado con reconocimientos, a través de expediciones pedagógicas lideradas por la DILE de la localidad; con ellas los estudiantes han tenido la posibilidad de viajar a la Isla Gorgona y al Valle del Cauca; igualmente, se han dado expediciones pedagógicas lideradas por la SED, en la modalidad de Bogotá Región, que dieron la oportunidad de visitar los Llanos Orientales.

Del cómo vamos: Creación de un nicho

El proyecto de “Nichos Agroecológicos: Una propuesta para formar líderes ambientales”, surge desde el reconocimiento de las problemáticas enfrentadas por nuestra institución y la localidad, que dieron la oportunidad de buscar formas de empoderar estudiantes con rasgos de liderazgo y que se destacaran como agentes replicadores de aprendizajes; tenían como principal misión generar hipótesis frente a las prácticas realizadas que involucraban problemáticas ambientales del colegio.

A partir de esta dinámica, los estudiantes tomaron la iniciativa de crear sub-proyectos con un enfoque investigativo, de acuerdo a cada una de las problemáticas detectadas. Inicialmente se unieron al proceso de manera voluntaria, postulando dos estudiantes por curso como formadores y líderes ambientales; posteriormente, recibieron diferentes capacitaciones que involucraron saberes relacionados con las características propias de un investigador y líder, a la vez que las responsabilidades que se adquieren frente al proceso.

De la misma manera, se realizó un recuento del proyecto de formación y se discutieron las problemáticas ambientales que serían susceptibles de ser intervenidas y de facilitar la generación de hipótesis. Ubicados en cada uno de los nichos, escogidos por ellos voluntariamente, se realizaron capacitaciones por grupos de trabajo, incorporando temas como: Qué es una investigación, cómo se desarrolla un proceso investigativo y cuál es la ruta a seguir en la investigación de ese nicho o sub-proyecto.

Posteriormente, se establecieron planes acción por cada nicho y se plantearon capacitaciones en función de cada uno de ellos, las formaciones se realizaron de manera general o por grupos con las entidades distritales que proporcionan apoyo. Al interior de cada

5. Ubicados en el patio central, las dependencias administrativas, la portería, la sala de maestros, las oficinas de directivos docentes y orientadores, y en las tres sedes de la institución.



nicho se realiza un trabajo documental, estilo diario de campo, que se apoya en las clases de ciencias naturales y que, de acuerdo a los cursos, se une con el currículo a desarrollar.

El plan de acción se traza de acuerdo a la documentación creada y, luego, se procede a intervenir de acuerdo con la problemática detectada en cada nicho; en este momento, se busca dar respuesta a las problemáticas y comprobar las hipótesis formuladas frente ellas. Finalmente, se replica la información en los cursos y se evalúa el procedimiento aplicado, teniendo en cuenta las variables y realizando en clase un análisis estadístico de lo invertido y lo producido; dependiendo del trabajo realizado se emprende un análisis cualitativo.

Es importante señalar que los procesos de documentación y registro escrito son realizados en las asignaturas, para cada curso de ciencias naturales, física y química. El trabajo se ejecuta desde los grados quinto a 11, teniendo en cuenta el nivel de complejidad, porque cada vez que se desarrolla propiciamos la resignificación

de la práctica docente, buscando guiar a los estudiantes hacia la posibilidad de dar significado y de reflexionar acerca de las relaciones entre el mundo, la ciencia y la sociedad; solo de esta manera se es otro.

Como ya se ha señalado, el proyecto nace al reconocer los problemas de la institución y la localidad, por lo que objetivo de empoderar a estudiantes con características de liderazgo y de interés por la investigación, se dirigió a permitirles la posibilidad de reconocer, diseñar, y aplicar acciones educativas a través de la puesta en marcha del proyecto ambiental escolar PRAE. Una vez los estudiantes han escogido voluntariamente uno de los nichos, se realizan capacitaciones por grupos de trabajo y se establecen planes de acción por cada nicho, adecuando la capacitación al mismo, siguiendo la ruta presentada anteriormente.

La metodología permitió que en 2017 comenzara la formación de líderes ambientales (dos representantes por curso), ampliando las líneas de acción a las formuladas en el proyecto de gestión de la huerta escolar, que contó con el apoyo y capacitación agrícola del Jardín Botánico de Bogotá. En este sub-proyecto se buscó investigar los cultivos urbanos que podrían implementarse en la huerta escolar, así como el estudio de suelos que se podría llevar a cabo durante el proceso de mejoramiento para cultivos.

Esta línea de investigación continúa siendo una de las insignias del proyecto; el Jardín Botánico brindó su apoyo para el manejo de cultivos de plantas medicinales, ornamentales, condimentarias y hortalizas, también para los procesos de lombricultura, biopreparados y compost, y para el reconocimiento, marcaje y documentación de individuos arbóreos de la huerta escolar, con lo que fue posible iniciar la documentación e implementación de cultivos casi extintos. Todo lo anterior cuenta con una base de consulta, documentación, hipótesis, efectos y variables.

Para el año 2018 se incorporó el manejo responsable del agua como un sub-proyecto de acción, para lo cual se planteó utilizar tanques recolectores de agua lluvia en la huerta escolar; de la misma forma, se propuso identificar y realizar obras de impacto en las fuentes hídricas cercanas al colegio (quebradas Yomasa y Bolonia) y en los cuerpos hídricos de la localidad. En 2019 se implementó el acompañamiento de la Secretaría de Ambiente y del Jardín Botánico de Bogotá, en materia de consulta y acciones para concretar recorridos en el territorio; las entidades han certificado a los estudiantes líderes ambientales en aspectos como: manejo de recursos sólidos, agricultura urbana y reconocimiento del territorio del Distrito Capital. En la actualidad, el proyecto está organizado a partir de cinco nichos:

1. Nicho de lombricultivo y huéspedes invertebrados. Sub-proyecto que surge como complemento de la huerta escolar y se planea desde el reconocimiento de especies invertebradas que ayudan al sostenimiento del suelo en la huerta y a la sostenibilidad del ecosistema; cuenta con un proceso de seguimiento de su impacto en la institución; la línea es la continuación del proyecto inicial “Animales para aprender”. Al tiempo, aún se adelanta, junto a distintos responsables de la comunidad, la instalación de acuarios en algunos lugares del colegio; también se han identificado especies de invertebrados y polinizadores en la huerta, documentando su presencia e impacto.
2. Nicho de Banco de semillas e invernadero. La huerta es el espacio recuperado para el aprovechamiento de cultivos y de investigación en agrología y estudios básicos de suelos. El sub-proyecto se desarrolla con el acompañamiento del Jardín Botánico de Bogotá (Proyecto de agricultura urbana); en el nicho se reconoce y optimiza el proceso de la fotosíntesis con el uso de técnicas agrícolas, y se realizan procesos de intercambio de semillas y plántulas con otras instituciones. La ejecución de los trabajos se vio beneficiada con recursos físicos obtenidos gracias a la convocatoria de Semilleros escolares de investigación⁶.
3. Nicho o sub-proyecto documental de arbolado. Surge desde la iniciativa de reconocer los árboles presentes el colegio y su función en nuestro ecosistema; para concretar las labores se ha realizado un marcaje, un inventario documentado y se han creado cartillas didácticas para la comunidad educativa.
4. Nicho o sub-proyecto de manejo de residuos y posconsumo. Busca aplicar y desarrollar diferentes estrategias pedagógicas con la comunidad educativa y la localidad, para generar conciencia ecológica, espacios limpios y agradables, evitar los impactos negativos de los residuos en el medio ambiente y mejorar la calidad de vida de quienes se relacionan con nuestra institución. Para garantizar el éxito de las prácticas, los líderes ambientales realizan capacitaciones frecuentes sobre el manejo, separación y almacenamiento adecuado de residuos con los diferentes estamentos del colegio (servicios generales, administrativos, cafetería, vigilancia, estudiantes, docentes y vecinos).

⁶. IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). Segunda convocatoria para el apoyo a la consolidación de semilleros escolares de investigación de docentes y directivos docentes del Distrito Capital, 2019.

5. La Huerta. Junto con el nicho del invernadero constituye la línea de biodiversidad en nuestro PRAE; se ha consolidado como laboratorio de aprendizaje para la recuperación de productos agrícolas considerados exánimes, y para la elaboración de compostaje.

Un nicho como innovador de experiencias

El nicho, como espacio de interacción, ha permitido la desaparición de la línea vertical de relación entre docente y estudiante; al tiempo, da valor a las diferentes miradas de aquello que reconocemos como “saber” y, sin duda, posibilita el desalojo de la figura de poder absoluto que muchas veces asumimos como docentes; en su lugar, permite pasar al lugar del aprendizaje en un sentido horizontal con el estudiante, mientras fortalece las relaciones interpersonales y de camaradería, pues los alumnos se congregan vinculados por un interés y logran reconocerse como líderes en un proceso.

El nicho, como posibilitador de saber, despierta el interés por aprender, por construir un conocimiento que va más allá del aula, que busca respuestas en el contexto, en el interior de cada



estudiante y en el accionar del grupo; ha sido, sin duda, la excusa para romper un modelo tradicional de acumulación de información, de segmentación de temas y asignaturas, y de jerarquización de saberes; resultando en un proceso que pone el conocimiento a nuestro servicio.

Desde su papel como formador de líderes, el nicho ha representado una forma de descubrir las fortalezas que, como docentes, tenemos en tanto facilitadores de aprendizaje, llevándonos a reconocer las capacidades de nuestros estudiantes, de tal manera que nos sea posible aprovecharlas al máximo en cada uno de los grupos de aprendizaje. Al tiempo, desde su lugar como laboratorio de conocimiento, el nicho es un agente que nos ha permitido ver cómo se construye, con una arista, entender el conocimiento como proceso y no como fin, lo cual permite que cada paso en el camino sea revelador y cobre sentido en el aula, en la casa, en la localidad. Lo hace significativo para la vida, recordando que:

La teoría del aprendizaje significativo es la propuesta que hizo David P. Ausubel en 1963 en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre. Ausubel entiende que el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana Ausubel (1976, 2002). No es necesario, desde este enfoque, descubrirlo todo (Rodríguez, 2011, p. 30).

Si se parte de que los procesos se dan en forma evolutiva o de transformación, del proceso creador de aprendizaje hacia lo que se crea, es posible afirmar que un nicho es el lugar para investigar; existe allí una relación condicionante entre investigar y crear. Estas relaciones se establecen alrededor de algo que se quiere aprender y algo que se quiere crear, de una “motivación” o de un acto voluntario que conduce a un saber. Los nichos son, sin duda, asideros de experiencias significativas en un proceso de construcción de conocimiento, es saber que comienza a existir, que emerge y se materializa en respuestas, decisiones, inspiraciones y en semilleros de investigación.

En cuanto a la labor docente, es necesaria una formación holística, entendida en el sentido de un sistema complejo; los aspectos disciplinar, humanístico, pedagógico y didáctico se consolidan y conjugan en el maestro que busca trascender en su práctica, por ello, Vasco (1993) propone: “Reivindicar un concepto mucho más amplio de pedagogía, que incluya ante todo la reflexión, la explicitación, y la sistematización de la práctica y del saber pedagógico”, entendido este proceso desde una re-significación del

maestro, que aquí es capaz de propiciar y aportar en la construcción de una sociedad.

Al tiempo, es importante reconocer que, a pesar del esfuerzo de los maestros para que los estudiantes comprendan y asignen sentidos y significados a los fenómenos naturales, es posible encontrar ocasionalmente un sentimiento de insatisfacción que, en palabras de Pozo y Gómez (1990), se expresa como una: “creciente sensación de desasosiego, de frustración, al comprobar el limitado éxito de sus esfuerzos docentes”.

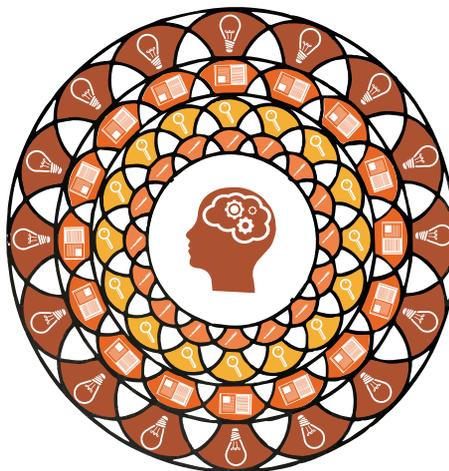
En este orden de ideas, surge la necesidad de reflexionar sobre aspectos concernientes a la enseñanza de las ciencias en la escuela, entre ellos: las prácticas “transmisionistas”; la falta de contextualización de las temáticas abordadas en clase; y la escasez de espacios para construir explicaciones y conocimiento, especialmente de forma colectiva. Así, desde nuestro ejercicio nos preguntamos por algunas cuestiones, entre ellas: ¿Cómo propiciar la construcción de conocimiento?; ¿cómo transformar las prácticas educativas de la enseñanza de las ciencias?; ¿de qué manera se relacionan de forma significativa las temáticas abordadas con el contexto?; ¿qué estrategias favorecen la construcción colectiva de conocimiento?

Una transformación de las prácticas de enseñanza de las ciencias debe contribuir a responder las inquietudes planteadas y, de esta manera, fortalecer las relaciones entre la ciencia y la construcción de conocimiento. En tal sentido, es pertinente recordar que la comunidad científica insiste en la necesidad de no aplazar más las acciones concretas para educar, a las futuras generaciones, en las prácticas para el desarrollo sostenible de nuestra especie en el planeta.

El proyecto disciplinar escolar se considera eje primordial de la actividad en el colegio para construir conciencia científica, da una oportunidad de cambiar la visión cómoda de ver la biología solo como una rama de la ciencia y brinda la ocasión de ir cambiando modelos tradicionales, invitando a los estudiantes a solicitar espacios y tiempos para trabajar en la búsqueda de soluciones ambientales para la institución y el entorno escolar, procurando el desarrollo de valores que garanticen el bienestar y la posibilidad de sobrevivir como especie. De esta manera, se busca incidir directamente en las actuales prácticas ambientales de cada integrante de la comunidad educativa, a través de estrategias pedagógicas y formativas que propendan por la mejora del entorno inmediato y lejano de la institución.

Referencias

- Elton, C. S. (1927). *Animal ecology*. Nueva York: Macmillan.
- Pozo, M., y Gómez, M. (1990). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Reyes, R. (2019). *Nichos agroecológicos: Una propuesta para formar líderes ambientales. Semilleros escolares de investigación: memorias de un proceso*. Bogotá: SED-IDEP.
- Rimbaud, A. (1871). *Cartas del vidente: "Yo soy otro" y el "desarreglo de todos los sentidos"*. Obtenido desde <https://www.biblioteca.org.ar/libros/153514.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 3, No. 1, pp. 29-50. Obtenido desde http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html.
- Vasco. (1993). *Profesionalización docente: conocimiento profesional de los docentes*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Septiembre, Barcelona.





Formación en habilidades de investigación social desde la escuela: una experiencia en el Colegio Cundinamarca IED¹, Bogotá 2013 -2019

TRAINING IN SOCIAL RESEARCH SKILLS FROM SCHOOL: AN EXPERIENCE
AT COLEGIO CUNDINAMARCA IED, BOGOTÁ 2013 -2019

TREINAMENTO EM HABILIDADES DE PESQUISA SOCIAL NA ESCOLA: UMA
EXPERIÊNCIA NO COLEGIO CUNDINAMARCA IED, BOGOTÁ 2013 -2019

Marta Cecilia Guzmán Cueto

Luis Alejandro Pulgar Suárez

Marta Cecilia Guzmán Cueto ²
Luis Alejandro Pulgar Suárez ³

- ^{1.} Institución Educativa Distrital.
- ^{2.} Docente investigadora, Colegio Distrital Cundinamarca IED; editora general de la *Revista Huichyca*; Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de caldas; Licenciada en Ciencias sociales, Universidad Pontificia Bolivariana; Trabajadora Social, Universidad de Cartagena; aspirante a doctor, Universidad Arturo Prat, Estado de Chile; correo electrónico: martaguzman@colegiocundinamarca.edu.co
- ^{3.} Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Editor general de la *Revista Huichyca*; Docente de Ciencias Sociales, Colegio Distrital Cundinamarca; correo electrónico: alejandropulgar@colegiocundinamarca.edu.co

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2319>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El artículo presenta una experiencia de formación en habilidades de investigación social, llevada a cabo con estudiantes de Ciclo V⁴ en Ciudad Bolívar, localidad que, por sus condiciones, facilita la posibilidad de construir nuevos aprendizajes desde las realidades sociales experimentadas. El objetivo es implementar un proceso pedagógico de formación en investigación social con los estudiantes, a partir de una perspectiva interdisciplinaria cuyo punto de partida son las ciencias sociales. Los resultados permiten destacar la importancia de la investigación social en la escuela, desde su posibilidad de generar formas de acercamiento a los problemas socio-estructurales de las comunidades.

Palabras clave: Pensamiento crítico, investigación-reflexión, habilidades investigativas, contexto social.

Abstract

The article presents a training experience in social research skills, carried out with Cycle V students in Ciudad Bolívar, a town that, due to its conditions, facilitates the possibility of building new learning from the experienced social realities. The objective is to implement a pedagogical process of training in social research with students, from an interdisciplinary perspective whose starting point is the social sciences. The results allow us to highlight the importance of social research at school, from its possibility of generating forms of approach to the socio-structural problems of the communities.

Keywords: Critical thinking, research-reflection, investigative skills, social context.

Resumo

O artigo apresenta uma experiência de treinamento em habilidades de pesquisa social, realizada com estudantes do Ciclo V em Ciudad Bolívar, cidade que, devido às suas condições, facilita a possibilidade de construir novos aprendizados a partir das realidades sociais experientes. O objetivo é implementar um processo pedagógico de treinamento em pesquisa social com os alunos, de uma perspectiva interdisciplinaria, cujo ponto de partida são as ciências sociais. Os resultados permitem destacar a importância da pesquisa social na escola, a partir de sua possibilidade de gerar formas de abordagem aos problemas socioestruturais das comunidades.

Palavras-chave: Pensamento crítico, pesquisa-reflexão, habilidades investigativas, contexto social.

^{4.} Nivel de formación en educación media, última fase para obtener el título de bachiller académico. Corresponde a los grados décimo y undécimo. La población estudiantil son jóvenes. Sus edades oscilan entre los 15 y 18 años y se encuentran en proceso de escoger opciones profesionales para el ingreso a la educación superior o el mundo productivo.

Situación problema

De acuerdo con el diagnóstico institucional de las necesidades educativas estudiantiles, realizado por la coordinación académica para el período 2013-2016⁵, los hábitos y métodos de estudio en estudiantes de grado décimo estaban basados en la dinámica de lo inmediato y lo urgente: hay que cumplir para no reprobar. No había un uso adecuado del tiempo en las actividades desarrolladas en clase, tampoco en las dispuestas a mediano plazo; todo se reflejó en el incumplimiento de trabajos complementarios y en la despreocupación por los procesos de profundización y análisis, a pesar de su función como elementos esenciales para apropiarse del conocimiento.

Las dificultades conceptuales del ciclo V⁶ se basan en las pocas alternativas planteadas por los estudiantes para enfocarse en la resolución de un problema. Es decir, les resulta muy difícil proponer situaciones y relacionar causas entre elementos que, más tarde, permitan confrontar la realidad mediante la experimentación. Se les dificulta elaborar conjeturas e hipótesis y, por ende, prever diferentes soluciones o alternativas para situaciones reales.

Antecedentes del problema

A comienzos de la década de 2010 surgió una iniciativa desde la jornada de la tarde en el Colegio Cundinamarca, la cual buscó

5. El referente responde al trabajo institucional anual de los docentes del Colegio Cundinamarca IED, el cual se dirige a identificar las necesidades académicas de los estudiantes, organizadas y dirigidas por la coordinación académica en el marco de la planeación de aula.
6. Distribución por ciclos de la Secretaría de Educación; el desarrollo del proceso de reorganización curricular por ciclos en los colegios oficiales de Bogotá parte del respeto por las dinámicas propias de cada institución educativa y de su autonomía; así como de reconocer el potencial de cada maestro, el cual se multiplica en la medida en que se trabaja en equipo. En este sentido, los referentes presentados en este texto no pretenden ser “fórmulas mágicas” para transformar las prácticas pedagógicas, sino orientaciones que pueden ser ajustadas por cada colegio a sus particularidades y necesidades de contexto; por tanto, es importante que estos aportes sean enriquecidos a medida que se incorporen en la vida escolar.
7. De acuerdo con la Secretaría de Educación de Bogotá, los campos de pensamiento se basan en la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, quien expone un conjunto de siete saberes para interpretar el mundo. El análisis de la realidad se da desde diferentes perspectivas, a través de áreas de conocimiento y mediante un entendimiento transdisciplinar, evitando la habitual reducción del problema a una cuestión de ciertas disciplinas. Ello fue implementado en el Colegio Cundinamarca (IED) como parte de su fundamentación curricular.

desarrollar un énfasis en fundamentos de investigación como parte del currículo de ciclo V (grados décimo y undécimo), para incentivar el trabajo autónomo y que los resultados llevaran a un mejoramiento sustancial de la calificación de todas las áreas trabajadas.

Los primeros docentes asesores (2009-2012) planteaban una temática de investigación y en grado décimo los estudiantes conformaban sus grupos; luego, en undécimo finalizaban su proceso con la sustentación del trabajo realizado. Como iniciativa del campo histórico⁷, para 2013 surge la línea de “Problemas sociales contemporáneos”, constituida en términos de un abordaje crítico de la realidad a partir de los fundamentos de las ciencias sociales, para comprender fenómenos sociales problemáticos. Así, se establecieron objetivos y la línea marcó una identidad metodológica y teórica con relación a los demás profesores y sus temáticas. Uno de los criterios fue motivar el interés por la investigación de acuerdo con las expectativas de los estudiantes, para así fomentar en ellos también el interés por el conocimiento investigativo de su realidad.

El panorama encontrado y las experiencias reconocidas llevaron a plantear las siguientes preguntas de investigación: ¿Es el abordaje de la realidad social del estudiante el motor del aprendizaje?; ¿de qué manera es posible abordar los conceptos de las ciencias sociales en una práctica pedagógica investigativa, de tal forma que genere identidad?; ¿qué permitiría dar ese salto cualitativo de diálogo y reflexión de saberes, en un proceso de acercamiento a la realidad?; ¿cómo cualificar los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos de desigualdad y violencia?

Las situaciones mencionadas llevaron a implementar un proceso de formación en destrezas de investigación social desde el aula, el cual permita, de manera integral, potenciar el desarrollo de habilidades orientadas hacia la rigurosidad investigativa en los estudiantes de ciclo V, apostando por una cultura de la criticidad constructiva y capaz de aportar, por una acción que, desde allí, sea transformadora. Todo, con el objetivo de afianzar el compromiso de los estudiantes con la comprensión de lo polémico, no solo a nivel local, sino en el ámbito distrital y nacional; de esta forma, se propuso un primer momento que planteara interrogantes, acercando al estudiante a la resolución de problemáticas sociales.

Fundamentos teóricos

En principio, se asume la Teoría Crítica que, desde la perspectiva de Habermas, destaca categorías que reconocen el papel trascendental del sujeto en la transformación y comprensión de la realidad compleja y cambiante; esta relación está mediada por

ciertos principios que orientan la producción de saber, el interés y el conocimiento; entre dichos principios se destaca la vinculación de nuevos saberes al contexto y a la reflexión como proceso valorativo que posiciona al sujeto en el mundo (Habermas, 1973). Ello implica que el interés de los estudiantes es el nodo donde se entrecruzan el conocimiento y la realidad, además de ser el campo de emergencia de nuevos y pertinentes saberes.

Al tiempo, Habermas argumenta que el interés asegura la conexión del saber teórico con la práctica vivida, es decir, con un “dominio objetual” que no aparece sino bajo las condiciones de una comunicación sistemáticamente deformada y de una represión solo legitimada en apariencia. El interés hace parte de la vida y experiencias de los estudiantes, por lo que vincularle al trabajo hace parte de un momento esencial para visibilizar las distintas voces como potencias en la comprensión de las realidades sociales.

Por otra parte, Restrepo (1997) funcionó como referente del proyecto al momento de revisar los aportes planteados desde la investigación educativa, que es entendida como aquella centrada:

[...] en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos de la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación [...] se hace sobre procesos y objetos que se encuentran a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero en el interior del proceso educativo (Restrepo, 1997).

Esto significa que la investigación es un conjunto de herramientas que permiten construir conocimiento desde una lógica colectiva entre docente y estudiante, la cual, a su vez, facilita conocer y reconocer directamente el contexto en que se mueven los alumnos, mientras lleva a identificar los focos conflictivos de la escuela y el entramado que se teje. Esta posibilidad de trabajo en el aula ofrece la enorme ventaja de que el docente deja de ser un espectador para convertirse en sujeto activo; su papel en esta experiencia es de analista, guía y productor de nuevo conocimiento, para fundamentar una pedagogía de la sensibilización, inmersa en la realidad escolar, local, nacional y global, recordando que, en la actualidad:

[...] los sistemas educativos también están cambiando y exigen nuevas concepciones de escuela y, por ende, de la enseñanza; la investigación desde la escuela y para la escuela le permite tanto al docente como al estudiante un acercamiento de sus imaginarios; re contextualizar sus prejuicios y, sobre todo, iniciar el proceso de la relectura de realidades problemáticas para poder plantear y/o sugerir propuestas acertadas de intervención (De la torre, 1998).

País que no invierta en educación e investigación quedará condenado al fracaso [...] la lentitud de la escuela para adecuarse a los significativos cambios no debe extrañarnos [...] contrasta con la creciente velocidad de los descubrimientos científicos (Zubiría, 2001).

Así, es imperativo buscar alternativas para intervenir la problemática, especialmente en una escuela que cuenta con prácticas anquilosadas frente al modelo actual. La investigación es la forma contemporánea de producción de conocimiento y vinculará las prácticas de la escuela en un circuito sostenible de producción de nuevos y pertinentes aprendizajes.

Es desde esa perspectiva que Nussbawm (2015) resaltó las propuestas de Dewey, cuando proponía: “Aplicar métodos que promuevan una confrontación adecuada con los problemas que proponen los cambios de la actualidad”. Entonces, la función de la escuela es marcar nuevas rutas que no tengan un punto de llegada final, donde primen ciertos saberes por encima de otros, especialmente cuando se trata de la construcción de conocimiento. Es por ello que, desde el enfoque de la Pedagogía Crítica, el proyecto del Colegio Cundinamarca plantea las condiciones básicas para afianzar esta experiencia investigativa desde la línea de “Problemas sociales contemporáneos”, basándose en el desarrollo de habilidades investigativas como:

- Caracterización de problemas sociales en el contexto.
- Acercamiento al conocimiento teórico de las ciencias sociales.
- Apropiación del paradigma cualitativo de investigación.
- Reconocimiento de metodologías en el proceso de investigación.
- Desarrollo de procesos lecto-escriturales para la producción de textos académicos.

Este marco presenta la situación propicia de la escuela, pues vincula nuevos aprendizajes y técnicas para obtener información sin dejar de lado el análisis y difusión. La solución alcanzada es la creación de puentes entre el aprendizaje de las ciencias sociales, la investigación y el interés de los estudiantes frente a un nuevo conocimiento; ellos asumirán entonces posturas críticas, cercanas y argumentadas sobre la importancia del conocimiento social.

En tal sentido, es imperativo que el acercamiento a las realidades circundantes se realice a través de la metodología de la investigación cualitativa, pues como afirma Torres (1999)⁸: “Permite un enfoque interpretativo que ofrece posibilidades para el campo de la investigación comunitaria”; esto se debe a que se trata de una

apuesta desde y para los estudiantes, ellos son los protagonistas investigadores, quienes navegan en un proceso de conocimiento y reconocimiento de realidades sociales, tomando un poco de distancia, siendo sujetos de su propio contexto.

Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general es implementar un proceso pedagógico de formación en habilidades de investigación social, desde una perspectiva interdisciplinaria que toma como punto de partida a las ciencias sociales, para fortalecer el horizonte crítico y participativo de los estudiantes del ciclo V del Colegio Cundinamarca (IED). Así, teniendo en cuenta esta meta, se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Asesorar investigaciones de los estudiantes del ciclo V, involucrando sus intereses de acercamiento a contextos sociales “problémicos”.
- Potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes del ciclo V, como medio para reconocer la realidad de su entorno.
- Implementar un proceso sistemático, riguroso y cualificado, en el marco de la investigación social, desde realidades sociales contemporáneas, que permitan el análisis y la intervención acertada desde la escuela.

Metodología

La población que ha participado de la investigación hace parte de la localidad 19 del Distrito Capital de Bogotá; zona de residencia e interacción de los educandos del Colegio Cundinamarca, caracterizada como espacio deprimido por la pobreza, lo cual es razón más que suficiente para desarrollar el proceso. La propuesta es permanente, está orientada a todos los estudiantes de ciclo V, jornada tarde, aproximadamente 1900 alumnos, y ha sido realizada desde 2009. Concretamente, la línea de investigación “Problemas sociales contemporáneos”, se ha trabajado entre 2013 y 2019, contando con la compañía de una población aproximada de 97 alumnos, un 36% de la totalidad de población estudiantil para este ciclo.

Además de realizar un acercamiento sistemático, procesual y con mayor profundidad a las dinámicas de la institución, ha sido posible concretar un acercamiento geográfico y social a distintos barrios de la localidad, entre ellos: Tres Reyes, Altos de la Estancia, Mirador de la Estancia, Altos de Cazuca, María Cano, Altos del Perdomo, Perdomo y Galicia. La investigación desde el aula y para el aula es la herramienta que ha dotado de sentido a la realidad, partiendo de una mirada crítica que despierta el interés del estudiante.

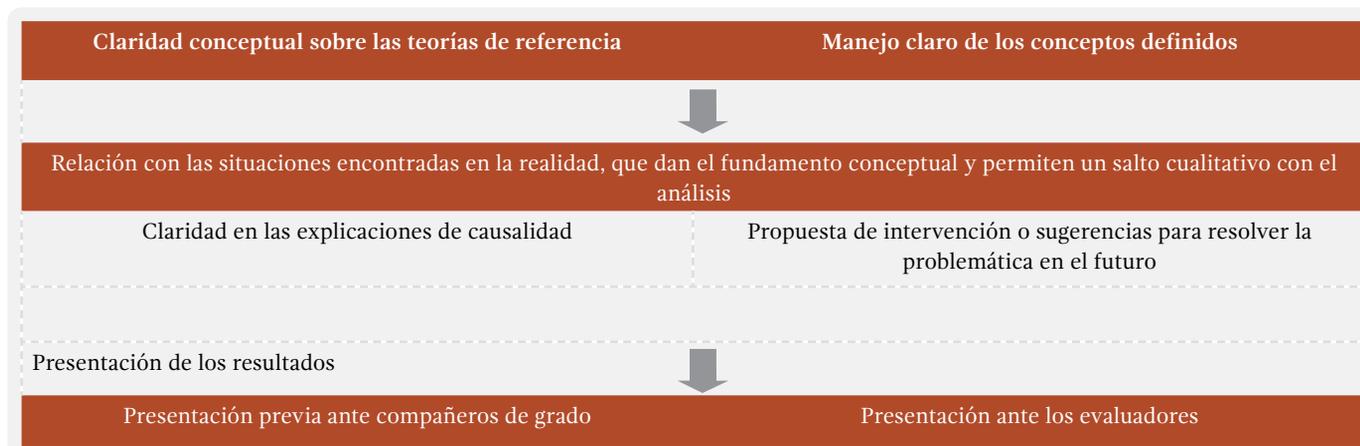
Por ello, se dan distintas etapas hasta consolidar el trabajo: El primer paso del proceso consiste en el sondeo inicial sobre el interés investigativo de los estudiantes de ciclo V; el segundo es asignar al docente que será tutor de investigación en la línea de “Problemas sociales contemporáneos”, junto a él se establecen los acuerdos que orientarán el trabajo durante los 2 años de ejecución; el tercero es un acercamiento de los estudiantes a trabajos elaborados por compañeros de años anteriores y a producciones teóricas e investigativas relacionadas con el tema escogido; el cuarto es definir una metodología de investigación que permita capturar y analizar información del contexto; el quinto paso es el análisis de la información recolectada para, con esos insumos, comenzar a consolidar un documento (artículo); y la sexta etapa da cuenta del proceso de investigación mediante la sustentación pública del proceso.

Como se puede observar, el proyecto permite consolidar resultados que abarcan un período de dos años; en este punto, el concepto trabajado se refleja en una identificación con la realidad analizada; además de demostrar sus conocimientos sobre asignaturas específicas, el estudiante puede ser evaluado frente a su habilidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y consolidar intereses en la exploración de nuevas temáticas. A continuación se presenta un análisis de los resultados del proceso.



⁸ Se entiende la investigación cualitativa como dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales, desde la cual se orientan e interpretan los colectivos humanos.

Tabla 1. Esquema del proceso de investigación, Ciclo V, Jornada Tarde, Colegio Cundinamarca IED



Nota. Fuente: Elaborado por autora

Es posible constatar aquí la intención formativa de potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes, como medio de reconocimiento de la realidad del entorno, cuando se revisa su trabajo y se hace evidente toda la creatividad al momento de recolectar información; el estudiante, enamorado de su proceso de investigación, crea y recrea las técnicas e instrumentos para recolectar datos, apelando a una apuesta didáctica que le permita obtener la información más real posible. Durante la sustentación los estudiantes exponen sus resultados de investigación frente a jurados y compañeros, incluyendo alumnos de grado décimo. En la presentación final argumentan su interpretación de la información recolectada, explicando una amplia descripción de datos, formulación de hipótesis y comprobaciones efectuadas en la realidad.

Conclusiones

Para el trabajo ha sido importante reconocer que, como proceso, la pedagogía de la investigación incorpora el interés del estudiante por comprender temáticas que le inquieten, y permite abordar de manera muy sencilla la realidad circundante desde una mirada

interdisciplinaria. Al tiempo, el proceso de investigación-acción pedagógica y el abordaje de conceptos sociales han permitido construir conocimiento colectivo, pues contribuyen a afinar el reconocimiento del contexto; desde allí, se cuenta con la ventaja de vincular nuevas prácticas educativas, lo cual facilita obtener productos publicables como resultado de los esfuerzos⁹. Todo es producto del trabajo investigativo conjunto de docente y estudiantes, quienes descubren nuevos caminos de aprendizaje, metodologías y herramientas de investigación.

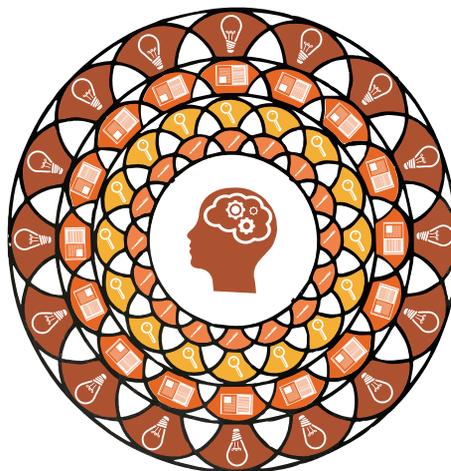
Al presentar la adaptación de la teoría, en el marco de la investigación-acción educativa, se fortalece el modelo pedagógico de la institución, cuyo horizonte se enfoca en el fortalecimiento del pensamiento crítico y la educación de la mirada frente a una realidad cambiante y problemática, la cual perfila unas demandas a la escuela, especialmente frente a la necesidad de vincular nuevas formas de conocimiento desde el contexto.

En cuanto al nivel de procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajar lo relacionado con el pensamiento crítico, la comprensión de fenómenos sociales, sus causas, metamorfosis e imaginarios de la sociedad, ha significado asumir que el ejercicio investigativo supera la clausura curricular, las prácticas tradicionales en donde los propósitos de formación se privilegian en el aula. La formación en investigación social viabiliza unas prácticas que acercan al sujeto a la posibilidad de generar nuevas formas de aproximarse a los problemas socio-estructurales que influyen negativamente en la vida de las comunidades.

⁸. Es posible consultar al respecto desde: <https://cuestioneseducativas.ueexternado.edu.co/page/4/>

Referencias

- Campos, A. (2007). *Pensamiento critico; tecnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De la torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Serie Educacion al Día.
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés. Ideas y Valores*. Madrid: Taurus.
- Nussbawm, M. (2015). *Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Restrepo, B. (1997). *Investigacion en educación*. Bogotá: ICFES-ASCUN.
- Torres, A. (1999). *Enfoque cualitativo y participativo en investigación social*. Bogotá: Litoesfera.
- Zubiría, J. (2001). *De la escuela activa al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.







Habilidades del siglo XXI: una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva

21ST CENTURY SKILLS: A COMMITMENT TO THE TRAINING OF GRADUATES IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS

HABILIDADES DO SÉCULO XXI: COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE GRADUADOS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sonia Lombana Ruiz
Cindy Bolívar Castañeda

Sonia Lombana Ruiz²
Cindy Bolívar Castañeda³

1. Magíster en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana; Docente, Universidad La Gran Colombia; correo electrónico: sonia.lombana@ugc.edu.co
2. Magíster en Psicoanálisis; Docente, Universidad La Gran Colombia; correo electrónico: cindy.bolivar@ugc.edu.co

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2320>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El presente artículo expone una experiencia pedagógica enfocada en analizar las herramientas que deben desarrollar los licenciados en formación para construir procesos efectivos de educación inclusiva. Partiendo del concepto “comprender”, empleado como punto central del proceso, se definen tres ejes articuladores: 1) Legal; Conceptualización; y 3) Metodológico desde las habilidades del S. XXI. Finalmente, se presenta una serie de hallazgos que surgen desde un ejercicio analítico y crítico.

Palabras clave: Educación inclusiva, formación docente, habilidades para el siglo XXI.

Abstract

This article presents a pedagogical experience focused on analyzing the tools that graduates in training must develop to build effective processes of inclusive education. Starting from the concept of “understanding”, used as the central point of the process, three articulating axes are defined: 1) Legal; Conceptualization; and 3) Methodological from the XXI century skills. Finally, a series of findings that arise from an analytical and critical exercise are presented.

Keywords: Inclusive education, teacher training, skills for the 21st century..

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica focada na análise das ferramentas que os graduados em treinamento devem desenvolver para construir processos efetivos de educação inclusiva. Partindo do conceito de “entendimento”, utilizado como ponto central do processo, são definidos três eixos articulados: 1) Jurídico; Conceitualização; e 3) habilidades metodológicas do século XXI. Finalmente, é apresentada uma série de descobertas que surgem de um exercício analítico e crítico.

Palavras-chave: Educação inclusiva, formação de professores, habilidades para o século XXI.

Como parte de una preocupación creciente por la actualidad educativa, se planteó una experiencia pedagógica para generar preguntas en torno a las herramientas desarrolladas en la formación de los licenciados, específicamente aquellas destinadas a la construcción de procesos efectivos de educación inclusiva en el marco del ejercicio profesional. Para ello, se propone el concepto de comprensión como eje articulador de tres aspectos centrales que, producto de la reflexión, la discusión, la revisión bibliográfica, la práctica pedagógica y el ejercicio profesional en diversos escenarios institucionales, sugieren un horizonte de sentido para la concreción efectiva de dichos procesos.

Así, conviene recordar que, de acuerdo con la RAE, el término “comprender” significa desarrollar una facultad y, en el escenario pedagógico, surge un proceso que construye sentidos para reconocer, enunciar, reflexionar y contribuir de manera significativa al fortalecimiento de ambientes de aprendizaje saludables, cuya meta es la dignificación de los Derechos Humanos. Pero, ¿qué elementos permiten una real comprensión de los procesos de educación inclusiva?; ¿de qué manera los licenciados en formación pueden desarrollar habilidades que les permitan enfrentar, intervenir y participar de procesos de educación inclusiva? Para responder estas preguntas se propone que comprender implica: 1) El reconocimiento del marco legal que orienta y regula los procesos de inclusión; 2) La revisión de los conceptos legítimos que se han desarrollado en torno a la realidad de la educación inclusiva; y 3) Unas aproximaciones



metodológicas que permiten promover las habilidades del siglo XXI, como alternativa para una construcción permanente de cara a la efectividad de los procesos de educación inclusiva.

El desarrollo de herramientas para construir escenarios efectivos de educación inclusiva es fundamental en la formación de licenciados. Los discursos y acciones institucionales deben orientar discusiones y explorar perspectivas que proyecten escenarios pedagógicos eficientes e innovadores, en el marco de un impacto social afín al objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro, aprobado por los Estados miembros de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, que propone la inclusión educativa como uno de los retos actuales del contexto educativo, en el sentido de: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este es uno de los grandes retos para las licenciaturas a nivel nacional e implica nuevos abordajes metodológicos, la creación de climas de aprendizaje y la búsqueda de sistemas de evaluación, así como una comprensión real de las atmósferas educativas.

El auge de espacios académicos como cursos, diplomados y capacitaciones, orienta ejercicios de cualificación docente en educación inclusiva y contribuye al diseño de ejercicios de diagnóstico y al desarrollo de planes de mejoramiento, pero también de acciones que, en muchos casos, no superan visiones asistencialistas. Las discusiones y trabajos en este campo aún constituyen un terreno fértil, pues, como menciona Suárez:

La inclusión, tanto en el campo educativo como en otros campos de la sociedad, es una problemática relativamente reciente: requiere de más trabajos de investigación y experimentación que ofrezcan alternativas de actuación con el fin de superar las barreras para las personas que en la actualidad no pueden desarrollar un proyecto de vida autónomo, encontrándose en situaciones desfavorables respecto a la mayoría (2013, p. 58).

Sin embargo, su desarrollo depende de un factor clave: comprender el sentido real de estos procesos; solo con esta perspectiva se trabajarán acciones que contribuyan desde la consideración de los contextos y situaciones, de lo contrario, todo se reduce a gestiones pasajeras e inestables. Es imperioso para el sistema, y para la reflexión profesional, desarrollar en los licenciados habilidades que les permitan enfrentar y contribuir con escenarios eficientes de educación inclusiva, en el marco de una responsabilidad individual, profesional y social, dado que el desconocimiento de herramientas legales, conceptuales y metodológicas les enfrenta a una serie de prácticas erradas y barreras que generan tensiones institucionales e individuales.

Herramientas legales

El escenario legal determina las características de participación política de las instituciones y los individuos; en tal contexto, la educación inclusiva emerge como una necesidad para la dignificación humana y ha sido una constante en el diseño de políticas públicas y en discusiones legales sustentadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), la Constitución Política de Colombia (1991), y en los artículos 6 y 9 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que promueven el derecho a la educación. Igualmente, se encuentra como referente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), que: “Define explícitamente y aplica los principios de Derechos Humanos existentes a las personas con discapacidad”; y en la Ley Estatutaria 1618 de 2013, que establece acciones afirmativas para garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En la misma vía, recientemente entró en vigor el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la atención educativa a las personas con discapacidad; cumpliendo acciones efectivas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó un documento orientador que presenta y socializa una serie de estrategias, marcos normativos y procesos que contribuyen a la ejecución del decreto por parte de:

[...] talento humano de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas -ETC- del país (en sus diferentes áreas; calidad, cobertura, planeación y no solo a un área específica) y a los directivos docentes y docentes de las instituciones educativas (MEN, 2018).

Esta serie de insumos legales abre la discusión en torno al escenario de educación inclusiva, pues le constituye como un fuerte campo de trabajo en el marco nacional e internacional; en consecuencia, se ha avanzado en términos de reconocimiento y dignificación de la educación inclusiva como derecho fundamental, a pesar de que las acciones se quedan cortas y el desconocimiento de los licenciados sobre estas normativas genera una fractura en la práctica educativa. Comprender los marcos legales implica configurar la necesidad de acciones afirmativas que modifiquen sustancialmente las realidades educativas, de este modo existirá sintonía entre los distintos garantes de los Derechos Humanos.

Herramientas conceptuales

La revisión conceptual permitió concluir que la educación inclusiva ha dado grandes pasos en los últimos diez años; por una parte, desde la teoría, que expresa los antecedentes y nuevas

construcciones conceptuales respecto de este tipo de educación y, por otra, desde la práctica, que sistematiza las experiencias sociales, culturales y educativas que han dado lugar a repensar la educación y las prácticas sociales en virtud de las particularidades de comunidades diversas.

De la misma forma, se encontró que los productos del trabajo teórico sobre educación inclusiva han sido el argumento más fuerte para cambiar los discursos instaurados en la escuela; es decir, a partir de la investigación y del ejercicio de conceptualización sobre qué es la inclusión, se ha logrado visibilizar a estas poblaciones, sus rasgos y necesidades. Además, se ha conseguido que la escuela reflexione acerca de su papel como actor que segrega o incluye, mientras estudia también la importancia de eliminar las prácticas de violencia normalizadas históricamente al interior de las aulas, ejercidas contra personas con alguna diferencia.

No obstante, y a pesar de los avances, es posible señalar que teoría y práctica marchan a ritmos distintos, pues aunque la primera se ha convertido en oportunidad para que maestros y directivos docentes, en los diferentes niveles educativos, sepan que existen poblaciones con características diversas y que deben ser atendidas en sus instituciones, visibilizándoles de ese modo; en la práctica todavía se experimentan grandes temores, prevenciones y desconocimiento respecto del trabajo pedagógico con estos mismos estudiantes.

Así, es posible señalar algunos imaginarios de los docentes de educación básica, media y superior, entre ellos: 1) La inclusión es asunto de instituciones especializadas; algunos docentes declaran como cierto que la educación inclusiva es trabajo exclusivo de este tipo de instituciones, particularmente las dedicadas al campo psicopedagógico o de la educación especial, lo cual no es coherente con las apuestas de educación inclusiva, que velan por la eliminación de barreras; 2) Los docentes disciplinados no deben hacer educación inclusiva; se encontró que muchos maestros sostienen que no tienen responsabilidad alguna, desde su campo disciplinar, frente al desarrollo de cambios en su práctica educativa con miras a la inclusión, desconociendo así la normativa que regula la atención desde el aula; 3) La educación inclusiva consiste en el uso de la lengua de señas, el Sistema Braille y otras herramientas didácticas de difícil acceso; una visión reduccionista de lo que implica este tipo de educación que, por el contrario, supone un ejercicio de reflexión curricular, didáctica y pedagógica mucho más amplia, tal como lo señala el MEN.

La Educación Inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas

de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los Derechos Humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias (2017, p. 4).

Finalmente, la experiencia pedagógica permitió identificar también un grupo más pequeño de maestros que reconoce la necesidad de trabajar con poblaciones diversas, pero que afirma no contar con las herramientas conceptuales que permitan desarrollar un ejercicio educativo pertinente.

Todo ello permitió plantear que la comprensión de los licenciados es incipiente, de manera que la mayoría de la práctica docente se sustenta en mitos y verdades a medias, instaurando en la escuela todo tipo de prácticas inadecuadas o limitando el ejercicio docente a la atención de estudiantes “normotípicos”, obstruyendo así el logro de una educación que satisfaga las necesidades de todos; en este sentido, fue posible identificar que aunque existe un acercamiento al concepto de educación inclusiva, no se ha logrado una apropiación que re-signifique sustancialmente el ejercicio docente.

Tal panorama fue clave para orientar el desarrollo de esta experiencia, pues la comprensión es un eje fundamental para lograr una educación inclusiva efectiva en nuestro país; ella implica construir sentidos desde una rigurosa reflexión teórica, lo cual supone, no solo el reconocimiento de las experiencias exitosas, sino la posibilidad de cualificar a los maestros para la innovación y la contextualización de sus prácticas; contribuyendo entonces al diseño de ambientes de aprendizaje inclusivos y situados.

En concordancia, es necesario reconocer las fases de la construcción del concepto de educación inclusiva; así, Echeita (2014) retoma la reproducción de Parrilla (2002) sobre su trabajo de 1998, para visibilizar cuatro fases que luego le permitirán llegar a una serie de conclusiones sobre la educación inclusiva y la forma en que debe ser entendida en el ámbito contemporáneo, las fases adoptadas fueron: exclusión, segregación, integración y reestructuración.



Con dicha estructura en mente, es posible ver que la fase de exclusión se caracterizó por una educación que excluía “de hecho o de derecho a todo grupo que no perteneciera a la clase urbana, burguesa, sana y con intereses en los ámbitos burocrático o militar” (Echeita, 2014, p. 82); es decir, una educación que marginaba a poblaciones que se creían menos productivas y capaces, cuya función se centraba en la preparación de las élites.

Por su parte, la fase de segregación avanzó hacia la apertura de instituciones educativas especializadas, las cuales, de forma paralela, ofrecían un servicio educativo “especial”, de menor calidad, basado en las suposiciones sociales de la época, que definían roles sociales dependiendo de la raza, la clase o el género; así que solo las personas “normales” asistían a la escuela regular.

Para mediados de los años 70 surge la fase de integración, durante la cual se aprobó el ingreso de todas las poblaciones a la escuela; sin embargo, no se anticipó la necesidad de transformar muchas de sus estructuras, fines y medios para responder pertinente y éticamente al reto que se había asumido. El resultado fue que los estudiantes incluidos se vieron en la obligación de adaptarse a las estructuras predeterminadas que, entre otras cosas, habían sido pensadas para atender poblaciones “normotípicas”, hecho que derivó en el fracaso escolar de muchos de ellos y llevó a la repetición o aparición de nuevos tipos de exclusión, segregación y aún violencia escolar; sin embargo:

En cualquier caso, estas reformas suponen realmente una fuerte conmoción y la búsqueda de respuestas -curriculares y organizativas- que permitan corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia del proceso de segregación anteriores (Echeita, 2014, p. 83).

Finalmente, surge la fase de reestructuración, que propone superar los escollos surgidos durante la etapa de integración educativa, llegando a plantear una transformación profunda de la escuela a partir de una nueva comprensión de la educación, de sus fines y medios, todo desde el enfoque diferencial, el cual resulta sustancial a la hora de pensar herramientas de formación para los licenciados, especialmente cuando la apuesta es la configuración de prácticas educativas inclusivas.

Herramientas metodológicas: Una apuesta desde las habilidades del siglo XXI

Las habilidades del siglo XXI se presentan en el contexto actual como una alternativa que permite la formación de profesionales competentes en los escenarios contemporáneos, cuyas demandas

implican otras formas de conocer, ser, hacer y convivir; son un concepto que toma vital importancia en las discusiones del campo de la educación y han suscitado diversas posturas y planteamientos que resultan divergentes a la hora de conceptualizarles, pero ofrecen un amplio espectro de trabajo para los escenarios pedagógicos.

Según Wagner (2010), a fin de estar preparados para la vida, el trabajo y la ciudadanía del siglo XXI es necesario desarrollar siete habilidades de supervivencia: Pensamiento crítico y resolución de problemas; Colaboración y liderazgo; Agilidad y adaptabilidad; Iniciativa y espíritu empresarial; Comunicación oral y escrita eficaz; Acceso a la información y análisis de ésta; y Curiosidad e imaginación (Scott, 2015, p. 3).

En este sentido, las habilidades tienen el potencial para ser eje central de las herramientas metodológicas que posibilitarían al licenciado construir espacios efectivos de educación inclusiva, pues con ellas se pretende desarrollar destrezas que faciliten nuevas maneras de enfrentar estos escenarios; aunque las instituciones deben garantizar herramientas mínimas para la implementación de estos ambientes, el panorama no es alentador en muchos espacios, debido, entre otros aspectos, a: Instituciones que carecen de condiciones mínimas, como infraestructura adecuada y recursos de trabajo; el desconocimiento de acciones efectivas por parte de docentes y directivos; o falta de apoyo institucional; todo ello es apenas un ejemplo de los eventos que restringen y frustran la apertura a la educación inclusiva.

Más allá de las acciones asistencialistas y proteccionistas, las habilidades del siglo XXI son una forma de resignificar el escenario pedagógico en términos de educación inclusiva, porque contribuyen a identificar acciones y decisiones concretas para el desarrollo de prácticas acertadas; de esta manera, los licenciados podrán reconocer y encontrar sentidos que les permitan contribuir responsablemente al desarrollo de un impacto social.

Hallazgos: Proyecciones hacia un ejercicio investigativo

A partir de la propuesta central de esta experiencia pedagógica, que postula la necesidad de desarrollar herramientas legales, conceptuales y metodológicas en el proceso de formación de los licenciados, a partir de las habilidades del siglo XXI, para construir procesos efectivos de educación inclusiva, se ha generado una serie de aproximaciones o hallazgos que permiten nutrir el ejercicio, de tal manera que se logre consolidar un proceso de investigación; a continuación se presentan algunas de dichas aproximaciones.

Asunto del lenguaje

Referirse a procesos efectivos de educación inclusiva implica pensar el asunto del lenguaje, pues, aunque hay un avance en términos legales, es indiscutible que las transformaciones no han ocurrido a la misma velocidad frente a la forma de enunciar las múltiples realidades de las personas con discapacidad. Sin lugar a dudas, el lenguaje tiene un papel determinante en la exclusión, integración e inclusión social, pero es uno de los espacios más difíciles de intervenir.

Es importante arbitrar el lenguaje cargado de prejuicios, estereotipos y formas peyorativas que actúan en disonancia con los marcos legales, las cuales solo evidencian la importancia de interiorizar la inclusión como parte de las luchas sociales, y de que sea un aspecto con espacio en la vida cotidiana de los escenarios educativos. Las acciones discriminatorias no solo se materializan en hechos, también ocurren en las palabras y son producto de una precariedad social que disfraza realidades e invisibiliza mediante el uso desmedido de diminutivos y de términos que hoy son motivo de discusiones históricas, políticas, sociales y culturales (cieguito, sordito, enfermo, diferente, loco, raro), las cuales siempre han buscado la dignificación y el pleno goce de los Derechos Humanos.

La responsabilidad de los licenciados es fundamental, pero antes se deben dar pautas claras frente al tratamiento del lenguaje en escenarios de educación inclusiva; de esa claridad depende en gran parte la efectividad de los procesos, las representaciones y las relaciones que emergen en el aula.

Mediante el lenguaje nos aproximamos a nosotros mismos y a los demás [...] a través de lenguaje comprendemos e interpretamos la naturaleza, el mundo de las estructuras físicas y formales; mediante el lenguaje heredamos conocimiento de las generaciones anteriores y transmitimos ideas a las próximas, construimos imágenes de nuestro ser y el de los otros [...] pero, lo más fascinante, con el lenguaje indagamos sobre el mismo lenguaje y en su relación intrínseca con el pensamiento (Miranda, 2011, p. 162).

Es decir, el lenguaje permite reconocer y desconocer las subjetividades, configura herramientas de condicionamiento que permiten normalizar formas de nombrar al otro, determinando su función social y la forma de reconocer (se) y ser reconocido. Esta es una discusión latente porque aún los discursos cotidianos están cargados de temor, inseguridad y términos “políticamente correctos”, los cuales solo evidencian acciones de discriminación positiva y constituyen uno de los retos del ámbito educativo.

Asunto de la formación

Apropiarse de marcos conceptuales legítimos propicia la consolidación de una perspectiva ética de trabajo, ya que despeja cualquier tipo de imaginario o mito social que entorpezca el desarrollo de procesos educativos inclusivos, promoviendo, a la vez, propuestas educativas pertinentes, basadas en el conocimiento riguroso de las necesidades y potencial de estas poblaciones. De la misma forma, dota a los maestros de insumos para la reflexión metodológica, aspecto que también debe ser pensado, pues esta experiencia pedagógica permitió encontrar todo tipo de inquietudes y descontentos por parte de los docentes, como el desconocimiento de mecanismos de articulación que permitan concretar acciones en su ejercicio real en las aulas.

Algunos maestros argumentan que la mayor dificultad que enfrentan a la hora de trabajar estos escenarios es la falta de formación para la inclusión, situación que se remonta a su formación inicial en el pregrado y que no encuentra solución en el escenario posgradual. Ello suscita algunas preguntas: ¿Es cierto que la formación de licenciados en el país no ofrece las herramientas necesarias para la atención oportuna de estudiantes con discapacidad?, y, si es así: ¿Cómo se deberían organizar los currículos de las licenciaturas para superar este vacío en la formación?

El desarrollo de habilidades para el siglo XXI es una forma innovadora de pensar una cualificación docente que propenda por la educación inclusiva; en este sentido, cuando se habla de cualificación docente para la inclusión, es necesario referirse a la formación de maestros que estén en capacidad de diseñar, implementar y evaluar instrumentos y mediaciones didácticas y curriculares, a partir de la identificación de las necesidades educativas específicas de un estudiante o de una población.

Apertura del concepto de inclusión para la construcción de escenarios de paz

Respecto de los marcos teóricos, es necesario destacar que la educación inclusiva es producto de un largo proceso de reivindicación de los derechos fundamentales, en el que personas de condiciones diversas han reclamado el goce pleno de sus derechos, visibilizando cómo sus estilos de vida han sido menoscabados históricamente a causa de la imposición de barreras sociales y culturales.

Este proceso de construcción teórica atraviesa distintas fases y enfoques debido a la multiplicidad de condiciones; los caminos recorridos por las personas con discapacidad para que se les reconozcan sus derechos no han sido los mismos que los transitados

por comunidades étnicas, mujeres o migrantes; sin embargo, en el campo escolar las cosas han tenido, al menos, cuatro fases que atañen a todas las poblaciones vulnerables segregadas por una u otra razón. En tal sentido, también es necesario comprender que en la actualidad la educación inclusiva es una apuesta que gira precisamente alrededor del reconocimiento de la diversidad de género.

Como nos hace ver Parrilla (2002), una mirada hacia atrás de los distintos grupos en situación de exclusión social puede ayudarnos a construir, comprensivamente, un marco de análisis para entender la situación y los retos más actuales del planteamiento en pro de una educación más inclusiva. Es importante destacar esa idea de tomar en consideración la historia de distintos grupos, y no solo la de las personas con discapacidad, porque no parece coherente seguir manteniendo esquemas separados para unos y otros [...] cuando todos ellos comparten importantes denominadores comunes en lo referente a los modelos en los que se ha fundamentado la respuesta que los sistemas educativos han planteado para ellos (Echeita, 2014).

Esta experiencia pedagógica propone abordar la educación inclusiva como escenario ideal para hablar de paz. A lo largo de la historia las personas diversas han enfrentado diferentes situaciones de maltrato, segregación y exclusión; situación que ha redundado en el empobrecimiento y marginación de muchas de ellas. En este marco, hablar de educación inclusiva supone comprender la complejidad de situaciones sociales, políticas, económicas y culturales alrededor de la convivencia entre personas “normotípicas” y diversas, más específicamente, implica una reflexión acerca de cómo puede contribuir la educación a la superación de estos contextos de violencia, exclusión y segregación.

Explorar el desarrollo de herramientas para los licenciados en formación, en términos de educación inclusiva, supone también construir propuestas educativas que disminuyan las brechas sociales y los fenómenos de violencia asociados a ellas; en tal sentido, esta experiencia pedagógica es una apuesta para la equidad, especialmente en términos de construcción de paz. La concepción acerca de la educación inclusiva se articula entonces coherentemente con la orientación mundial de desarrollo emprendida por las Naciones Unidas, que propende por lograr una educación inclusiva y de calidad para todos (ODS 4) y por la construcción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estén libres del temor y la violencia (ODS 16).

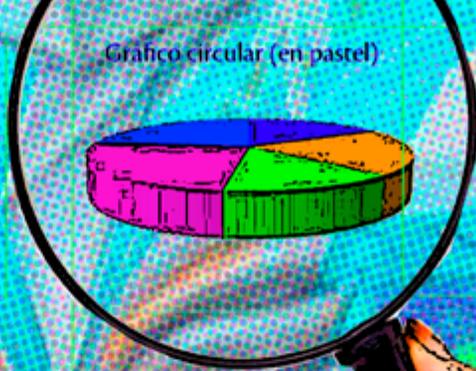
Referencias

- Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Obtenido desde https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618. Febrero 17 2013*. Obtenido desde <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión y educación sin exclusiones*. Bogotá: Narcea.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Decreto 1421 del 29 de agosto 2017*. Obtenido el 30 de enero de 2020 desde <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017*. Obtenido desde [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)
- Miranda, L. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, No. 25, pp. 161-170. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804013.pdf> DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.12>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido el 25 de enero de 2020 desde <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de Naciones Unidas. (2020). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Obtenido desde <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Real Academia Española de la Lengua. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido desde <http://www.rae.es/rae.html>
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación*. Obtenido desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Suarez, J. (2013). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. *Uni-pluri/versidad*, Vol. 13, pp. 52-60. Obtenido desde <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/18617/15970>

Gráfico en líneas



Gráfico circular (en pastel)



La investigación en la práctica educativa de los docentes¹

RESEARCH IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF TEACHERS

PESQUISA NA PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORES

Viviana Palencia Salas

Viviana Palencia Salas ²

- ^{1.} Artículo derivado de la tesis doctoral titulada: *Las maestras y maestros investigadores en el aula. Un estudio multicaso en la formación del profesorado en España y Colombia*, para el Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid.
- ^{2.} Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación; Magíster en Investigación aplicada a la Educación, Universidad de Valladolid; Licenciada en Biología y Química, Universidad del Atlántico; Docente, Universidad del Atlántico; correo electrónico: vdpalencia@mail.uniatlantico.edu.co

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El artículo presenta una reflexión que describe la importancia de la investigación en el ejercicio docente. Para hacerlo, se plantean diferentes tipos de investigación que pueden ser empleados en el aula y que favorecen al alumnado y al profesorado. Además, se mencionan algunos colectivos y redes de maestros que investigan en la escuela.

Palabras clave: Investigación educativa, profesión docente, práctica educativa, maestros investigadores.

Abstract

This article presents a reflection resulting from a research that explains the importance of research in the teaching profession. Therefore, this research it is aimed to describes different types of research that can be used in the classroom and that support students and teachers. In addition, we identify some teaching groups and some networks of teachers who develop research in the school.

Keywords: Educational research, teaching profession, educational practice, research teachers.

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão derivada de uma investigação que descreve a importância da pesquisa no exercício de ensino. Propõem-se diferentes tipos de pesquisa que podem ser utilizados em sala de aula e que favorecem aos alunos e professores. Além disso, são mencionados alguns grupos e redes de professores que pesquisam na escola.

Palabras-chave: Pesquisa educacitiva, profissão docente, prática educacional, professores pesquisadores.

Introducción

La literatura evidencia un aumento de colectivos de maestros que desarrollan procesos de investigación en el ejercicio de su docencia (Suárez, 2016; Pérez, Soto y Serván, 2015; Holmqvist, 2015). Las líneas de interés del profesorado incluyen investigaciones que giran alrededor de sí mismo y de la propia práctica, implementando soluciones a problemas en el aula (Corey, 1953; Stringer, 2013); también se presentan investigaciones con el alumnado sobre fenómenos, problemas o temas de interés que se relacionan con los contenidos a desarrollar en las diferentes asignaturas del currículo.

Con el propósito de mejorar la calidad de la praxis educativa, el profesorado desarrolla investigaciones sobre los estudiantes; buscando mejorar su rendimiento académico, realiza procesos de observación, reflexión, relatos narrativos y/o autobiográficos, y propuestas de innovación e intervención. Dichos procesos investigativos son llevados a cabo de forma individual o colaborativa, involucrando otros docentes, profesores universitarios y/o investigadores. En este escenario, la investigación-acción participativa es la modalidad más empleada para transformar la práctica educativa (Pérez, 2019), aunque también se cuentan procesos de investigación etnográfica, estudios de caso, investigación narrativa, etc.

No obstante, en Colombia muchos docentes manifiestan dificultades para incluir la investigación en el aula, debido a la poca formación recibida en pregrado (Suárez, M., 2016). Aunque las normativas del país han promovido una cultura investigativa (Restrepo, 2003), existe una carencia en la promoción de la investigación desde los planes de estudios dedicados a la formación del profesorado (Zeichner, 2010; McDougall, Saunders y Goldenberg, 2007; Healey, 2005) y, en el caso de incluir asignaturas de investigación, el enfoque no es pertinente para promover un perfil de docente investigador (Lüdke 2005; Martínez y Garay, 2015).

En muchas ocasiones existe una gran separación entre teoría y práctica, lo cual se evidencia en que los docentes en formación solo se capacitan en fundamentos teóricos (Montero y Gewerc, 2018). Así, prevalece la ausencia de prácticas que promuevan el desarrollo de procesos de investigación en contextos reales que faciliten el dominio de competencias investigadoras (Pupiales, 2005); por ello, uno de los retos de la formación inicial docente es fortalecer los procesos de formación en investigación, para consolidar un perfil de maestros competentes en habilidades investigadoras capaces de transformar su realidad.

En este sentido, a pesar de las dificultades presentes en la formación docente en el ámbito de la investigación, el objetivo aquí

es destacar la importancia de la investigación educativa en la labor docente; por esta razón, se describirán los tipos de investigación empleados por el profesorado en la escuela y el impacto que tienen en su práctica.

Entonces, el fin último del presente artículo es destacar la necesidad de consolidar una buena formación inicial docente en investigación, que permita continuar incrementando el colectivo de docentes investigadores, capaces de transformar y mejorar su práctica en el aula. Así mismo, se presentarán algunos colectivos y redes de maestros que se han destacado por investigar en la escuela; especialmente se hará alusión a redes de docentes del contexto latinoamericano (Argentina, Brasil y Colombia) y europeo (España, Reino Unido y Finlandia), debido a que su labor fomenta el ejercicio de profesores investigadores.

La investigación y la docencia en el aula. Los tipos de investigación desarrollados por maestros y maestras

La corriente del maestro investigador se remonta a lo propuesto en Estados Unidos por Lewin (1947), con la investigación-acción, tesis que se expandió hasta Australia y América Latina y fue conocida como Investigación-Acción Participativa (Kemmis y McTaggart, 1998; Fals Borda, 1991). En Norteamérica también se ha hecho énfasis en la investigación del profesor y en la investigación de autoestudio (“self-study”) (Zeichner, 2005), mientras en Asia Oriental se ha destacado la investigación del profesorado como medio de desarrollo del currículo, a través de las “Lesson y Learning Studies” (Lo, Pong y Pakey, 2005), y en el Reino Unido, Stenhouse (1975) y Elliot (1990) resaltaron el valor del profesor investigador y de la investigación como base de la enseñanza.

La investigación docente, entendida como procesos de indagación consciente y estructurada llevada a cabo por el profesorado (Cochran y Lytle, 2002, p. 22), ha tenido suficiente trascendencia a nivel internacional, lo cual ha permitido desarrollar y fomentar prácticas educativas para mejorar el desempeño, transformar los



procesos de enseñanza-aprendizaje, reflexionar sobre el quehacer educativo y contribuir al desarrollo profesional docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la siguiente sección se abordarán tres apartados en los cuales, partiendo de lo propuesto por Restrepo (2009), se describirá: 1) La investigación realizada por los docentes con los estudiantes; 2) La investigación que se interesa por el sí mismo del profesor y su propia práctica docente; y 3) La investigación enfocada en los estudiantes. Junto a ello, se expondrán algunos ejemplos de redes de maestros que investigan en la escuela.

La investigación con los estudiantes. Enseñar a través de la investigación

En Colombia, para 2001 el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) creó el Programa Ondas, como una clara representación que buscó promover la investigación en el quehacer docente; el objetivo fue fomentar una cultura ciudadana democrática en ciencia y tecnología para la población infantil y juvenil, a través de la utilización de la investigación como estrategia pedagógica.

Ondas surgió como respuesta a una política nacional cuyo objetivo fue promover investigaciones científicas y tecnológicas que resolvieran las problemáticas de la comunidad; por ello, ha fomentado el desarrollo de actitudes y habilidades investigadoras en el alumnado y profesorado a partir de la investigación sobre problemas cotidianos, construyendo conocimiento que posibilita solucionarlos. Para lograrlo, el docente formula preguntas de sentido común que despierten el interés del alumnado y, seguidamente, se plantea un problema de investigación.

Profesorado y alumnado diseñan la trayectoria de la indagación, discuten y negocian los saberes propios del alumnado frente al problema abordado y, posteriormente, reflexionan y sintetizan lo expuesto para producir el saber sobre el problema planteado. Al finalizar esta trayectoria, los estudiantes deben difundir los resultados de la actividad de investigación realizada, compartiendo lo aprendido con familiares y amigos. De acuerdo con Colciencias, en la actualidad se ha logrado vincular al programa a más de 100 mil maestros y han participado más de 4 millones de estudiantes organizados en grupos de investigación.

La característica principal de Ondas es integrar los saberes propios y los saberes científicos para promover un aprendizaje problematizador, colaborativo y por indagación, en el cual el docente sistematiza y produce saber de forma colaborativa (Mejía y Manjarrés, 2009; Mejía, 2008). Se fortalece así la cultura



investigadora en el quehacer del docente y en los espacios de aprendizaje, pues se promueve la iniciación en ella desde la dinámica pedagógica; las preguntas de los estudiantes se convierten en problemas que, de forma colaborativa, son resueltos por docentes y estudiantes, quienes aprenden a través de la investigación (Manjarrés, 2007).

Cuando el docente emplea la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes tienen un rol activo y se incentiva la curiosidad, el ánimo por el aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender (García, 2004). Al respecto, vale la pena destacar que, de acuerdo con Bolaños (2016), esta propuesta ha tenido una muy buena acogida y aceptación en el país, debido a que el programa Ondas no es ejecutado por investigadores expertos, sino por los mismos actores de la comunidad educativa. A través de reflexiones e indagaciones se abordan problemáticas sociales de aula, en las cuales docentes y estudiantes, con apoyo de profesionales de Colciencias, realizan un trabajo sistematizado de las experiencias de la labor investigadora (Mejía, 2008).

Desde otra perspectiva, similar a la investigación como estrategia de enseñanza, sobresale la investigación escolar, que también busca promover el empleo de la investigación en el aula. En ella el docente orienta las experiencias cotidianas hacia la reflexión y exploración conjunta, alrededor de preguntas formuladas por los estudiantes en torno a fenómenos de los sistemas sionaturales, reconociendo la capacidad innata de investigar de todas las personas, especialmente en la temprana edad (Cañal, 2007).

A través de la investigación escolar se promueve un aprendizaje activo y directo, al tiempo que se potencian las habilidades de trabajo en equipo, formulación de preguntas y solución de problemas. Con ello en mente, y buscando fortalecer la investigación del

docente en el aula, Cañal, Pozuelos y Travé diseñaron el Proyecto *Curricular Investigando Nuestro Mundo* (2005) (España), que busca servir de soporte para los docentes que llevan a cabo procesos de investigación escolar.

Del mismo modo, el programa Manos a la obra (*“La main à la pâte”*) fomenta la investigación en el aula, a través de la enseñanza basada en la metodología de la investigación científica. Aunque el proyecto fue creado en Francia, se extendió hasta Asia, América Latina y distintos países de la Unión Europea, ofreciendo capacitación a los docentes sobre metodología de investigación, para que el profesorado estimule el espíritu científico de los estudiantes desde la exploración de los objetos y fenómenos del entorno.

Junto a lo expuesto, también vale la pena destacar al Programa Mundial de Aprendizaje y Observaciones Globales para el beneficio del Medio Ambiente (*“Globe”*), el cual busca que el alumnado emplee habilidades de investigación en el aula. El proyecto promueve el aprendizaje científico en los estudiantes de primaria y secundaria, a través de procesos de medición y observación constante de factores medioambientales del entorno. *Globe* busca la colaboración entre docentes, estudiantes y científicos para realizar investigaciones que permitan comprender los fenómenos del medio ambiente. Los estudiantes toman datos y mediciones de distintos parámetros, mientras el docente orienta esta toma de mediciones en la escuela o en lugares cercanos; posteriormente, se envían los datos al servidor de *Globe* para su análisis, que luego será compartido y utilizado en las investigaciones.

Finalmente, es importante reconocer la investigación progresiva (*Progressive Inquiry*), como mecanismo de trabajo con los estudiantes; el modelo fue desarrollado por el profesor Kai Hakkarainen de la Universidad de Helsinki y pretende fomentar una cultura investigativa con el apoyo del computador. Hakkarainen (2003) señala la importancia de promover un enfoque interdisciplinario, por ello, el docente crea un contexto para la investigación, relacionándola con un fenómeno hipotético o de la vida cotidiana; posteriormente, los estudiantes formulan preguntas que deben ser consultadas por computador en distintas fuentes de información autorizadas, generando procesos de colaboración y evaluación, desarrollando conocimiento desde la investigación.

La participación del docente con los estudiantes en el proceso investigativo promueve una proximidad a la propia investigación; a través de la observación, búsqueda de información, experimentación, formulación de preguntas y descripción de problemas cotidianos, se construye conocimiento y se fomenta un aprendizaje activo y colaborativo. En este sentido, el rol del

docente es el de un investigador que guía los procesos académicos, los cuales deben ser diseñados con anterioridad y luego evaluados; ello también implica una formación previa del docente en procesos de investigación en el aula.

La investigación docente sobre sí mismo y su práctica. Investigar para mejorar y transformar la práctica

La investigación realizada por los maestros sobre su propia práctica se ha empleado como término “paraguas” para referirse a múltiples actividades que derivan de la noción “investigación-acción” descrita por diversos investigadores, entre ellos: Elliot (1990); Stenhouse (1975); Cochran y Lytle (2009); y Carr y Kemmis (1988); así, en medio de esta diversidad de miradas, vale la pena recordar la definición de Kemmis y McTaggart sobre la investigación-acción:

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva-colectiva, emprendida por particulares en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (1998, p. 9).

Este tipo de investigación busca comprender, aprender y mejorar la práctica educativa, permitiendo que los docentes adopten una postura reflexiva e investigadora hacia su labor (McKernan, 1999). Tal como destaca Elliot (1990), a través de la investigación-acción los docentes pueden resolver problemáticas en su contexto educativo y generar conocimientos que resultan útiles para actuar de un modo más acertado, mejorando la calidad de la acción. Además, es contextual, a pequeña escala y participativa, dado que puede involucrar otros profesionales de la educación (Burns, 1999).

Para llevar a cabo la investigación-acción se realiza una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados contribuyen a producir conocimiento capaz de resolver los problemas del aula, mientras permite el aprendizaje del docente investigador (Anderson y Herr, 2007). Además de los procesos de observación, requiere describir el problema detectado, formular hipótesis, concretar un plan de acción, diseñar instrumentos, evaluar lo realizado, mejorar el plan y repetir el ciclo. Este proceso se puede desarrollar de forma colaborativa para contribuir a la búsqueda de una educación de calidad (Latorre, 2003).

Por la misma ruta, Rodríguez, Gil y García (1996) destacan la investigación-acción participativa como proceso que permite la participación e intervención del profesorado en los procesos

de investigación. En ella el objeto de estudio es decidido por los docentes interesados en la problemática y debe ser de interés común, buscando transformar y mejorar la situación educativa que afecta a todos los implicados. De esta forma, el origen es conocer para actuar y transformar, mientras, al tiempo, se trata de un mecanismo de desarrollo del curriculum centrado en el docente.

Rodríguez, Gil y García (1996) también destacan la importancia de la investigación-acción cooperativa o colaborativa, proceso en que participan los profesores y miembros de dos o más instituciones. Por lo general, el interés de una de las partes es la producción de investigación científica, mientras la otra puede ser una institución formadora de maestros o una escuela. El objetivo es resolver problemas de forma conjunta, vinculando la investigación, formación, innovación y desarrollo profesional, mientras se producen conocimientos conjuntos sobre una realidad específica, relacionando la teoría y la práctica.

Un ejemplo claro de investigación-acción colaborativa es el movimiento denominado “*Lesson study*”, el cual se configura como investigación centrada en la enseñanza del docente. Esta metodología, dirigida por docentes, busca mejorar la práctica educativa a través del trabajo colaborativo; el objetivo principal es optimizar el aprendizaje de los estudiantes y perfeccionar las competencias docentes a través de la construcción del conocimiento pedagógico (Cheng y Lo, 2013).

La investigación colaborativa desarrolla el trabajo entre 4 o 5 docentes, quienes se agrupan frecuentemente durante el año escolar para diseñar lecciones o propuestas didácticas (Stigler y Hiebert, 1999). Las herramientas diseñadas son aplicadas en el aula y evaluadas para verificar su efecto en el aprendizaje; de acuerdo a lo observado y analizado, se reformulan los contenidos o metodologías buscando mejorar el aprendizaje estudiantil y el conocimiento pedagógico del docente (Pérez y Soto, 2011). Así, el docente es investigador de su práctica y de los procesos de enseñanza y, al diseñar, observar y analizar de forma crítica las lecciones y propuestas didácticas, cambia los modelos tradicionales y reconstruye sus saberes (Soto y Pérez, 2015).

Junto a ello, resulta valioso destacar, como ejemplo de la representación, trascendencia e importancia de la investigación-acción, a la “Red colaborativa de investigación acción” (CARN), la cual, consolidada en el Reino Unido, parte de la intención de continuar el trabajo desarrollado en el “*Ford Teaching Project*” (Proyecto de enseñanza Ford). Entre 1973 y 1975 Lawrence Stenhouse y John Elliot llevaron a cabo el proyecto, buscando emplear la investigación-acción en distintas escuelas con la participación de sus docentes. Una vez finalizado, en 1976 la

empresa pasó a constituirse como red, en la denominada CARN (Collaborative Action Research Network).

En la actualidad, la CARN está conformada por profesionales de la investigación-acción, quienes comparten sus registros en la página web de la red y en su revista internacional. El propósito fundamental es desarrollar trabajos que tengan impacto en la comunidad y en sus participantes, así como promover contribuciones que permitan la comprensión teórica y metodológica de la investigación-acción. Para ello, comparten y publican los resultados de sus investigaciones del campo educativo en la revista *Educational Action Research*, así como en eventos especializados, donde los docentes pueden tener acceso a todos los estudios e investigaciones desarrolladas en torno a la práctica reflexiva, el desarrollo curricular y profesional y la investigación-acción.

Compartiendo el cauce, desde la orilla de enfrente, es posible destacar otro mecanismo para investigar y reflexionar sobre la propia práctica, el cual se da a través de los relatos autobiográficos, la investigación narrativa o la investigación biográfico-narrativa. Aunque representan distintas denominaciones en la literatura, se refieren a los estudios biográficos, los cuales facilitan la autocomprensión del docente sobre su quehacer, al describir sus experiencias y construir su identidad profesional mediante el análisis de los procesos y prácticas educativas (Arlés, Vallejo y Rodríguez, 2014). Cuando los docentes emplean las narrativas sobre su quehacer diario se involucran en un proceso de autodescubrimiento, el cual les permite cambiar percepciones y formas de actuar, mejorando así su desempeño profesional (Mendoza y Roux, 2016).

En tal sentido, Dávila y Argnani (2015) afirman que la investigación narrativa comprende la indagación de las prácticas y experiencias propias de los docentes en el campo educativo, a través de la narración y sistematización, lo cual les permite participar de un proceso de formación entre colegas por medio de la lectura, escritura, diálogos, publicación y difusión de las experiencias narradas. De este modo, se re-significa la práctica y se pueden reorientar los procesos académicos de forma sistemática, crítica y reflexiva. Las narrativas creadas por docentes para reflexionar y mejorar su práctica educativa han tenido gran auge a nivel internacional, lo cual ha llevado a la constitución de distintas redes que promueven su uso en la formación y práctica docente; a continuación se presentan algunos ejemplos.

- Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica. La red se constituyó en Argentina durante 2010, con el propósito de fomentar la formación e investigación pedagógica orientada a implicar a los maestros en actividades de producción de sus

saberes pedagógicos. La iniciativa surgió por parte un grupo de docentes que desarrollaba procesos de documentación narrativa relatando sus experiencias, el cual estaba interesado en agruparse para expandir la práctica (Dávila y Argnani, 2015).

- Rede Formad (“*Rede de Formação Docente-Narrativas e Experiências*”). Red de Formación Docente-Narrativas y Experiencias (Red Formad). La red nació en la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Brasil) durante 2010, con el propósito de articular colectivos docentes⁴ que crearan investigaciones en la escuela y emplearan las narrativas en su quehacer educativo. Entre sus objetivos se destaca la búsqueda por desarrollar el intercambio de experiencias entre docentes de educación primaria sobre las prácticas de investigación que resultan de los procesos académicos.

Como se ha visto, es posible afirmar que la sistematización de experiencias diarias permite al docente realizar procesos de auto-reflexión que le ayudan a conocer y analizar su práctica con profundidad, facilitándole cambiarla y mejorarla. Así mismo, se puede concluir que una adecuada formación en investigación



⁸. Algunas redes y colectivos que integran la Red Formad son: “Rede de investigação na escola” (Red RIE/ Brasil); el “Grupo memoria docente y documentación pedagógica” (Argentina); la “Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje” (REDLENGUAJE); la “Red de formación docente y narrativas” (Argentina); y la red “Rodas de investigação desde a escola” (Brasil).

facilita que cuente con la posibilidad de emplear la investigación-acción en el aula para mejorar la metodología de enseñanza, rediseñar los contenidos, lecciones y propuestas didácticas, y resolver las diversas problemáticas propias del aula y la escuela.

Investigación sobre los estudiantes. Investigar para mejorar los procesos académicos y el rendimiento escolar del alumnado

Buscando mejorar los resultados académicos del alumnado, los docentes se han visto avocados a emplear procesos de investigación para identificar los problemas en los procesos de aprendizaje, y así modificar la metodología utilizada. En este sentido, la estrategia “*learning study*”, les permite registrar las necesidades de aprendizaje del estudiante para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La principal característica de las “*learning study*” es la utilización de una teoría del aprendizaje denominada “teoría de la variación”, que representa el medio para orientar los procesos de aprendizaje en el aula (Holmqvist, 2015).

La teoría “*learning study*” se basa en un enfoque de investigación fenomenográfico que describe sistemáticamente lo que los estudiantes aprenden durante una lección. Aquí los docentes deben identificar las “dificultades” de los estudiantes para aprender, lo que también se ha llamado “claves de aprendizaje”; una vez se han reconocido dichas claves, el docente puede cambiar las estrategias y mejorar el rendimiento académico del alumnado. Así, el desarrollo de investigación en el aula beneficia al alumnado y al profesorado, pues dota de distintas herramientas al docente, las cuales le permiten, por un lado, mejorar y aprender sobre su práctica educativa y, por otro, realizar acciones para contribuir a la mejora del rendimiento académico, elevando la calidad educativa.

Junto a ello, es importante referirse a colectivos de maestros que investigan sobre los estudiantes; en tal sentido, se destaca la “Red del profesorado investigador”, la cual, creada en la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, durante 1994, tomó como punto de inicio uno de los objetivos planteados por el Departamento de Formación del Profesorado, específicamente la formación de docentes investigadores. La red se consolidó como un foro de aprendizaje y de formación inicial y permanente de docentes; los maestros de distintas escuelas del mundo se reúnen allí para desarrollar procesos de investigación sobre las escuelas rurales, la enseñanza y la educación preprimaria. También llevan a cabo procesos de investigación narrativa y evaluativa (Jakku y Niemi, 2011).

Al tiempo, en el contexto colombiano hay múltiples redes de maestros investigadores; entre ellas se destaca la red “Maestros

en colectivo” y la “Red Tulpaz”. “Maestros en colectivo” se planteó en el marco del Seminario de Formación Permanente, centrándose en concretar procesos de investigación y reflexión sobre los ambientes de aprendizaje en el aula. Se trata de un espacio de encuentro pedagógico que posibilita la cualificación docente y la visibilización de las formas de ejercer la profesión; allí los maestros discuten sobre asuntos epistemológicos y metodológicos relacionados con la investigación y la innovación en la escuela, promoviendo alternativas de cambio y soluciones a las problemáticas del aula, pues se comparten prácticas, experiencias y discursos que permiten producir y validar saberes pedagógicos (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2019).

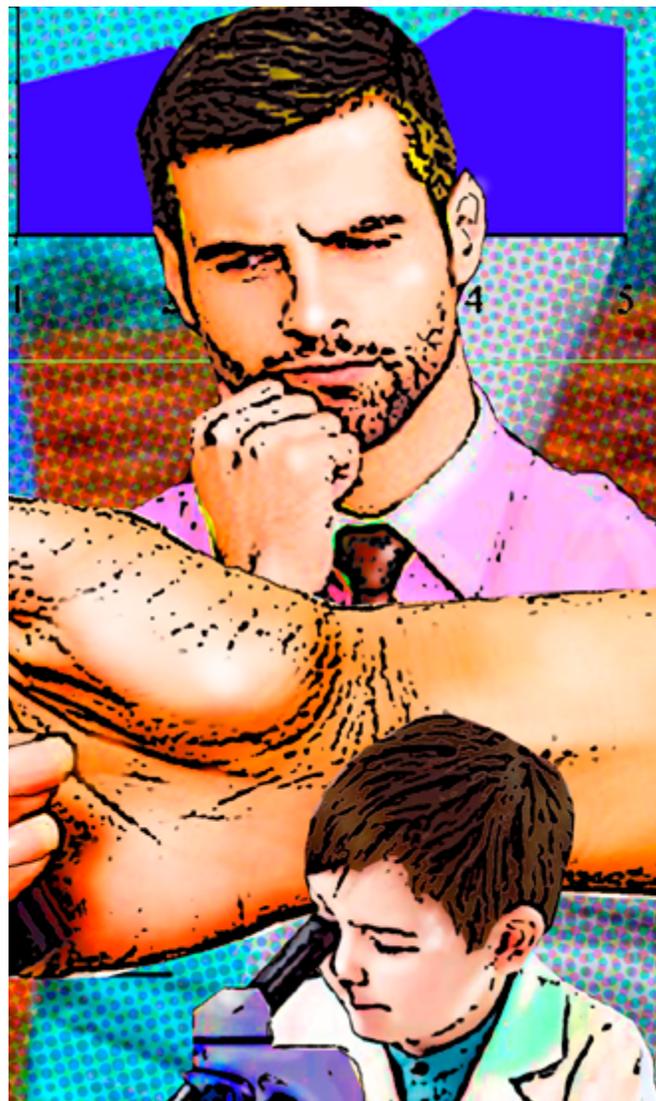
Por su parte, la “Red TULPAZ” se consolidó buscando emplear la investigación y la innovación para transformar la escuela; está conformada por docentes de colegios del sector oficial y privado que analizan, entre otras, problemáticas relacionadas con la injusticia social, la exclusión o la discriminación. Además, sus estudios giran alrededor de la investigación educativa, la innovación o la economía solidaria, entre otras materias, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género, humanista, propositiva, crítica y emancipadora. Quienes pertenecen a la red comparten las investigaciones que realizan en sus escuelas o en la formación posgradual, buscando contribuir a la construcción de una propuesta emancipadora que promueva los Derechos Humanos y la defensa de la vida.

A modo de conclusión

La formación y el ejercicio de un docente investigador ha cobrado cada vez más importancia, pues se ha hecho necesario que el profesorado aborde de forma acertada las problemáticas que acontecen en el aula, que reflexione, mejore y aprenda sobre su práctica y contribuya al aumento de la calidad educativa. La investigación del docente en el aula permite la producción de conocimiento pedagógico sobre su realidad, crea espacios de trabajo colaborativo con otros docentes y facilita el desarrollo profesional.

No obstante, es fundamental consolidar políticas que promuevan con mayor precisión y pertinencia la investigación en la formación y el ejercicio docente. Resulta necesario que desde la formación inicial existan condiciones para el crecimiento de habilidades y competencias investigadoras, que aseguren maestros investigadores; al tiempo, el ejercicio de la docencia requiere de estímulos y reconocimientos para quienes investigan en el aula.

Por último, no se puede olvidar la importancia de brindar espacios y tiempo suficiente para que los profesionales de la educación puedan llevar a cabo proyectos de investigación de forma individual y colaborativa. Así mismo, desde la formación permanente se debe potenciar el desarrollo de cursos y actividades formativas que incluyan procesos de investigación, de tal manera que maestros y maestras cuenten con la capacitación y las herramientas necesarias para investigar, transformar y mejorar la práctica educativa.

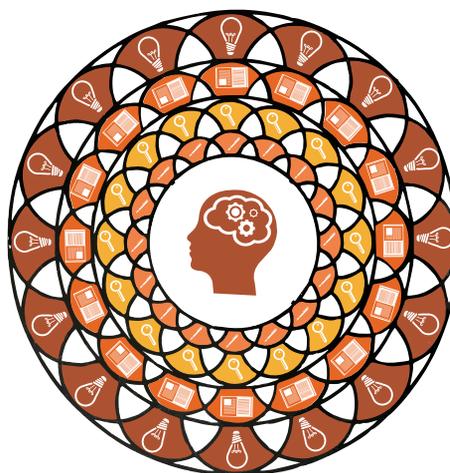


Referencias

- Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arlés, J., Vallejo, A., y Rodríguez, S. (2014). Avances en formación de propuesta del profesorado para la Educación Superior, desde el método de la narrativa. *Revista de Educación*, No. 7, pp. 205-228. Obtenido desde https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/989
- Bolaños, J. I. (2016). El docente ante el oficio de investigar en el aula. *Praxis & Saber*, 7(15), pp. 63-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.5218>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: University Press.
- Cañal, P. (2007). La investigación escolar hoy. *Alambique*, No. 52, pp. 9-19.
- Cañal, P., Pozuelos, F., y Travé, G. (2005). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada, pp. 6-12.
- Cárdenas, O. L., Benítez, M. L., y Uribe, S. M. (2019). La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos: el caso de la red “Maestros en Colectivo”. *Revista Educación y Ciudad*, No. 2, pp. 37-46. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2146>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cheng, E. C., y Lo, M. (2013). Learning study: Its origins, operationalization, and implications. *OECD Education Working Papers*, No. 94. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1787/5k3wjp0s959p-en>
- Cochran, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Oxford: Oxford Press.
- Dávila, P. V., y Argñani, A. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas*, 16(32), pp. 72-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816322015072>
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2015). Lesson y learning study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), pp. 29-46. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871003.pdf>
- Fals Borda, O. (1991). Algunos ingredientes básicos. *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: CINEP, pp. 7-19.
- García, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada.
- Hakkarainen, K. (2003). Emergence of progressive inquiry culture in computer supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, No. 6, pp. 199- 220. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1024995120180>

- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. En Barnett, R. (Ed.), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67- 78). Maidenhead: McGraw Hill.
- Holmqvist, O. (2015). Learning Study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. El movimiento de Learning Study en Suecia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), pp. 47-59. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871004.pdf>
- Jakku, R., y Niemi, H. (2011). *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1998). *The nature of action research. The action research planner*. Melbourne: Deakin University.
- Latorre, A (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar. La práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1947). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, No. 2, pp. 34-36.
- Lo, M. L., Pong, W. Y., y Pakey, C. P. (2005). *For each and every one: Catering form individual differences through Learning Studies*. Hong Kong: University Press.
- Lüdke, M. (2005). O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS Revista Científica*, 7(2), pp. 333-349. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf> DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.420>
- Manjarrés, M. E. (2007). *La investigación como estrategia pedagógica del Programa Ondas de Colciencias*. Trabajo presentado en la X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP-UNESCO) y en el IV Taller “Ciencia, comunicación y sociedad”. San José de Costa Rica.
- Martínez, M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), pp. 389-399. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- McDougall, D., Saunders, W. M., y Goldenberg, C. N. (2007). Inside the black box of school reform: explaining the how and why of change at getting results schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), pp. 51-89. DOI: <https://doi.org/10.1080/10349120601149755>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R., y Manjarrés, M. E. (2009). La investigación como estrategia pedagógica. Construyendo las pedagogías críticas del siglo XXI. *Revista de Investigación Pedagógica*, 2(4), pp. 127-177. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>
- Mendoza, J. L., y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa (México)*, 16(70), pp. 43-59. Obtenido desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00043.pdf>
- Montero, L., y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, No. 56, pp. 18-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Pérez, A., y Soto, E. (2011). Lesson Study: la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de pedagogía*, No. 417, pp. 64-67.
- Pérez, Á. I., Soto, E., y Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), pp. 81-10. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27443871006/html/index.html>
- Pérez, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), pp. 177-192. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.m12-24.ncev>
- Pupiales, B. E. (2005). *La formación del profesorado para el mejoramiento de la calidad de la educación básica: Una investigación etnográfica con docentes OPS y universitarios de la ciudad de San Juan de Pasto -Colombia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.

- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, No. 18, pp. 195-206. Obtenido desde http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 103-112.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Soto, E., y Pérez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 84, pp. 15-28. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871002>
- Suárez, D. H. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 1(3), pp. 480-497. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p480-497>
- Suárez, M. E. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 47, pp. 20-37. Obtenido desde <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740/1266>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum development and research*. Londres: Heinemann.
- Stigler, J., y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. Nueva York: The Free Press.
- Stringer, E. T. (2013). *Action research*. Nueva York: Sage Publications.
- Travé, G., y Pozuelos, F. (2008). Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales*, No. 7, pp. 109-120.
- Zeichner, K. M. (2005). A research agenda for teacher education. *Studying Teacher Education*. Londres: Routledge, pp. 749-778.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.







Sentipensar la investigación en artes para comprender el pensamiento

SENTIPENSAR ARTS RESEARCH TO UNDERSTAND THINKING

SENTIPENSAR PESQUISA DE ARTES PARA ENTENDER O PENSAMENTO

Paola Marcela Baldión Clavijo

Paola Marcela Baldión Clavijo ¹

¹. Magíster en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; correo electrónico: lamarteatro@gmail.com

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2324>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

Hoy por hoy investigar en una licenciatura en Educación Artística tiene implicaciones de orden epistémico, cultural, social, artístico y creativo; por ende, como docente formadora de formadores, promover la investigación es un ejercicio que implica plantearse cuatro preguntas desde la concepción de la Pedagogía Crítica, considerando que la investigación es el lugar de enunciación, el punto de partida para analizar el quehacer artístico, las realidades y los contextos, el escenario donde se juegan las nuevas teorías emergentes de las artes y la educación artística; en definitiva, un lugar “sentipensante”. El presente artículo abordará esta esfera.

Palabras clave: Enunciación, quehacer artístico, sentipensante, realidad, Pedagogía Crítica.

Abstract

Today research in a degree in Art Education has implications of an epistemic, cultural, social, artistic and creative nature; therefore, as a teacher-training-of-trainers, promoting research is an exercise that involves asking four questions from the conception of Critical Pedagogy, considering that research is the place of enunciation, the starting point to analyze the artistic task, the realities and the contexts, the setting where the new emerging theories of the arts and art education are played; in short, a “sentipensante” place. This article will address this area.

Keywords: Enunciation, artistic work, sentipensante, reality, critical pedagogy.

Resumo

Hoje a pesquisa em educação artística tem implicações de natureza epistêmica, cultural, social, artística e criativa; portanto, como formador de professores, promover a pesquisa é um exercício que envolve fazer quatro perguntas desde a concepção da Pedagogia Crítica, considerando que a pesquisa é o lugar da enunciação, o ponto de partida para analisar a tarefa artística, as realidades e os contextos, o cenário em que são tocadas as novas teorias emergentes das artes e da educação artística; em suma, um lugar “sentipensante”. Este artigo abordará esta área.

Palavras-chave: Enunciação, trabalho artístico, sentipensante, realidade, pedagogia crítica.

Aunque el concepto de investigar tiene muchos significados y se ha estudiado y definido por muchos pensadores, aspecto que no se intenta debatir en este documento, este escrito abordará la concepción de la investigación a través de la propia experiencia de quien escribe como docente y asesora de tesis, buscando exponer, desde la particularidad de mi lugar de enunciación, las implicaciones de investigar en artes, como resultado del encuentro con la formación de nuevos docentes en la Licenciatura en Educación Artística y Artes Escénicas, de la Corporación Universitaria Cenda.

Cuando pregunto a mis estudiantes por: ¿Qué es investigar? Rápidamente definen el término como un acto de búsqueda o indagación que implica un interés por el conocimiento y sobre el cual se comprenden realidades o contextos. Sin embargo, investigar tiene una repercusión que va más allá del acto de buscar, indagar o producir conocimiento; se trata de la oportunidad de un sujeto para incidir en un contexto, buscando su transformación y su realidad; se involucran elementos que lleven al investigador a asumir posiciones críticas, a mejorar la toma de decisiones y a apropiarse de su entorno, del conocimiento, de su práctica artística y de la realidad observada; en pocas palabras, lleva al empoderamiento del sujeto en un territorio.

Basta con decir investigación para que muchos estudiantes de los programas de formación artística y profesional se alarmen y empiecen a cuestionarse por cómo se realiza ese proceso tan mal versado académicamente. Sin embargo, como docente, encontré en la Pedagogía Crítica una ruta para conducir al estudiante por el camino de la investigación desde la estructuración de preguntas básicas, pero fundamentales, para provocar, estimular y seducir hacia el interés por construir conocimiento, específicamente en el campo de las artes.

Entonces... ¿Cuál es el punto de partida para investigar?

La pregunta también ha aparecido durante mi experiencia y mis estudiantes se la hacen continuamente; la respuesta llegó cuando comprendí que el territorio más cercano a nuestra disposición, como agentes investigadores y educativos, somos nosotros mismos y el contexto más próximo. Tal es el lugar de enunciación que propongo a mis estudiantes para iniciar la búsqueda de los intereses investigativos, pues muchos han llegado a las artes por accidente, otros por incidencia familiar, por gusto o afinidad; algunos han encontrado que sus saberes previos, experiencias y formación artística son escenarios por los cuales transitan preguntas que les

confrontan constantemente con el sentido de saber vivir y saber enseñar desde, con y para las artes.

Si hay algo que moviliza críticamente al estudiante de una licenciatura en artes es la pasión que le inspira su quehacer artístico; sin embargo, encontrarse con ese lugar de enunciación implica remover sensibilidades que llevan, en mi caso, a invitarlos a cuestionarse por: ¿Cómo hacer de la investigación un estado vital permanente?

“Recordarse con los otros es una manera de saberse con los otros” (Montenegro, 2015, p. 28). Indudablemente, enseñar a investigar no es tarea fácil, especialmente cuando tiene implicaciones escriturales, conceptuales y estéticas que hacen del ejercicio académico un reto; enfrentar la hoja en blanco se termina convirtiendo en un “trauma”. No obstante, vincular a los estudiantes al camino de la investigación, empleando para ello sus lugares de enunciación, vivencias y saberes previos, ha llevado a que se encuentren con otros entornos investigativos, los cuales les proporcionan el entendimiento de su práctica artística a través de la aplicación y apropiación del conocimiento, pues es en la reconstrucción y comprensión de sus prácticas pedagógicas que hay una incidencia en ellos como docentes, pues les permite establecer una mirada crítica de su arte, su pedagogía y su ser como artistas.

La educación está basada en la relación docente-estudiante y viceversa; en este contexto, la capacidad del maestro para ver al otro, hacerse preguntas alrededor de su quehacer, establecer las necesidades provocadas por su contexto, y fijar el interés por comprender que fomentar procesos artísticos fundamentados lleva a sensibilizar, crear, colectivizar y experimentar nuevas formas de conocimiento mediadas por el cuerpo, le inducen a revisar con detenimiento su propio rol docente.

Entonces, aquí llamaremos motivación a la tarea que implica enseñar a investigar, pues resulta claro que investigar es una pasión por el saber, vinculada a un estado afectivo porque hay un interés por conocer al otro; al tiempo, es un ejercicio riguroso, pues se aprende a través del resultado, y el conocimiento evoluciona, lo cual implica estar en movimiento constante. Pero investigar también es pensar desde lo subjetivo, escribir desde la experiencia; se vuelve un acto minucioso porque implica que lo dicho y lo hecho debe estar fundamentado; por ende, se trata de un estado vital permanente.

Por tal motivo, desde el inicio de su carrera vinculo a mis estudiantes con diversos elementos fundamentales de la investigación, entre ellos, el contexto como posible campo de indagación; allí se ven como agentes transformadores de territorios externos (las escuelas,

fundaciones, universidades, institutos, academias o centros de cualquier índole, formal o no formal, donde el quehacer artístico cumple una función culturalmente transformadora), así como de contextos internos (su propio cuerpo, subjetividad o propuesta artística y pedagógica).

El camino investigativo les lleva a comprender que hay macro-universos epistémicos que coinciden con sus intereses; este es el momento en que propongo el primer ejercicio de acercamiento a la investigación, pues, con el desarrollo de una experiencia práctica en el aula, identifican claramente aspectos que surgen de preguntas como: ¿Quiénes son sus estudiantes y cómo aprenden?; ¿cuál es su propósito e intención educativa?; ¿desde qué campo de las artes se fundamenta su práctica pedagógico-artística?, o ¿cuáles son las líneas temáticas que giran alrededor de sus intereses investigativos o su lugar de enunciación? Los estudiantes reconstruyen entonces sus prácticas, las comprenden y las hacen consientes; los hallazgos evidenciados en el proceso les llevan a reflexionar sobre la forma en que conocen, enseñan, crean y componen sus prácticas artísticas y su ejercicio docente.

Como resultado, los estudiantes encuentran, desde los diversos campos de la identidad cultural, la etnoeducación, la gestión cultural, el emprendimiento, la didáctica y la pedagógica de las artes, un camino para establecer núcleos de problemas que, a través de sus propios discursos, y de la sistematización de sus prácticas, hallan respuesta desde la pregunta que nos ronda a todos cuando queremos investigar, es decir: ¿Qué investigar?

Pero... ¿Cómo concebir y conocer el mundo investigando?

Luego de plantear el escenario propongo una siguiente pregunta a los estudiantes; en ella lo fundamental se relaciona con la estructura epistemológica que pueden tener acerca del mundo, lo que llamaría: La construcción de una lógica del descubrimiento de su práctica y quehacer artístico a través de la comprensión de su propia capacidad de pensamiento; buscando confrontarles con las diversas realidades sociales en que se encuentran inmersos día a día. ¿Qué conocemos y cómo conocemos? Dos preguntas que llevan a pensar que investigar implica un pensamiento provisto solo por la lógica y la razón, pero, en las artes, concebir y conocer el mundo involucran el sentir como forma esencial de exploración que favorece el desarrollo de habilidades sensibles, para la comprensión integrada de la naturaleza de los conocimientos y la realidad.

La relación entre la razón y el sentir invita a concebir la educación artística como un campo epistemológico vinculado a la mirada

“sentipensante” de Fals Borda (2007), en el sentido de que: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas, así somos sentipensantes”; así, también se une a lo señalado por Moncayo (2015), cuando define al hombre “sentipensante” como aquel que: “Combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (p. 10).

Se trata de una mirada donde sentir al otro e involucrarse con su ser y estar permite al estudiante comprender su hacer y, finalmente, escribir lo que piensa como una manera de construir conocimiento, a través del universo de posibilidades brindadas por el arte, tales como: a) La creación literaria; b) La construcción académica; c) La gestión de procesos; o c) La creación artística; las cuales llevan a la acción transformadora del entorno cultural, profesional y social.

“Sentipensar” la investigación sobre las artes involucra un tercer ejercicio que también propongo a mis estudiantes, el cual se relaciona con comprender su práctica artística desde diversos ámbitos, donde lo subjetivo, la creación, las estéticas, la percepción, la antropología de los sentidos, las corporalidades y las corporeidades se establecen como campos epistemológicos que conciben, valoran y representan las experiencias artísticas, para ponerlas en el área de la comprensión del pensamiento a través de la reflexividad, donde el yo y el nosotros juegan un papel importante en torno a lo sensorial, lo emocional e intelectual, favoreciendo la esfera investigativa al proporcionar al estudiante otras formas de ver su triple rol: De artista, docente e investigador.

En consecuencia, los estudiantes comprenden que conocer y concebir el mundo no son ejercicios vinculados únicamente al sentido de la vista o la razón, sino que implican establecer relaciones entre lo sensible/sintiente y la comprensión de su pensamiento, para que la práctica artística tenga sentido, construya vínculos sociales, legitime su posición política como sujetos y establezca puentes críticos que proporcionen argumentos a su actividad pedagógica y cultural.

Y ahora... ¿Cómo relacionar epistémicamente los saberes del arte y su práctica pedagógica?

Luego de conocer el contexto y comprender la potencia de la práctica artística en el campo educativo, social y cultural, a través de la construcción del pensamiento crítico, se aborda con los estudiantes la concepción de relación, como un concepto que implica pensar inter-epistémicamente. En tal sentido, es importante recordar lo planteado por Juncosa cuando, retomando a

Glissant, define la categoría de relación como la forma de entender el nexo “que imbrica las cosas para provocar una manera, no solo de comprender el mundo, sino también de sentirlo, de sentirse en él, de expresarlo y movilizarlo” (2016, p. 63).

Así, la relación inter-epistémica, construida por los estudiantes en el campo de las artes, surge de la pasión por indagar, conocer, implementar y crear con el otro y para el otro a través de su sensibilidad artística, donde la estructuración de categorías conceptuales permiten construir epistémicamente relaciones teóricas, críticas, artísticas y políticas. Por tanto, la comprensión del pensamiento en el florecimiento de los procesos estéticos, creativos y sensibles de una práctica artística, se da según las formas de relación entre los sujetos y sus contextos, entre el concepto y su uso, a través de la puesta en escena en el campo artístico y entre la creación y la práctica.

De ahí que el uso y la función de las artes en la educación y el desarrollo humano propicien la evolución de procesos de investigación-creación que favorecen el reconocimiento del otro, sus identidades y alteridades, a través de experiencias sensibles significativas para el artista-docente-investigador en formación, donde la construcción inter-epistémica le mueve a revitalizar los procesos de investigación por medio de métodos poco usados en el campo de la educación, tales como la A/R/T/ografía y el performance.

En consecuencia, la construcción epistemológica de los saberes del arte y la práctica pedagógica, induce a los estudiantes a abordar metodologías artísticas de investigación que les ayudan a comprender su práctica pedagógica y artística; allí la construcción de saber puede concebirse desde el campo de las ciencias sociales o la investigación basada en las artes, ámbitos epistémicos donde se instauran caminos transitados desde hace tiempo por las artes y que llevan a asumir los actuales métodos de la práctica artística, planteándole un nuevo panorama epistemológico, no solo en términos investigativos y creativos, sino desde el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, desde la Licenciatura de Educación Artística y Artes Escénicas se han abierto espacios a esas



nuevas miradas epistemológicas, que permiten a los estudiantes comprender con mayor precisión su ejercicio investigativo y su formación como artistas-docentes-investigadores.

Finalmente... ¿Cuál es la intensión investigadora del artista-docente-investigador?

Por último, se debe abordar la relación con experiencias previas; en tal sentido, es necesario anotar que aspectos como la formación basada en preguntas, que parte de la mirada de la Pedagogía Crítica; las necesidades culturales vinculadas a los beneficios del arte en los procesos de educación; y el surgimiento de teorías emergentes, hacen parte del horizonte de un estudiante que atraviesa por la formación investigadora; también resultan esenciales para el docente, pues, al menos en mi caso, permiten educar formadores interesados por conocer, sistematizar y construir conocimiento tomando como referente su práctica pedagógica y artística.

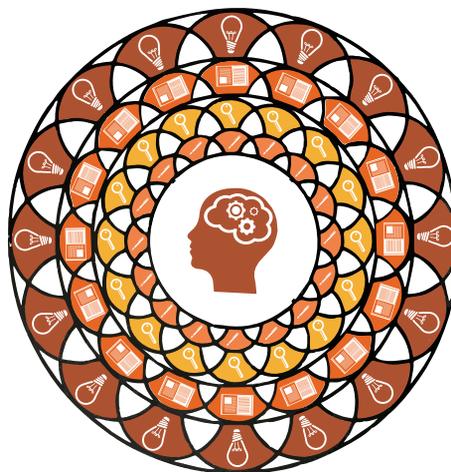
De la misma forma, conviene subrayar que en este proceso de formación investigativa el principio de reflexividad hace parte del vaivén del ser, del repliegue del decir y del despliegue del hacer, estableciendo interrelaciones con una subjetividad que permea la construcción de conocimiento para toda la vida, haciendo coherente y consecuente lo que se investiga, se piensa y se crea.

Como docente, formadora de formadores, considero importante preparar sujetos críticos, que cuenten con la capacidad de llevar a cabo búsquedas del pensamiento propio a través de la relación entre saber-sensible y conocimiento-sintiente, donde el artista-docente-investigador se transforme a sí mismo, a su cuerpo y a su territorio, es decir, partiendo del interés por ser un agente político y cultural empoderado de su práctica pedagógica y artística, mediado por los procesos de la investigación-acción y la Pedagogía Crítica.

Quedan muchas inquietudes en el proceso de formar a los nuevos artistas-docentes-investigadores en los programas de licenciatura en artes de la ciudad y el país; sin embargo, la generación de conciencia colectiva, instaurada en las nuevas epistemes del arte, lleva a pensar las comunidades artísticas como nichos donde es posible cuestionar, no solo los procesos creativos, los discursos construidos desde los lenguajes artísticos o los saberes y la práctica artística, sino también las técnicas de formación, las relaciones entre el arte y la ciencia, las formas de investigar en artes, el ser artista e investigador, o los componentes ideológicos de los discursos instaurados en las prácticas artísticas, el cuerpo como un lugar estratégico para pensar el arte y las políticas institucionales que, hoy por hoy, llevan a crear lugares emergentes de la investigación en las artes.

Referencias

- Borda, O. F. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo Veintiuno.
- Fals Borda, O. (2007-Octubre 19). *Orlando Fals Borda sentipensante*. Entrevista documental realizada por José Barros. [Video]. Obtenido desde <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo&feature=youtu.be>
- Gómez, D. E. (2014). Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los Derechos Humanos. *Rastros rostros*, pp. 95-104.
- Juncosa, J. E. (2016). La relación: pauta inter-epistemica de la decolonialidad del saber desde el pensamiento afroantillano. *Estudios Artísticos*, pp. 57-69.
- Mitja, R. M. (2004). *La importancia de la educación estetica*. Madrid: Dialnet.
- Moncayo, V. M. (2015). Presentación. Fals Borda: El hombre hicotea y sentipensante. En Fals Borda, O. *Una sociología sentipensante para America Latina* (pp. 9-19). Mexico: Siglo Veintiuno.
- Montenegro, Y. M. (2015). *La memoria como agente educativo*. Bogotá: Aniwaki, Tierra Iluminada.





El cómic al aula: una didáctica narrativa

THE COMIC TO THE CLASSROOM: A NARRATIVE DIDACTIC

A HISTÓRIA DA SALA DE AULA: UMA DIDÁTICA NARRATIVA

Yoiseth Patricia Cabarcas Morales

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2325>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

Resumen

El presente artículo expone una propuesta que permite utilizar al cómic como recurso didáctico en las aulas de clase. El estudio tomó como punto de partida una pregunta específica: ¿De qué manera el cómic, como recurso didáctico, permite la enseñanza de la literatura en los estudiantes de Básica Primaria? Para contestarla se empleó la metodología del paradigma cualitativo-interpretativo, con un diseño de investigación-acción; las técnicas e instrumentos utilizados fueron la observación participante, entrevistas no estructuradas y el diseño de la unidad didáctica.

Palabras clave: Literatura, cómic, narración, interacción, goce.

Abstract

This article presents a proposal that allows comics to be used as a didactic resource in classrooms. The study took as a starting point a specific question: How does the comic, as a didactic resource, allow the teaching of literature in the students of Basic Primary? To answer it, the methodology of the qualitative-interpretive paradigm was used, with a research-action design; the techniques and instruments used were participant observation, unstructured interviews and the design of the teaching unit.

Keywords: Literature, comic, narration, interaction, joy.

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta que permite que os quadrinhos sejam usados como recurso didático nas salas de aula. O estudo teve como ponto de partida uma pergunta específica: como o quadrinho, como recurso didático, permite o ensino de literatura nos alunos da Primária Básica? Para responder, foi utilizada a metodologia do paradigma qualitativo-interpretativo, com delineamento de pesquisa-ação; as técnicas e instrumentos utilizados foram a observação participante, entrevistas não estruturadas e o desenho da unidade de ensino.

Palavras-chave: Literatura, história em quadrinhos, narração, interação, diversão.

El cómic al aula: Una didáctica narrativa

Uno de los inconvenientes más relevantes en la educación actual de nuestro país es el poco interés que los estudiantes demuestran en su proceso lector frente a los textos literarios. Son constantes las quejas y la incertidumbre de muchos maestros por facilitar y ahondar en numerosos métodos para enseñar la literatura y lograr la atención frente a ella; al respecto, Bombini (2005) afirma que:

[...] el lugar de la literatura en el curriculum escolar se presenta como una cuestión siempre controvertida. Qué clase de conocimiento es el conocimiento literario, qué tipo de experiencia promueve en los alumnos, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla, son preguntas que continúan siendo hoy preocupaciones acuciantes de maestros, profesores, pedagogos, investigadores y funcionarios educativos (p. 1).

Es clara y sentida la situación de la literatura en las aulas de clase, pero: ¿De qué forma están leyendo los estudiantes?; ¿se puede enseñar la literatura?; ¿cómo trabajar la literatura si los estudiantes son visuales y tecnológicos? Cada una de estas preguntas es crucial al momento de pensar en una didáctica que permita enseñar la literatura o mediar entre ella y los educandos de hoy. Sin embargo, son evidentes los excesivos diagnósticos elaborados frente a esta problemática y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Así, es necesario pensar en nuevos proyectos de investigación que permitan mitigar y esclarecer estas nuevas formas de leer y cuál sería el papel de la literatura en nuestra época posmoderna. Frente a esta premisa, la UNESCO hizo referencia en 2016 a la lectura y el papel del lector, destacando que: “el lector que se espera en la actualidad es aquel que participa de la comunidad letrada de forma consciente y crítica; lectores con opinión, autónomos, que sean capaces de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual”.

Sin embargo, ¿qué está haciendo la escuela?; ¿cuál es el papel de la literatura?; ¿qué mediaciones están utilizando los maestros para acercar a los estudiantes a una conciencia del mundo actual? Tal vez, sencillamente la cuestión queda en aseveraciones como que “los estudiantes no leen, no les gusta la literatura”, frases frecuentes entre docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana que, no obstante, encuentran su contrapunto, pues resulta interesante observar cómo, a pesar de sus inconvenientes con la lectura o la literatura, los estudiantes plantean otras formas para leer; todo, aunque son sujetos influenciados por la imagen, que leen imágenes, conviven con ellas y las manejan a la perfección.

El problema, no es que no sepan leer o no les guste la literatura, la cuestión radica en que se está frente a una larga crisis de la enseñanza de la materia, que obedece a causas variadas y complejas, por ejemplo, enseñar literatura desde el plano historicista, partiendo de elementos como autor, narrador, tiempo y lugar. Al respecto, Bombini señala que: “La teoría es proveedora de sofisticada terminología y un modo de cercenamiento, una “rejilla” obstaculizadora para la libre actividad de interpretación” (2015, p. 63). Es decir, la enseñanza de la literatura en las escuelas se manifiesta desde su inadecuación a las necesidades educativas actuales: los niños y jóvenes no necesitan acumular conocimientos sobre autores y obras, períodos y movimientos, requieren de una formación como lectores competentes de literatura.

Este cambio radical en cuanto a los objetivos educativos requiere también de una transformación sustancial en los métodos y formas de trabajar la literatura; surge entonces la necesidad de incorporar nuevas formas de enseñarla y, en ese sentido, el presente texto busca acercar la literatura a la imagen, con el cómic como una nueva forma de leer, teniendo en cuenta que se ha posicionado como alternativa novedosa de divulgación artística y literaria a nivel nacional e internacional.

Sin embargo, la pedagogía, el lenguaje y la literatura desconocen el historial de este tipo de práctica artística o de su capacidad para dar cuenta de los cambios sociales, tampoco se reconoce la transferencia cultural y discursiva que implica, omitiendo el hecho de que se trata de un medio gráfico lineal que permite la narración secuencial de una historia social, política, didáctica o ideológica. Es evidente el desconocimiento acerca del cómic y de los trabajos construidos a su alrededor; por ello no existe un fundamento teórico estandarizado para trabajar este medio que, a pesar de múltiples dificultades, se ha consolidado como expresión capaz de identificar, en la posmodernidad, rupturas canónicas de la literatura e irrumpir como alternativa gráfica que debe ser trabajada en las aulas.

Ahora que se cuenta con un panorama claro sobre la problemática, es momento de plantear un proceso de comprobación para revisar las perspectivas teóricas a desarrollar; entre ellas, la relación del cómic con la literatura, ligándole al componente teórico de su enseñanza y a los diferentes procesos cognoscitivos que ella comprende para, de esta manera, articular adecuadamente el objetivo de la investigación y construir una secuencia didáctica innovadora de enseñanza de la literatura, generando una interacción entre educandos y textos literarios, propiciando el gusto por la literatura y por el goce y placer implícito en ella.

El interés de este trabajo investigativo surge de las reflexiones realizadas por la maestra investigadora en torno a preguntas como: ¿De qué manera se puede enseñar literatura a los estudiantes de la Básica Primaria?; y ¿por qué la mayoría de docentes del área de humanidades se preocupa por desarrollar talleres literarios que orienten la literatura en los estudiantes de la básica secundaria y media vocacional, descuidando la básica primaria? Tales interrogantes cuestionan las propias prácticas pedagógicas de la docente, abriendo un espacio de auto-reflexión en la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás, que llevó al encuentro de algunas bases para organizar el trabajo.

La investigación busca generar un espacio en la escuela que oriente una didáctica para desarrollar la literatura, utilizando al cómic como herramienta para narrar desde el mundo fantástico de los niños; igualmente, se pretende que los estudiantes del ciclo I se acerquen a la imagen y comprendan el lenguaje del cómic; también, destacar las maneras en que éste puede incentivar la lectura y la literatura en los niños de básica primaria, tomando la imagen como agente que permite descubrir mundos posibles y paralelos.

Al tiempo, la investigación busca diseñar una secuencia didáctica que permita enseñar literatura a los estudiantes de grado primero del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, ubicado en la localidad séptima, al suroccidente de Bogotá, empleando el cómic como herramienta que ayude a implementar una didáctica de la literatura y genere en los estudiantes placer por la lectura con fines literarios; dicho propósito se apoya en unos objetivos específicos, entre ellos:

- Analizar la importancia del uso del cómic como medio didáctico de la literatura.
- Analizar el recurso de la imagen, dominante en el cómic, como expresión de la cultura en la posmodernidad.
- Elaborar una secuencia didáctica de la literatura utilizando al cómic como recurso en la básica primaria.

Para desarrollar el trabajo se escogió una obra del escritor Oscar Pantoja publicada en 2014; adscrita al fenómeno literario de representar historias ficcionales utilizando la imagen cargada de sentido para incentivar nuevas formas de leer en los niños de hoy. Al tiempo, se realizó una profundización teórica que implicó la lectura de distintos autores para fundamentar la investigación; entre ellos, se recurre a Román Gubern (1972) para hablar del lenguaje del cómic, pues destaca su importancia en tanto medio de expresión naciente del lenguaje icónico y literario; de igual forma, Barbieri (1998) resulta útil desde su perspectiva de que el lenguaje

del cómic se relaciona con la integración de imágenes y texto, sin contar con que posee sus propias reglas.

Por su parte, Terry Eagleton (2012) realiza una contribución notable desde su profunda reflexión en torno a lo que se puede llamar literatura y la pregunta por si todo lo que se lee pertenece al género literario. Junto a ello, resulta pertinente la lectura de Bachelard (1965 y 1972), quien se preocupa por revisar la literatura y su representación en imágenes, señalando que éstas son vasos comunicantes de construcción ligados a la imaginación; al tiempo, Luis Alfonso Ramírez (2007) destaca la imposibilidad de pensar en una imagen poética como unidad estática, pues ella es acción, un proceso de reducciones y aperturas en el imaginario individual de cada persona.

Por último, es importante trabajar el cómic en el aula de clase, desde una didáctica de la imagen. El apartado que trata el tema se relaciona con la importancia de emplear recursos didácticos enfocados a construir espacios de reflexión y uso de herramientas; para ello se recurre a lo propuesto por Gustavo Bombini (2015), quién señala que la escuela necesita momentos de cambio que lleven a reflexiones teóricas sobre el cuerpo de los saberes puestos en juego en la enseñanza de la literatura, lo cual supone analizar su concepción en la escuela.

La experiencia surge de un diseño metodológico centrado en el paradigma cualitativo, asumiendo la realidad desde su misma descripción y comprensión; igualmente, se emplea un diseño de investigación-acción educativa, pues implica comprender las prácticas pedagógicas. A continuación, se dará a conocer una propuesta que evidencia la secuencia didáctica desarrollada en un grupo de trabajo que contó con la participación de estudiantes del grado primero del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, la cual partió de cuatro fases:

- 1. Observación directa en los estudiantes del Ciclo I.** En esta fase se contextualiza el campo de estudio y se encontraron algunas características destacables, como: Se trata de estudiantes con edades entre los 5 y 6 años; en general, los alumnos no tienen contacto con la literatura; tampoco cuentan con proceso lector; su contexto (hogar) no proporciona las herramientas necesarias para acercarse a la lectura; los estudiantes cuentan con una inagotable imaginación para crear historias; y, finalmente, tienen interés por las imágenes y colores.
- 2. Exploro y me divierto con el cómic.** Durante esta segunda fase se trabajan actividades encaminadas a desarrollar textos icónicos a partir de la sensibilidad del estudiante; recrea su imaginación y placer por las imágenes, enfrentándose a ellas con

Sin embargo, vale la pena recordar que lo presentado por la investigación es el desarrollo de una secuencia didáctica exitosa, la cual lleva a replantear la importancia de utilizar recursos didácticos. Este trabajo buscó desarrollar actividades para comprobar si el cómic puede o no ser empleado como herramienta didáctica para enseñar literatura; al respecto arrojó resultados significativos, tales como:

- Potenciación de la imaginación.
- Placer y gusto por la imagen y su desarrollo en secuencias narrativas.
- Acercamientos y procesos de reflexión.
- Construcciones colectivas.
- Construcciones de mundos imaginarios.
- Gusto por la lectura.
- Curiosidad por explorar el libro.
- Construcción de cómics desde el mundo imaginario del niño.

Por último, la estructura del trabajo se organizó de acuerdo al proceso desarrollado durante el curso. En primera instancia, hay un recorrido por la historia del cómic para abarcar un panorama del mismo y una descripción de sus lenguajes desde autores como Gubern (1972) y Barbieri (1998). En segunda instancia, se plantea una exposición acerca de qué es la literatura y la construcción literaria, partiendo de las propuestas de Eagleton (2012); junto a ello, se desarrolló la relación entre literatura y su representación en imágenes, a partir de los postulados de Bachelard (1965 y 1972) y Ramírez (2007).

En tercer lugar, se abordó la visión de Bombini para tratar el lugar del cómic en la clase, exponiendo la necesidad de desarrollar propuestas que funcionen dentro del aula, donde práctica y teoría se unifiquen para crear acercamientos a la literatura desde una didáctica que propicie espacios de reflexión y dinamismo frente a los procesos literarios. A continuación, se fundamenta, analiza y sistematiza la experiencia para, finalmente, exponer las conclusiones del proceso.

El cómic en el aula de clase: Una didáctica de la imagen

Las aulas son contextos sociales de interacción y comunicación entre los actores; el propósito que les convoca es la construcción conjunta de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo,

los docentes han dejado de lado esa construcción colectiva en la básica primaria y se han encasillado en no enseñar literatura, si lo hacen, se remiten a ella en términos de un manual de instrucciones.

En el interior de las instituciones escolares y sólo allí se dan las condiciones para la lectura del texto de enseñanza de la literatura: el manual ámbito para la conservación, el manual parece cumplir la misma función de un museo, presentando a manera de estampas (a veces ilustradas), la sucesión de los grandes autores y sus obras (Bombini, 2005, p. 25).

Tal presentación hace necesario proponer una didáctica de la imagen que lleve a transformar el lugar de la literatura en el aula de clase, pues ella involucra un uso particular del lenguaje y, como tal, supone la construcción de vasos comunicantes; en este sentido, la propuesta de “El cómic como mediación didáctica para la enseñanza de la literatura”, rompe con los esquemas escolares que cohiben a la comunidad educativa.

Figura 4. Literatura e imagen



La cuestión es por qué no hablar de una didáctica de la imagen en el aula de clase para revivir la literatura en la básica primaria. Se trata de una didáctica que permita explorar conocimientos, el goce y el placer por la literatura. Si se consideran los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, es posible reconocer que:

La educación de calidad es un derecho fundamental y social que tiene que ser garantizado a todos. Presupone el desarrollo de saberes, competencias y valores que forman a la persona de manera integral. Ese derecho tiene que ser extensivo a todos los ciudadanos y es condición esencial para la democracia y la igualdad de oportunidades. Con esta visión, es necesario que se promueva en

cada colegio, en cada grado de escolaridad, que todo niño y joven, a lo largo y ancho del país, tenga garantizado su derecho de acceder a lo que es básico y fundamental en términos de aprendizaje (MEN, 2006, p. 2).

De acuerdo con esta política, los estudiantes deben acceder a un conocimiento mínimo, pero, en este caso, es posible afirmar que la literatura no tiene relevancia para las políticas públicas de aprendizaje; ella no tiene un lugar o punto de referencia para la escuela de básica primaria y, desde allí, se define que un estudiante de primer grado debe saber determinados conocimientos en el área de lenguaje, como:

- Identificar los sonidos que corresponden a cada letra.
- Reconocer letras mayúsculas y minúsculas.
- Pronunciar los sonidos.
- Combinar fonemas.
- Describir objetos.
- Clasificar palabras.
- Leer en voz alta.
- Organizar secuencias (MEN, 2006, pp. 1-2).

Es evidente la falta de construcción del aprendizaje y, por ello, son necesarios cambios que lleven a reflexionar sobre la enseñanza de la literatura, que permitan verla como práctica social y como discurso de expresión de la libertad del sujeto, en el cual considera, desde sus mundos internos, los mundos externos como propios (Ramírez, 2007, p. 216). Es decir, la escuela necesita renovarse y llegar a reflexiones teóricas sobre el cuerpo de saberes puestos en juego en la enseñanza de la literatura, lo cual supone un análisis de su concepción en la escuela; ella necesita construir una: “didáctica de la literatura que parta de la productividad de la teoría literaria en la enseñanza, se hace necesario establecer unos modelos de articulación que intenten dar cuenta de la relación teoría/práctica” (Bombini, 2015, p. 62).

En este sentido, reconstruir una didáctica de la literatura y de su reconocimiento es un trabajo arduo. La carencia de información sobre el tema promueve experiencias negativas en los docentes, prejuicios fundados en concepciones distantes de la literatura y de los saberes implícitos en su enseñanza. Al respecto, Bombini afirma que: “la complejidad del problema es reconocible cuando se le aborda en su triple dimensión: teórica, histórica y práctica; está alertando sobre la necesidad de trazar nuevas líneas de

investigación en el campo de la didáctica de la literatura” (2015, p. 65).

De ahí surge el interés de esta investigación: proponer una didáctica de la imagen que sitúe al cómic como medio para acercarse a la literatura; pues se le considera un vehículo didáctico con ventaja frente a la enseñanza puramente verbalista, afortunadamente superada, y la exclusivamente icónica, con carencias difíciles de superar; ya que cuenta con ambas virtudes expresivas y llega a una equilibrada síntesis. Es decir, cuenta con una polivalencia en sus componentes, que son inherentes a otros campos o ámbitos artísticos; por ello, autores como Brines Gandía (2012) destacan las ventajas del cómic como recurso didáctico, específicamente porque:

- Constituye un material breve, rico lingüísticamente, con sintaxis sencilla y muy accesible para cualquier tipo de lector.
- Trata temas actuales y otros que no lo son pero que, al tiempo, guardan entre ellos cierta vigencia y son fácilmente tratables en el ámbito de clase.
- Posee un soporte gráfico que permite la lectura del mensaje gestual, de movimiento, de la imagen, etc.
- Facilita el desarrollo de diversas capacidades: comprensión, interpretación, síntesis, sentido temporal y espacial, indagación.

De la misma forma, Manuel Barrero (2002) cree que en la utilidad del cómic como recurso pedagógico, en la medida en que ayuda a:

- Fomentar la capacidad de abstracción e imaginación.
- Fomentar la capacidad compositiva.
- Incentivar la imaginación.

Al desarrollar una didáctica de la literatura a través de la imagen, el estudiante tendrá elementos motivacionales para liderar su aprendizaje y ser consciente de su proceso. La didáctica de la imagen activa lo imaginario en los niños, pues propende por una educación basada en el asombro y la creación permanente.

Ahora, pese a lo señalado, proponer una secuencia didáctica como herramienta para enseñar literatura no lleva automáticamente a resolver el problema de cómo enseñarla en básica primaria, pero sí ayuda a no ir en direcciones que se alejen del tema. Así, antes de presentar las conclusiones, es importante recordar que lo que se ha buscado es generar un espacio de articulación entre la literatura y

la didáctica para su posterior enseñanza. En tal sentido, es preciso hacer énfasis en que se trata de un preámbulo para posibles investigaciones sobre el tema; el diseño e implementación de este modelo de secuencia didáctica es una propuesta exitosa en el contexto educativo donde se implementó, por lo que es necesario revisar la aplicación en otros escenarios; dicho esto, como limitaciones, es posible destacar los siguientes aspectos:

- Es necesario establecer un análisis de las prácticas educativas entre un antes y un después de la aplicación de la secuencia didáctica.
- No se analizaron detalladamente los factores predominantes de los estudiantes y de su proceso antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- La investigación partió de dos momentos hipotéticos: 1) Los estudiantes de grado primero del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa no tienen contacto con la literatura y, por ello, cuentan con mínimos procesos lectores; y 2) Los maestros de básica primaria en dicha institución no dan trascendencia a la literatura, se limitan a desarrollar e impulsar contenidos.

Los dos momentos hipotéticos permitieron diseñar la propuesta de una secuencia didáctica donde el cómic se convierta en recurso innovador; a pesar de las limitaciones, es posible concluir que se cumplió con el objetivo principal y que los resultados se concretaron en ambientes de construcción y momentos con significado para la docente y el grupo de estudiantes. De esta forma, se llegó a trabajos que permitieron sacar las siguientes conclusiones.

En el ámbito escolar, las secuencias didácticas pueden ser punto de partida de escenarios que promuevan la búsqueda de herramientas para visibilizar y mejorar las dinámicas de la didáctica en el aula de clase; la importancia de crear secuencias didácticas radica en que su construcción parte de la realidad del estudiante y en que su aprendizaje tiene sentido para sí mismo. Al respecto, vale la pena recordar que la Secuencia Didáctica (SD) debe ser entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí e intencionales, organizadas para alcanzar algún tipo de aprendizaje (Bonilla, 2004).

La implementación de la secuencia didáctica del cómic, como herramienta para enseñar literatura, destacó aspectos positivos para la investigación; entre ellos: 1) La propuesta fue bien acogida por los estudiantes, quienes participaron con gran interés en cada uno de los momentos; 2) El cómic ofrece la posibilidad de convertirse en herramienta para promover y exaltar la creatividad,

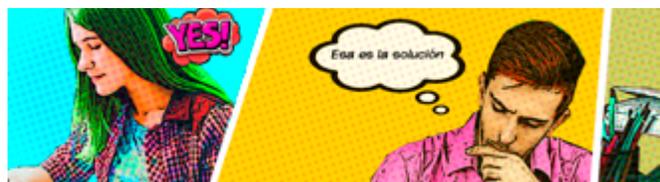
un espacio para que los niños ejerzan su derecho a la felicidad y el placer de leer sus producciones; 3) El cómic funciona como vaso comunicante, pues ayudó a construir una secuencia didáctica de la literatura que parte de las experiencias de los alumnos y aterriza en el campo de la enseñanza; así, facilita la reflexión y el análisis sobre la forma en que se está enseñando literatura en básica primaria.

Por otro lado, narrar desde el cómic permite al estudiante construir y reconstruir narraciones con su propia voz; historias que nacen de lo oral y se construyen desde cada experiencia vivida, de las escuchadas o vistas, que son recuperadas en el recuerdo y traídas al plano de la narración desde la propia perspectiva. El niño aprende a reconocer el dolor y la alegría de sus personajes y los plasma a través de los significados que descubre en las palabras, aquellas que dan vida a las situaciones narradas.

Cada una de las imágenes, cada momento en el mundo del cómic evidenció procesos de reflexión visibles en las producciones textuales, cada una con miradas distintas frente al mundo ficcional del autor; cada postura narrativa reveló la relación de la imagen con el contexto cotidiano, promovido en la imaginación latente de cada uno de los estudiantes. Así, al finalizar la ejecución de la secuencia didáctica fue posible concluir que:

- El cómic permite al estudiante ir más allá de la expresión artística, desde el lenguaje de la imagen.
- El cómic es una forma de escape para los niños, de libertad, de imaginación, y el reflejo de un fortalecimiento de sus habilidades comunicativas.
- Con el cómic los estudiantes construyen mundos posibles.
- El cómic permitió que los niños concretaran procesos de producción narrativa.

La secuencia didáctica desarrollada propone comprender la relación entre lector y texto (imagen) como un proceso productivo, donde interviene la comunicación literaria en tanto proceso de recepción. Esta investigación es uno de los primeros pasos que se están desarrollando para fortalecer la didáctica de la literatura, una tarea de largo aliento para las escuelas colombianas.



Referencias

- Alonso, M. (2012). El cómic en la clase de ele: una propuesta didáctica. *Suplementos*, Vol. 14.
- Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1972). *El aire y los sueños: ensayo sobre la imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bahl, M. (1998). *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra.
- Bajtin, M. (1998). Estética de la creación verbal. *El Problema de los géneros discursivos* (pp. 248-294). Barcelona: Siglo Veintiuno.
- Barbieri, D. (1998). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1982). Introducción al análisis estructural de los relatos. *Análisis estructural del relato*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados, lenguaje, literatura y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial El hacedor.
- Eagleton, T. (2012). *El acontecimiento de la literatura*. Madrid: Titivillos.
- Eco, U. (1999). *Apocalípticos e integrados, palabra en el tiempo*. Barcelona: Lumen.
- Eisner, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Editorial de Bolsillo.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Barcelona: Ediciones Astiberri.
- Gasca, L. (1991). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra, Signo e Imagen.
- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.
- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Martín, A. (1978). *Historia del cómic en español*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Merino, A. (2003). *El cómic hispánico*. Madrid: Cátedra, Signo e Imagen.
- Pantoja, O. (2014). *Tumaco*. Bogotá: Editorial Rey Naranjo.
- Ramírez, L. (2007). *Comunicación y discurso, la perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rojas, H. K., y Tejada, R. J. (2015). *El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Romero, L. (1998). La fenomenología de la imagen poética de Gastón Bachelard. *Contraste. Revista interdisciplinaria de filosofía*. Vol. III, pp. 335-343.
- Todorov, T. (1982). Las categorías del relato literario. *Análisis estructural del relato*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.





Parámetros de publicación revista Educación y Ciudad del IDEP

Instrucciones para los autores y autoras de artículos

La revista Educación y Ciudad del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, es una publicación educativa de carácter científico de acceso abierto, cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros y maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes. Sus contenidos responden a los estándares básicos para cualificación de la Revista, y al mismo tiempo promueven, difunden y socialización el conocimiento educativo y pedagógico, contribuyendo con esto al debate académico. En este sentido, publica documentos que difunden los resultados de investigaciones, artículos de investigación científica y tecnológica; artículos de reflexión; y artículos de revisión, reflexiones, ensayos, experiencias y demás expresiones escritas de la educación y la pedagogía, y reconoce la presentación de trabajo interdisciplinares.

En cada edición de Educación y Ciudad se desarrolla un tema monográfico seleccionado y aprobado por el Comité Editorial. Esta publicación nació en 1997, como un instrumento para potenciar la reflexión y el debate sobre los problemas de la educación, y tiene como propósito fundamental, difundir entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, los resultados de investigación, estudios, experiencias y ensayos. La revista Educación y Ciudad divulga manuscritos de calidad porque aportan elementos de originalidad, innovación, profundidad en el desarrollo temático y facilidad para compartir con los lectores y permitirles la fácil comprensión.

La revista ha previsto como disposiciones generales para la publicación, las que se describen a continuación, la cuales además se podrán ampliar y consultar en detalle en <http://revistas.idep.edu.co>

1. Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 6.000 palabras incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente a utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de bibliografía.
2. Es indispensable que el artículo incluya:
 - Un resumen no mayor de 90 palabras, elaborado de acuerdo con las normas establecidas para su redacción. Deberá ir en español, inglés y portugués. Al igual que el título del artículo. Cuando se trate de artículos de investigación, el autor deberá expresarlo en el resumen y declarar el enfoque metodológico que ha acogido.
 - “Palabras clave” en español, inglés y portugués. No más de 6.
 - Fecha en la cual el texto fue enviado.
 - Nombres y apellidos completos del(os) autor(es), la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad, número de documento de identidad (Pasaporte) y la dirección electrónica del(os) autor(es).

- Los autores y autoras deben estar registrados en CvLAC, por favor anexar link de su registro.
- Autorización para que el artículo sea publicado en la Revista Educación y Ciudad, IDEP, y se difunda a través de diversos mecanismos impresos, digitales, bases de datos, etc. (formato disponible en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>). Si el artículo incluye varios autores, todos los autores deberán diligenciar el formato y anexarlos en el OJS.
- Consentimiento informado, debidamente firmado, en caso de incluirse testimonios, imágenes, gráficos e iconografías, etc. (formato disponible en <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/for>). Los formatos deberán diligenciarse y subirse en la plataforma OJS.

Nota: los formatos, archivos de artículo y anexos (cuando proceda), pueden subirse en la plataforma OJS de la revista, por uno de los autores, con quien la revista establecerá contacto directo.

3. Para la elaboración de textos de carácter académico, la presentación de referencias (bibliografía), las notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la American Psychological Association (APA). Cada cita debe ser referenciada citando la fuente y la página, sin excepción. Las notas de pie de página tendrán una secuencia numérica y debe procurarse que sean pocas y escuetas; es decir, que se empleen para hacer aclaraciones al texto. La bibliografía y/o referencias deberán igualmente ajustarse a la estructura de las normas APA.
4. El proceso editorial para el arbitraje y/o valoración académica de los artículos, contempla:
 - Evaluación y/ arbitraje de artículos por parte de integrantes del comité editorial de la revista, editor de contenidos y editor académico invitado.
 - Cumplidos los parámetros establecidos en la convocatoria y la revista, se remitirán a arbitraje de expertos temáticos.
 - Los artículos (y los demás soportes requeridos) se recibirán exclusivamente a través del OJS de la revista (ingresando a través de <http://revistas.idep.edu.co>, para quienes no se encuentren registrados deberán empezar con su registro), en los tiempos fijados por la convocatoria abierta.
5. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
6. La revista Educación y Ciudad ha previsto la recepción de artículos:
 - a. De *Revisión* (documento resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no sobre un campo en ciencia, tecnología, pedagogía, con el fin de dar cuenta de los avances y

las tendencias de desarrollo). Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes. Algunos textos serán solicitados por invitación del Comité Editorial teniendo en cuenta la experticia de los autores en el tema.

- b. *De Investigación* (presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación). Deberá tener cuatro partes: introducción, metodología, resultados y conclusiones y describir detalladamente la procedencia de la investigación o investigaciones aludidas. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias recientes y relevantes.
 - c. *De Reflexión* (presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales). Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo. Se aceptan máximo cinco figuras y/o tablas. Deberá tener entre treinta y cincuenta referencias recientes y relevantes.
 - d. *Experiencias* (Presenta el resultado del trabajo realizado en la práctica docente). su extensión será máximo de 4.000 palabras. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.
7. El formato para la compilación de fotografías, ilustraciones o bocetos debe ser capturado, escaneado o retocado a por lo menos 300 DPI y a una escala no inferior a la prevista para la impresión final. Formato: TIFF, o JPG.
 8. Los artículos podrán remitirse exclusivamente a través del OJS de la revista, ingresando desde de <http://revistas.idep.edu.co>, en los tiempos fijados en la convocatoria.
 9. La revista sólo recibe la postulación de artículos en el marco de las convocatorias que publica periódicamente en la página de la revista y en los medios institucionales del IDEP. Las postulaciones deberán dar cuenta del tema de la convocatoria respectiva.

Ética y buenas prácticas de la publicación

Educación y Ciudad apuesta por el desarrollo de prácticas editoriales (autores, revisores, editores) éticas y responsables. Los textos recibidos son sometidos a la revisión mediante software de detección de plagio.

Responsabilidades de los autores

Para la presentación de artículos a la revista *Educación y Ciudad* los autores se comprometen a presentar textos inéditos, a garantizar su originalidad y que ha sido ni

presentado ni publicado parcial o totalmente en otra revista. Con la postulación garantizan además la autorización para su evaluación académica y la publicación impresa y digital, parcial o total, a través de diversos medios y canales de comunicación. Los autores se comprometen además, en el caso de que la publicación del artículo en la revista sea aprobada, a realizar los ajustes que se requieran en el tiempo requerido por el equipo editorial para garantizar su circulación. No se presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.

Al postular el artículo el autor o autores, mediante carta de originalidad, responsabilidad y autorización de publicación y cesión de derechos:

- expresan estar de acuerdo en la forma como aparecen en el artículo;
- confirman la no existencia de otros (as) autores (as) que deban incluirse como autores del trabajo;
- reportan y garantizan de ser necesario la información pertinente a organismos de financiación, afiliación institucional, participantes, etc.;
- aceptan que la persona que presenta el texto como autor de correspondencia será el contacto principal al que la revista enviará todas las comunicaciones durante el proceso de revisión, valoración y edición de la revista, y será esta persona la responsable de mantener comunicación con el resto de los autores, y además será quien autorice la versión final de publicación;
- garantizan no existen conflictos de intereses que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones del artículo. En caso de existir conflictos, realizarán una declaración escrita;
- autorizan al IDEP a distribuir y divulgar el artículo final en todas las formas y medios que considere convenientes; aceptan si el trabajo es aprobado, publicarlo bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0); y su publicación en repositorios u otras formas de almacenamiento;
- declaran la originalidad del artículo postulado y el ético uso de la información que en este se encuentren contenidos, conforme los derechos de autor. Garantizan además que para estudios realizados cuenta con los pertinentes consentimientos informados; y
- se comprometen a alertar al Comité Editorial sobre cualquier falla o error que evidencie en el artículo publicado para que sea subsanado mediante una fe de erratas, adenda, carta al editor o retiro de la publicación.

Cesión de derechos de publicación

1. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel y también en versión electrónica y/o a través de otros medios mediante los cuales el Instituto promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de publicación deberá remitirse con firma (consultar formato en <http://revistas.idep.edu.co>)
2. Cuando el (los) autores pone(n) a consideración del Comité Editorial un artículo, acepta(n) que: 1. Como contraprestación por la inclusión de su documento en la revista y/o en páginas

web, cada autor o coautor recibirá un ejemplar de la respectiva edición, en el caso de tratarse de autor local o nacional. Todos los autores tendrán acceso libre a la versión digital de la publicación.

Los interesados en postular sus artículos deben consultar en detalle las políticas y lineamientos de la publicación en <http://revistas.idep.edu.co>. En este portal se pueden encontrar los tutoriales para autores, los cuales facilitan información sobre registro y carga de artículos a postular. La revista recibe postulaciones en las fechas de convocatoria previstas para cada monográfico.

Revista Educación y Ciudad Indexada en:

EBSCO-Education Source;
Educational Research Abstracts;
Google metrics;
Google Scholar;
MIAR;
Informe Académico (GALE);
CAPES;
CIRC;
Credi;
UlrichWeb;
Latindex;
BIBLAT;
DOAJ;
Dialnet;
IRESIE;
Sherpa/Romeo;
¿Dónde lo público?;
Cruce;
Actualidad Iberoamericana;
Clase;
WorldCat;
e-Revistas

Recepción de artículos

Consulta y/o postulación de artículos: <http://revistas.idep.edu.co>

Inquietudes e información: educacionyciudad@idep.edu.co

Bogotá, D. C. Colombia

ISSN 0123-0425
Web-Online 2357-6286

