

RUTAS DE FORMACIÓN

11

Prácticas y experiencias

Junio-Diciembre 2020

ISSN 2590-6666

Nueva época



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

 **CLACSO**



CEDALC



**Escuela Nacional
de Instructores**
Rodolfo Martínez Tono

RUTAS DE FORMACIÓN

11

Prácticas y experiencias

Junio-Diciembre 2020

ISSN 2590-6666

**Servicio Nacional de Aprendizaje
SENA**

Director General del SENA

Carlos Mario Estrada Molina

Directora de Formación Profesional

Nidia Jeannette Gómez Pérez

**Coordinador de Escuela Nacional
de Instructores**

‘Rodolfo Martínez Tono’

Diego Fernando Borja Montaña



**Escuela Nacional
de Instructores**
Rodolfo Martínez Tono

Director de la revista

DIEGO FERNANDO BORJA MONTAÑA,
Coordinador Escuela Nacional de Instructores
'Rodolfo Martínez Tono'

Editora General

MARLENY MOSQUERA HINESTROZA, Doctora en
Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima

Gestor Editorial

WILMER ARTURO MOYANO GRIMALDO,
Doctor en Metodología y líneas de investigación en
Biblioteconomía y Documentación.

Edición

Escuela Nacional de Instructores
'Rodolfo Martínez Tono'

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Secretaría Ejecutiva

KARINA BATTHYÁNY, Secretaria Ejecutiva
MARÍA FERNANDA PAMPÍN, Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

LUCAS SABLICH, Coordinador Editorial
SOLANGE VICTORY, Gestión Editorial
NICOLÁS STICOTTI, Fondo Editorial

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

DR. FERNANDO TAUBER, Rector UNLP
PROF. ANA JULIA RAMÍREZ, Decana FaHCE-UNLP
MG. MAURICIO CHAMA, Vicedecano FaHCE-UNLP

Apoyos editoriales

ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO,
Magister en Historia, Magister en Comunicación
PABLO ANDRÉS ERAZO MUÑOZ, Estudiante Doctorado en Administración; Magister en Administración; Especialista en Gerencia Educativa.
DARLYN RESTREPO ARCOS, Magister en Educación, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales
ANGELA PATRICIA RIVERA, Bachellor en Psicología; Técnica en Administración pecuaria
CECILIA VALLEJO, Administradora de negocios, Licenciada en Filosofía.

Corrección de estilo

Prof. Samanta Rodríguez (UNLP)
Prof. Juan Pablo Carrera (UNLP)
Dr. Francisco Ardiles (UNLP)

Diseño

ZARA RAQUEL FRANCO ORTEGOSA.
Tecnóloga en Diseño para la Comunicación Gráfica
Centro de Diseño Tecnológico Industrial.
Regional Valle del Cauca

Asistentes editoriales

FRANKLIN FERRER MANOTAS.
Magister en Administración de empresas e innovación
DIANA MARITZA CASTAÑO ECHEVERRY.
Especialista en Gerencia informática.

Periodicidad

Semestral

ISSN

2590-6666

Dirección postal

Escuela Nacional de Instructores
'Rodolfo Martínez Tono'
Sede Bogotá
Carrera 17 No. 39 A – 30

Correo revista

rutasdeformacion@misena.edu.co

La Revista Rutas de Formación no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por sus autores.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro sin el permiso previo de la Revista Rutas de Formación

Comité Científico

PEDRO REIS, Doctor en Didáctica de las Ciencias. Profesor Asociado y subdirector del Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

WLADIMIR ALFREDO CHÁVEZ VACA, Doctor en Estudios latinoamericanos con énfasis en literatura, Master en literatura creativa. Coordinador de los Estudios Hispánicos en Ostfold University College, Noruega.

ALDA MARÍA PÉREZ CAMPUZANO, Doctora en Ciencias de la Educación, con posdoctorado en Gerencia en las organizaciones. Docente investigadora, Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, Centro Industrial y de Energías Alternativas, Regional Guajira, Colombia.

JOSÉ MARÍA GARCIA GARDUÑO, Doctor en Educación, Docente e investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México.

JOSÉ JULIÁN ÑAÑEZ RODRÍGUEZ, Doctor en Ciencias de la educación. Director Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA, Colombia.

JOSÉ ANTONIO NIEVA CHAVES, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Docente investigador Universidad Nacional de Educación UNAE, Ecuador.

Comité Editorial

LAURA SARMIENTO MARULANDA, Doctora y magister en Política Social; pregrado en Psicología. Jefe Departamento Psicología Social y de las Organizaciones de la Universidad de la Sabana, Colombia.

CARLOS RIQUELME CEPEDA, Doctor en filosofía moral y política; Licenciado en filosofía. Director de Desarrollo Académico en Instituto Profesional CIISA, Chile.

RODRIGO ORLANDO RUAY GARCES, Doctor en Ciencias de la educación; Asesor curricular en Universidad de la Serena, Chile.

ALDEMAR VELASCO ORTEGA, Doctor en educación, pregrado en Ingeniería de sistemas; Docente catedrático Universitario. Institución Educativa Técnica Industrial Gerardo Valencia Cano. Escritor y Columnista periódico local PACÍFICO SIGLO XXI, Colombia.

ENRIQUE DIOGENES CÁRDENAS SALGADO, Doctor en educación, Investigador Centro de formación de Industria y Servicios del Meta, Regional Meta, Colombia.

ANA BRIZET RAMÍREZ. Doctora en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Árbitros

DANIEL MAURICIO MONTOYA ÁLVAREZ. Licenciado en Lengua Castellana, Universidad del Tolima, Ibagué; Posgrado: Máster en Neuropsicología y educación, Universidad Internacional de la Rioja, España.

EVA MARGARITA GODINEZ. Licenciada en Letras Españolas, Universidad de Guanajuato. Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares, Universidad Autónoma de Querétaro. Doctora en Lingüística, Universidad Autónoma de Querétaro. Docente en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, México. Coordinadora del Comité Editorial de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Guanajuato

MARCO ANTONIO RIVERA TRIVIÑO. Licenciado en Filosofía por la Universidad de Guanajuato; Maestría en Educación por la Universidad de Lasalle. Instituto de Investigaciones Sociales, Educativas y Culturales - Escuela Normal Oficial de Irapuato, Guanajuato México.

MARELVIS MARIANO VILORIA. Licenciada en lenguas modernas Magister en Educación. Doctora en Ciencias Humanas. Universidad Simón Bolívar de Barranquilla.

PENÉLOPE MALENA. Doctora en Educación por la Universidad de Murcia y docente en la Universidad Pontificia Universidad Católica Madre Maestra. Encargada en el Ministerio de Educación Superior de los Institutos Técnicos. República Dominicana.

SILVIA DEL CARMEN CALLE MORA. Licenciada en Lengua castellana y literatura de la Universidad de Antioquia y magíster en Hermenéutica literaria de la universidad de Eafit.

JORGE ALEJANDRO AGUIRRE RUEDA. Historiador de la Universidad Industrial de Santander; Magister en Historia de la Universidad Nacional Sede Bogotá; Doctor en Historia Moderna y Contemporánea del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

ÓSCAR ANDRÉS MORENO MONTOYA. Pregrado en Historia de la Universidad de Antioquia; Magister en Ciencia política de la Universidad de Antioquia.

MIRTA E. MARTÍNEZ SALVATIERRA. Licenciatura en Lingüística, Mención Lengua Castellana; Magister en Automatización. Candidato a doctor en Ingeniería y tecnología.

NICOLÁS ARATA, Doctor en Educación, Universidad de Buenos Aires, Doctor en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV

FABIO ESPÓSITO, Doctor en Letras, Universidad Nacional de La Plata, Secretario de Posgrados, FAHCE-UNLP.

DANIEL SUÁREZ, Doctor en Educación, Universidad de Buenos Aires, Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA.

Pares evaluadores

Rutas de Formación 11

DAVID NOVOA. Magister en Lingüística, Universidad del Valle. Instructor, Formador de docentes SENA Valle del Cauca, Centro de Diseño Tecnológico Industrial.

VICKY AHUMADA. Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica. Docente asociada de la Escuela Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD

FABIAM ROJAS. Licenciado en filosofía y letras, Universidad Santo Tomás. Magister en educación, Universidad Santo Tomás. Instructor, Centro de formación de talento humano en salud.

LEWIS HERNEY GARCÍA MORA. Doctor en Pensamiento Complejo Education. Magister en Educación y Desarrollo Humano Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Santander, Colombia.

YUDY NATALIA FLÓREZ. Doctora en ingeniería electrónica de la Universidad Politécnica de Valencia. Especialista en TIC de las organizaciones. Docente de la Universidad de Santo Tomás, Bucaramanga, Santander, Colombia

GLORIA ESPERANZA MORA MONROY. Magister en Lingüística. Licenciatura en idiomas y español. Docente de lingüística en la Universidad Nacional de Colombia.

MARIANO LOZANO RAMÍREZ. Licenciado en Lingüística y Literatura. Universidad La Gran Colombia. Abogado de la Universidad Católica. Especialización. Especialista en pedagogía y docencia Universitaria. Universidad La Gran Colombia. Magister en Lingüística española. Seminario Andrés Bello. Instituto Caro y Cuervo. Lingüística con énfasis en bilingüismo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO. Doctora en Ciencias de la Educación Colombia. Magister en Lingüística y Licenciada en Filología e idiomas. Docente de la Universidad Nacional de Colombia.

CARLOS GERMÁN JULIAO VARGAS. Estudios de filosofía y teología en el Seminario Valmaría y la Pontificia Universidad Javeriana; Magister en estudios sociales, políticos y económicos en el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Católica de París.

Tabla de contenido

Editorial	9
<hr/>	
Dossier: Narrativas pedagógicas, investigación educativa y formación docente	
Presentación / Daniel Suárez	11
<hr/>	
Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente / Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	15
<hr/>	
Formación docente e investigación pedagógica en red: apuntes para una “hermenéutica colectiva” en torno de relatos de experiencias / Paula Dávila; Agustina Argñani	25
<hr/>	
Narrativas pedagógicas e saberes docentes: movimentos de <i>pesquisiformação</i> / Thais da Costa Motta Rocha; Inês de Souza Ferreira Bragança; Guilherme do Val Toledo Prado	32
<hr/>	
Narrativas em educação: reconfigurando a produção de currículo na escola / Graça Regina Franco da Silva Reis; Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa	43
<hr/>	
La investigación educativa en tiempos convulsionados: horizontes de sentidos y deseos / María Marta Yedaide	48
<hr/>	
Biografía y aprendizaje en tiempos de incertidumbre / Gabriel Jaime Murillo Arango	60
<hr/>	
Artículos de investigación	
Déficit de investigación en instituciones de educación superior públicas. Caso de estudio: centro para el desarrollo del hábitat y la construcción, sede SENA del Pedregal / Yoser G. Sánchez	70
<hr/>	
La pedagogía en el control operativo de tránsito y transporte. Una estrategia de desarrollo convivencial / Lino Andrés Quiroga Amaya; Sergio Antonio Delgado Salazar; Milton Alfonso Salinas Roza; Yecid Andrés Castro Martínez; Edgard Nemesio Torres Pachón; Germán Cañón Barco; Wilmer Camilo Suárez Mayorga; Jhon Harold Doria Guzmán; Diego Castellanos; Andrés Sarmiento Bernal; Jorge Octavio Quiroga Morales; Yenny Alexandra Ramírez Orrego	86
<hr/>	
Reflexiones sobre el Aprender a Ser en la formación profesional integral del SENA en los Programas Técnicos en Mantenimiento Automotriz del Centro de Tecnologías del Transporte-CTT / Martha Patricia García Ortiz; Luz Benedexa Maldonado Zamudio	109
<hr/>	

Pertinencia curricular, estudio de caso en la institución educativa Técnica Minuto de Dios Fe y Alegría del municipio De Lérida / Hinna Alexandra Urquijo Leal; José Julián Nández Rodríguez	125
La lúdica como estrategia para el autocuidado e higiene al consumir alimentos en el ámbito escolar / Lina María Holguín Duque	141
Competencias tic y desarrollo profesional de los instructores del SENA Regional Guajira / Alda María Pérez Campuzano	153
Artículos de reflexión	
<i>Design thinking</i> en la formación / Ada Lorena Ceron Rosero	164

Editorial

La investigación pedagógica para la *educación propia*, goza de un enfoque diferencial que afianza la diversidad cultural y defiende las acciones de emancipación y resistencia positiva. Por ello, parte de prácticas pedagógicas inclusivas en las que el autoconcepto, el compartir conocimientos y experiencias de la cotidianidad, más la exploración de nuevas formas de ver y facilitar un mundo mejor, tienen lugar. En donde la naturaleza tiene que armonizar con las nuevas tecnologías, desde la inteligencia artificial, la computación y las biotecnologías, para que desde su desarrollo, centren su interés en la facilitación de la vida buena. De manera que el trabajo asociado al mundo productivo construya valores relacionados con la ética del cuidado, el pensamiento crítico-propositivo y las pedagogías activas. Para gestar la movilidad neuronal dentro de la enseñanza-aprendizaje, motivada desde lo curricular, en los sujetos que aprenden y comparten nuevos conocimientos.

De manera simultánea, el proceso de investigación pedagógica desde la escuela no convencional alimenta nuevos paradigmas, como resultado del diálogo directo, tranquilo y ético, en beneficio de todos, al tiempo que promueve potencialidades relevantes, capaces de comprender al otro en espacios de racionalidad, y el encuentro con respecto a las diferencias de perspectivas. Las mismas que son leídas como parte de la diversidad humana y son inspiradas en las grandes transformaciones del mundo social, en lo comunitario y en la producción desde diferentes entornos. Así, los acuerdos y consensos ayudan a resolver desde la práctica pedagógica las dificultades que se presentan en el fortalecimiento de la innovación formativa y del crecimiento socio-productivo.

De ahí su apuesta estratégica para consolidar lo que se conoce como el “pensamiento de las Américas”, con el cual, desde espacios latinoamericanos y con dinámicas propias, se abre a nuevas realidades apoyadas en propuestas tecnológicas que de manera responsable logran el acercamiento entre la formación profesional integral y la educación para la vida digna de los habitantes de la región. Es decir, en un mundo propio en donde la investigación asume el conocimiento existente y, además, colabora en la construcción de un nuevo saber basado en los argumentos ligados a las acciones y la reflexión continua de sus propios investigadores.

Más aún, con esto, se intenta responder desde una investigación basada en oportunidades para construir un mejor vivir a partir de las potencialidades del contexto, los consumos culturales y las redes productivas que de modo dialógico y compartido sitúan los intereses y capacidades de cada actor o grupo de actores en los pueblos, empresas, organizaciones e instituciones. Esto sumado a la confluencia Estado-nación, participa de manera activa de las transformaciones y de los idearios construidos desde los planes de vida.

Marleny Mosquera Hinestroza,
Editora general

Dossier

Narrativas pedagógicas,
investigación educativa
y formación docente

PRESENTACIÓN

¹ Daniel Suárez (Universidad de Buenos Aires)

La investigación narrativa, sobre todo la de orientación biográfica y autobiográfica, viene generando desde hace años una serie de tensiones, debates y desplazamientos teóricos, epistemológicos y metodológicos en un variado abanico de disciplinas y campos del saber. Estos dislocamientos y virajes se acoplaron a otra serie de “cambios de época” y contribuyeron a reconfigurar las prácticas de producción, circulación y recepción de conocimiento y las relaciones de saber y poder que operan a través de ellas. Sin embargo, la novedad no radica en el uso intensivo de recursos narrativos, biográficos y autobiográficos en la investigación social y educativa, sino en la emergencia y consolidación de formas alternativas de pensar y obrar en los procesos de producción, circulación y recepción de conocimientos y saberes; y en las posibilidades que éstas tienen para imaginar y desplegar comunidades plurales de colaboración científica que eludan las limitaciones de las modalidades hegemónicas.

Las autobiografías y las biografías, las historias de vida, las narrativas de formación y de experiencia, las memorias y los testimonios, los diarios personales, las cartas y otros modos y formatos narrativos, estuvieron presentes en los dispositivos metodológicos de la investigación social como fuentes primarias, e inclusive como recurso discursivo válido para informar sus resultados (Abraham, Frison y Barreiro, 2016). No obstante, este uso extendido y temprano de los modelos narrativos y (auto) biográficos en la investigación histórica, sociológica y etnográfica, psicológica y psicosocial, estética y artística, pedagógica y didáctica, no supuso en principio la conformación de un conjunto relativamente articulado y estable de criterios metodológicos, epistemológicos y

teóricos que definieran un tipo específico de investigación (Bolívar, 2002).

La contemporaneidad de las formas de pensar y hacer la investigación social reclama sus propias reglas de composición, legitimación y valoración de los conocimientos. Esta situación inédita ha exigido por un lado redefinir las operaciones básicas de observación, escucha, descripción, comprensión, explicación e interpretación, y por el otro configurar una comunidad científica particular que debate sobre los términos, potencialidades y límites del campo de saber que comparten sus miembros (Suárez, 2014). En ese campo de acción intervienen las redes y asociaciones de investigadores “auto-percibidos” como generadores de trabajos narrativos, biográficos y autobiográficos, y todos aquellos congresos y publicaciones que incorporan en sus títulos, índices o agendas esas designaciones. También se incluyen los proyectos de investigación y de tesis que se inscriben explícitamente en esas tradiciones y se formulan sus preguntas y problematizaciones epistemológicas desde una perspectiva narrativa, biográfica y autobiográfica.

El denominado “giro lingüístico” (Palti, 1998), que puso en el centro de la escena al lenguaje como vehículo y metáfora de la comprensión social, y el movimiento intelectual del “retorno del sujeto”, llevó a la comunidad científica a repensar las relaciones de conocimiento como relaciones entre sujetos, experiencias, voces e interpretaciones. Esta propuesta contribuyó a impulsar la expansión y consolidación de las modalidades narrativas y (auto) biográficas de la investigación. A partir de la propuesta del “giro narrativo” (Ricouer, 2001) se viene señalando que este viraje en las formas de delimitar, clasificar y organizar técnica y socialmente la producción de conocimientos sobre la vida social, cultural,

¹ danielhugosuarez@gmail.com

educativa, estética, emocional y pasional de los sujetos y los sentidos y significaciones que éstos construyen recursivamente, supone experimentar mientras se narra. También, la expansión y el ensanchamiento del “espacio biográfico” (Arfuch, 2010) hacia este territorio han confluído con los estudios narrativos generando nuevas articulaciones, zonas de contacto, cartografías y trayectorias de investigación. De hecho, en el campo hispanohablante de esta tradición se denomina “investigación biográfico-narrativa” (Bolívar, 2002) a este entrecruzamiento de perspectivas teóricas y metodológicas.

Existen algunos rasgos genéricos que contribuyen a definir a la investigación biográfico-narrativa que me parece oportuno señalar. Las dos principales notas que la distinguen es su “pluralismo metodológico”, esto es, el rechazo de cualquier pretensión metodológica universal, fija y excluyente de producción de conocimientos, y el reconocimiento de una multiplicidad de formas de construir saber y las comprensiones científicas. Por eso, pueden identificarse en el campo de la investigación biográfico-narrativa una variedad importante de estrategias metodológicas y un uso creativo y heterodoxo de los recursos de indagación. A pesar de esta dispersión, una cuestión que aglutina y articula la diversidad es la pregunta acerca de cómo están siendo vividas, percibidas e interpretadas las experiencias de vida en los entornos culturales contemporáneos por aquellos que las viven, hacen y recrean. El resurgimiento del sujeto, de la experiencia y del significado como ejes de la producción de sentido sobre la vida social, cultural, estética, pedagógica, hace que los itinerarios subjetivos y colectivos se desplacen hacia el centro de la consideración y problematización de los estudios. También provoca que los vínculos de saber y poder con los habitantes y hablantes del mundo de la vida se reformulen, se tornen colaborativos, se horizontalicen, y se perfilen en función a diversos niveles de interlocución, retroalimentación y coparticipación mediante modalidades dialógicas de interacción.

La revalorización de las “dimensiones antropológicas” de la narración y de las disposiciones humanas de narrar y narrarse (Delory-Momberguer, 2016), de contar historias de la propia vida, de reinterpretarla como un texto abierto, polisémico y plural, desplazan a los argumentos epistemológicos que enfatizan las relaciones sujeto-objeto y que congelan las múltiples temporalidades y geografías de la experiencia humana. De esta forma se supera la estrecha delimitación de las categorías inertes

de la racionalidad científica ortodoxa. Justamente por eso pensamos que una de las mayores potencialidades de la investigación biográfico-narrativa es que nos ayuda a identificar, documentar, tornar visibles y públicamente disponibles la diversidad de significados que tienen los seres humanos para dar cuenta de lo vivido, lo experimentado y lo representado, y la multiplicidad de proyectos de vida que se desprenden de ellos, como trazos de horizontes de futuro (Delory-Momberguer, 2009). Nuevas y otras posiciones de enunciación, prácticas discursivas y discursos sobre la propia vida, la experiencia vivida, el lugar habitado y el tiempo transitado en la cultura contemporánea comienzan a disputar su lugar en la conversación pública como enunciaciones legítimas, ahora visibles, legibles y escuchables.

El campo de las ciencias de la educación y de la pedagogía no ha escapado a estos desplazamientos, tensiones y reconfiguraciones. La expansión del “espacio biográfico” hacia el territorio pedagógico generó condiciones institucionales, políticas y académicas inéditas, para que los docentes y los educadores participen activamente en los procesos de investigación-formación-acción coparticipadas. A partir de este punto de partida comenzaron a surgir oportunidades inéditas para que los maestros y profesores tomaran la palabra, contaran sus vidas profesionales y laborales, indagaran en el contexto de sus saberes y repensaran la complejidad de sus experiencias (Suárez, 2019). Los recientes mapeos de este giro en el territorio de la educación dibujan una trayectoria de despliegue creciente y un debate metodológico y epistemológico progresivo en torno de la narrativa (auto) biográfica. Paralelamente, consolidaron su legitimidad científica como perspectiva de investigación educativa y su habilitación académica como modalidad de formación de docentes.

De uno y otro del Atlántico, en el norte o el sur del globo, una parte importante del desarrollo profesional docente y de la investigación cualitativa de la educación es consecuencia de la experimentación metodológica con la narrativa (auto) biográfica. Esta iniciativa también ha ido generando innovaciones pedagógicas importantes en el campo de la formación. Mediante las alianzas y zonas de contacto desplegadas entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las escuelas, se abrieron oportunidades para que la narrativa (auto) biográfica de los docentes y la reflexión pedagógica pública se entremezclen y produzcan formas de saber y

de discurso educativo hasta ahora poco reconocidos y tomados en cuenta.

Las contribuciones de las narrativas (auto) biográficas y de los relatos de experiencia para la investigación educativa (Connelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2007 y 2014), particularmente para indagar interpretativamente a la práctica docente y el desarrollo profesional docente (Passeggi y de Souza, 2010 y Bolívar, 2016), son relativamente conocidas. Se orientan, en lo fundamental, a “profundizar narrativamente” la educación (Contreras, 2016), a recrear el lenguaje teórico y político de la pedagogía y de las ciencias de la educación, a generar un imaginario pedagógico más sensible a las novedades, obviedades y opacidades del mundo escolar (Rivas, 2007). Pero, además, estas articulaciones entre investigación narrativa de la experiencia escolar, (auto)biografía de formación y desarrollo profesional docente y nuevas posiciones de sujeto de conocimiento abren un territorio fértil para revitalizar el pensamiento y la praxis pedagógica y para construir una política de conocimiento basada en el reconocimiento de las singulares y colectivas narraciones de sí de los actores educativos y en la lectura, interpretación y conversación entre pares en torno de esas obras pedagógicas (Suárez y Dávila, 2018).

Los artículos que forman parte de este dossier, que están divididos en una segunda y primera parte entre los números 11 y 12 de esta revista,² fueron escritos con el interés de profundizar y discutir estas cuestiones. Los primeros tres textos de la serie, “Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente”, de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios; “Narrativas pedagógicas e saberes docentes: movimentos de pesquisaformação”, de Thais da Costa Motta, Inês de Souza Ferreira Bragança y Guilherme do Val Toledo Prado; y “Formación docente e investigación pedagógica en red: apuntes para una ‘hermenéutica colectiva’ en torno de relatos de experiencias”, de Paula Dávila y Agustina Argnani, dan cuenta de un conjunto de procesos y experiencias relacionadas con la construcción de las narrativas de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción docente que se desarrollan mediante programas de extensión universitaria y en las que se actualizan las dimensiones horizontal, colectiva y co-participativa que promueven

el trabajo en colectivos de interpretación pedagógica. Complementariamente, Ignacio Rivas Flores y Analía Leite Méndez, mediante su artículo titulado “Una mirada rizomática de las narrativas”, complementan esas reflexiones teóricas y metodológicas mediante un recorrido histórico-narrativo del trabajo de un grupo de investigación y una trama que combina diversas aproximaciones narrativas de los autores.

A estos textos le siguen otros tres artículos, que avanzan en reflexiones teóricas y metodológicas que, desde perspectivas diferentes, profundizan, problematizan y amplían el campo de intereses de las narrativas en el campo educativo. El artículo de Graça Regina Franco da Silva Reis y Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa, “Narrativas em educação: reconfigurando a produção de currículo na escola”, explora las potencialidades de la investigación narrativa para el estudio en profundidad de la construcción cotidiana del currículum escolar, con el objeto de tornar visibles las voces emergentes de la escuela. El texto de Inês Assunção de Castro Teixeira y Karla Cunha Pádua “*Habitar-se: a investigação narrativa em aforismos*”, aborda una serie de preguntas acerca de los aportes de la perspectiva biográfico-narrativa tanto para la investigación como para la formación docente, mediante aforismos que pretenden sintetizar la esencia de ciertos sentidos e interrogantes. Asimismo, el texto de Luis Porta y Francisco Ramallo, “Los relatos de Susana y Alicia. Flujos (inter)dependientes y fragilidades humanistas entre lo íntimo y lo biográfico”, se sumerge en nuevas metáforas y aproximaciones teóricas para indagar “lo biográfico, lo autobiográfico y lo íntimo” tomando en cuenta la fragilidad de la condición humana mediante la revisión de dos registros narrativos performáticos.

Seguidamente, hay tres artículos que se sumergen en narrativas y experiencias asociadas a la formación en diferentes campos de saber y oficio. En el trabajo que lleva por título “Experiencias de enseñanza, aprendizaje y formación. Notas literarias que nos interpelan”, de Andrea Alliaud, es un estudio hecho a partir de las obras y los relatos autobiográficos de dos escritores con la intención de conocer los secretos implicados a la formación de los escritores en general. “Organización del saber en el mundo de vida de artistas docentes”, de José Antonio Serrano Castañeda, Raúl Tavira Gómez y Juan Mario Ramos Morales, nos ofrece algunas pistas y elementos teóricos y metodológicos para comprender la formación de docentes de arte, a través del recorrido

2 La presentación del dossier, asimismo, se presenta en dos partes.

efectuado por tres participantes. “Muerte y proceso de formación de médicos: un ensayo desde la perspectiva de la investigación (auto)biográfica”, de Clédson Luciano Miranda dos Santos y Elizeu Clementino de Souza, muestra cómo se despliega el proceso formativo de médicos de manera articulada con las construcciones subjetivas sobre la relación vida-muerte y con las (auto)biografías elaboradas por los estudiantes en el estudio.

Cierran el dossier dos artículos que actualizan la mirada y el análisis del enfoque biográfico-narrativo, reflexionando sobre la condición humana contemporánea y otras posibilidades de hacer ciencia en el campo educativo. “Formar para la vida en tiempos de incertidumbre”, de Gabriel Jaime Murillo Arango plantea los desapegos y nuevas configuraciones de la vida contemporánea y visualiza a las narrativas de experiencia y de sí como una posible vía para vivir juntos, frente a las tendencias disolutivas de la solidaridad, el reconocimiento y la acogida. En el artículo “La investigación educativa en tiempos convulsionados: horizontes de sentido y deseos”, María Marta Yedaide, mediante un registro auto-etnográfico, combina capas narrativas autobiográficas con análisis de tradiciones teóricas y relatos de experiencias, para desarrollar una discusión sobre las maneras de hacer de/en/entre/desde la investigación educativa y las posibilidades de repensar el conocimiento educativo

Referencias

Abrahamo, H., Frison, L. y Barreiro, C. (orgs.) (2016). *A nova aventura (auto)biográfica*. EdIPUCRS.

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, 4(1), 40-65.

Bolívar, A. (2002). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Abrahamo, H., Frison, L. y Barreiro, C. (orgs.) (2016). *A nova aventura (auto)biográfica: tomo 1*. EdIPUCRS.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al.

Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Laertes.

Contreras, J. (2016). Profundizar narrativamente la enseñanza. En Braganca, I., Abrahamo, H. y Ferreira, M. (orgs.) *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRV.

Delory-Momberguer, C. (2016). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto*. EFyL y CLACSO.

Palti, E. (1998). *Giro lingüístico e historia cultural*. Universidad Nacional de Quilmes.

Passeggi, M.C. y de Souza, E. C. (orgs.) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. EFyL y CLACSO.

Ricouer, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Rivas Flores, I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdllick, I. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Ediciones Novedades Educativas.

Suárez, D. (2019). Teacher participation and pedagogical research in the educational sphere. En *Oxford Research Encyclopedia, Education, Subject: Professional learning and assessment methods*.

Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX(62).

Suárez, D. (2007) Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdllick (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Ediciones Novedades Educativas.

Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8).

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: TERRITÓRIOS DE (RE)EXISTÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

¹ Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Como citar este artículo:

Vasconcelos Pacheco Rios, J. A. (2020). Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 15-24. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3809>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumo

O texto centra-se na discussão sobre a narrativa como território de (re)existências docentes fundadora de outros saberes e pedagogias no cotidiano da escola. A discussão fundamenta-se na ideia da construção de redes de formação pautadas em princípios que inscrevem os saberes da experiência no processo de narrar a vida-profissão a partir da horizontalidade, alteridade e autoria docente. O trabalho foi realizado a partir das aproximações epistemopolíticas com a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica fundamenta nos estudos feitos por Suárez (2007) e, sobretudo, pela busca de outras epistemologias (Santos, 2010) que se inscrevem em narrativas de (re)existências. Trata-se de uma pesquisa narrativa com professores da Educação Básica da Bahia/Brasil. O texto dialoga com os processos de construção das narrativas de experiências pedagógicas em redes de formação a partir das aproximações com as teorizações de Santos acerca das ecologias dos saberes, das traduções interculturais e das artesanias da prática que entrecruzam a construção de uma outra política de conhecimento.

Palavras-chave: narrativas de (re)existências; experiências pedagógicas; formação docente; educação básica

¹ Pós-doutora em Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Brasil. E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Narrativas de experiencias pedagógicas: territorios de (re)existencias en la formación docente

Resumen

El texto se centra en la discusión sobre la narrativa como territorio de (re)existencias docentes, fundadora de otros saberes y pedagogías en la vida cotidiana de la escuela. La discusión parte de la idea de construir redes de formación a partir de principios que inscriben los saberes de la experiencia en el proceso de narrar la vida-profesión desde la horizontalidad, alteridad, inclusión y autoría docente. El trabajo se realizó desde los enfoques epistemopolíticos con la Documentación Narrativa de la Experiencia Pedagógica a partir de los estudios realizados por Suárez (2007) y, sobre todo, por la búsqueda de otras epistemologías (Santos, 2010) que se inscriben en narrativas de (re)existencias. Es una investigación narrativa con profesores de Educación Básica en Bahía/Brasil. El texto dialoga con los procesos de construcción de las narrativas de experiencias pedagógicas en redes de formación a partir de las aproximaciones con las teorizaciones de Santos sobre las ecologías del conocimiento, las traducciones interculturales y la artesanía de la práctica que entrelazan la construcción de otra política del conocimiento.

Palabras clave: narrativas de (re)existencias; experiencias pedagógicas; formación de profesores; educación básica

Narratives of pedagogical experiences: territories of (re)existence in the formation of the teacher

Abstract

The text focus on the discussion about the narrative as a territory of teachers' (re)existence, founder of other kind of knowledge and pedagogies in the school's routine. The discussion is based on the idea of building network formation dictated on principles that inscribe the knowledge from experience in the process of narrating the life-profession from a perspective based on horizontality, alterity, inclusion, and teacher's authorship. The work was held from political epistemological approaches with the Documentation Narrative of Pedagogical Experience based on the studies made by Suárez (2007) and, mainly, by search of other epistemologies (Santos, 2010) that are inscribed in the narratives of (re)existence. It deals with narrative research with teachers of Basic Education from Bahia/Brazil. The text interacts with the building process of narratives of pedagogical experiences in network formation from the approaches with Santos' theorizations regarding the ecologies of knowledge, the intercultural translations, and the artisanal of practice that interwoven the building of another politic of knowledge.

Keywords: narrative of (re)existence; pedagogical experiences; formation of the teacher; basic education

Introdução

Este texto aborda a discussão acerca das narrativas de experiências pedagógicas como território de (re)existências docentes fundadoras de outras políticas de conhecimento no cotidiano da escola. O trabalho é inspirado em teorizações apresentadas por Santos (2000) ao problematizar a constituição do pensamento moderno na sociedade contemporânea, fortalecido por uma epistemologia monocultural denominada de *razão indolente*, em que o conhecimento científico ocupa a centralidade, gerando o *desperdício da experiência*. Assim como, parte de estudos realizados por autores/as da América Latina que tomam a narrativa como uma base epistemopolítica na produção de (re)existências que se instauram a partir dos saberes da experiência construídos pelos/as docentes.

Ao tratar da experiência no contexto educacional, aproximamo-nos das ideias de Santos (2019) ao trazer à tona a concepção de experiência como um *gesto vivo* em que não há como separar a experiência em si do sujeito que a vive. Nessa direção, entendemos a noção de experiência pedagógica como abertura ao vivido, ao saber-com, à produção da diferença, da heterogeneidade e da ruptura com as racionalidades técnicas e colonizadoras do sistema educacional que seleciona e hierarquiza os saberes escolares.

Mais especificamente, Contreras (2011) nos ajuda a pensar a experiência na relação com a formação docente ao tratar do saber da experiência a partir dos princípios da alteridade. O autor afirma que é na experiência que nasce a inquietude pedagógica, a busca pelo sentido e, diante disso, nos convoca a conceber a tarefa educativa/pedagógica como experiência a partir da ideia de acontecimento. Assim, a experiência pedagógica convida os docentes a narrar a vida como acontecimento vivido de forma singular e irrepitível, produtora de saberes que levam os sujeitos da experiência a (trans)formação.

A partir do princípio que rege a monocultura do saber² que hierarquiza os conhecimentos e elege a ciência

moderna como critérios de verdade, cunhada na lógica do saber formal/colonizador, as experiências pedagógicas são tomadas como modos de produção de não-existência nas disputas de narrativas no cenário educacional. Há uma invisibilização da experiência pedagógica na construção dos conhecimentos educacionais e das propostas curriculares oficiais, tornando-se uma das formas de conhecimento negligenciado pela modernidade cientificista que resulta de “uma arrogância em não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com a que a podemos identificar e valorizar” (Santos, 2006, p.785). Nesta lógica, esta experiência que é um *gesto de vida* da escola, torna-se um saber residual.

Na contramão deste pensamento monolítico, entendemos que a experiência toma centralidade no processo de narrar a vida-profissão a partir de territórios das existencialidades docentes. A experiência narrada vai *traduzindo* inteligibilidades nos modos que cada docente habita a profissão em diferentes espaços, tempos e subjetividades, desvelando saberes pedagógicos que constituem as fissuras do/no processo educativo. Na Educação, o paradigma narrativo assenta-se na perspectiva das *epistemologias do Sul*³ (Santos e Meneses, 2009), alterando os modos de conceber o conhecimento ao trazer à tona o mundo da vida escolar em suas diversas faces. A narrativa instaura-se como uma nova episteme a partir da ruptura com o paradigma das ciências modernas, descolando o sujeito da relação colonial com o conhecimento científico, baseando-se em uma das teses que sustenta o giro do conhecimento científico proposto por Santos (2000), a partir do paradigma emergente da ciência, que defende que *todo conhecimento é autoconhecimento*, ressaltando o caráter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência.

A partir das ideias de Santos sobre o caráter epistemológico das diferentes formas de conhecimento, entendemos que a narrativa é uma das “diversas constelações de conhecimentos que as pessoas e os grupos produzem e utilizam em campos sociais concretos” (Santos, 1996, p.326). Assim, as narrativas pedagógicas ocupam um lugar de ruptura e insurgência no

² Monocultura do saber é uma das cinco lógicas de produção da não-existência. Ela consiste na “transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente” (Santos, 2006, p. 787).

³ Conceito, elaborado por Santos em 1995, que designa a diversidade epistemológica do mundo, tendo o Sul como um campo de desafios epistêmicos de reparação dos danos e impactos causados pelo pensamento colonial (Santos, 2010).

campo educacional por representarem territórios de disputas por outras políticas de conhecimento. Tratam-se de saberes inscritos em outros paradigmas, cuja epistemologia constitui-se nas fissuras das (re) existências construídas no cotidiano escolar.

Ao trabalhar e realizar pesquisas com professores da Educação Básica há mais de vinte anos, percebo que a vida nas escolas têm sido pauta de escritas (auto) biográficas em diferentes abordagens. Esta é uma tradição epistêmico-metodológica-formativa que vem se tornando comum no Brasil, especialmente no Estado da Bahia. Nessa direção, Rios (2020) ao realizar um estado da arte das pesquisas sobre a Profissão Docente na Educação Básica, no período de 2008 a 2017, identificou que, dentre os trabalhos encontrados na Bahia, 45% utilizam a narrativa como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas educacionais e os sentidos produzidos sobre elas; assim como um dispositivo de pesquisa-formação, instituindo o ato de narrar como parte do movimento formativo. As narrativas de professores passaram a disputar um modo próprio de conhecer e pesquisar a partir de bases epistemo-metodológicas que operam com a narratividade na investigação educativa. Assim como, narrar a vida-profissão ocupou um papel fundante na formação de professores/as, ao conceber a experiência como elemento essencial na constituição dos saberes produzidos no cotidiano da escola. Como afirma Bolívar (2002, p.4), “[l]a narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad [...] en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento”.

Atualmente, ao investigar como os professores têm habitado a profissão docente na Educação Básica na Bahia/Brasil⁴, temos percebido que estes sujeitos têm ocupado o papel de atender a institucionalização da carreira, não assumindo o lugar de autoria dos processos, dos materiais didáticos, dos saberes produzidos nesta área. É nesse cenário que situamos a Pesquisa Profissão docente na Educação Básica da Bahia que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO a partir das redes de pesquisa-formação,

com o intuito de cartografar narrativamente experiências pedagógicas construídas nas escolas. Partimos da concepção da cartografia como possibilidade de mapear subjetivamente territórios existenciais.

Com esta intenção, buscando articular parcerias institucionais com o objetivo de constituição de coletivos de professores/as narradores/as na busca pelos saberes das experiências produzidos pelos protagonismos construídos no mundo escolar. Assim, aproximamo-nos da proposta da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, desenvolvida por Suárez (2007) junto ao *Grupo Memória Docente e Documentação Pedagógica da Faculdade de Filosofia e Letras (UBA)*. A documentação Narrativa de Experiência Narrativa é um dispositivo de pesquisa-ação-formação que potencializa a criação, o desenvolvimento e a consolidação de coletivos e redes docentes conformados em torno da reconstrução narrativa da experiência pedagógica, promovendo a constituição de comunidades de práticas a partir de princípios da horizontalidade, da alteridade e das autorias docentes. O dispositivo consiste em tornar público sentidos e significados construídos pelos docentes no movimento de narrar, ler, reescrever e comentar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A pesquisa-formação desenvolvida com professores da Educação e investigadores baseou-se nas narrativas de experiências construídas no cotidiano da profissão docente que foram validadas como saberes pedagógicos entre pares. Narrativas que traduziram um movimento de (re)existências em diálogos tecidos a partir dos modos de habitar a profissão docente na pluridiversidade.

Apresento a seguir um recorte do trabalho que realizamos no Brasil, no Estado da Bahia, com a pesquisa narrativa em redes de formação. Os pontos inicialmente apresentados nos permitem ampliar e discutir a relação entre a narrativa e os processos de formação de professores inspirada nas discussões de Santos (2010, 2019) sobre as *ecologias dos saberes* que assentam-se no combate às produções de não-existências construídas pela lógica da Ciência moderna. Considerando que a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas configura-se como um dispositivo epistemopolítico no processo de re-construção do saber pedagógica a partir dos coletivos docentes, buscamos aproximar o trabalho realizado nas redes de formação com os movimentos que compõem as ecologia dos saberes. O primeiro movimento consiste na identificação da diversidade

⁴ Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB, através do Parecer nº 1.231.920.

de saberes que podem revelar diferentes lutas de legitimidade; o segundo foi realizado de acordo com as aproximações com a proposta da *tradução intercultural* destes saberes, a partir da construção das inteligibilidades recíprocas, revelando o potencial dos saberes insurgentes construídos na relação entre pares. E, por fim, o movimento das *artesanias das práticas* que corresponde ao desenho e validação destas experiências de (re)existências tecidas no documento pedagógico a ser publicado e publicizado no cenário educacional como outras epistemologias que compõem o mundo escolar.

Narrativas pedagógicas: ensaios de traduções interculturais dos/nos coletivos docentes

O cotidiano das escolas básicas é construído a partir de uma rede de sentidos, saberes e experiências que se entrecruzam de diferentes formas no processo de constituição da docência. Narrar o vivido neste espaço a partir das experiências de professores representa retomar a escola como ela é, recriando os sentidos sobre os processos de formação e suas práticas curriculares. Acreditamos que a narrativa é um ato de reconfiguração da profissão, um ato discursivo de encontros e disputas autorais sobre a docência na Educação Básica, uma vez que surge em uma perspectiva decolonizadora que permite, a partir da sociologia das ausências, uma espécie de *arqueologia das existências invisíveis* (Oliveira, 2006). Assim como, é um campo que instaura uma outra política de resignificação das identidades profissionais docente que surge como forma de resistir às políticas de regulação tecnocrática e neoliberal que envolvem a Educação.

Aqui vale destacar a (re)existência como um elemento constitutivo do paradigma narrativo na Educação por considerá-la como categoria político-epistemológica capaz de proporcionar a reescrita da gênese do sistema educacional colonial que hierarquiza e seleciona o que dizer nas narrativas escolares. Ela é entendida a partir do desvelamento das lutas contra a legitimação desigual dos saberes, transformando-os em *trocadas de autoridade partilhada* (Santos, 2006). Partimos do princípio que a narrativa se instaura na Educação como um ato político, uma vez que os sujeitos se posicionam diante da realidade, do outro e do próprio conteúdo narrado. Assim, constroem narrativamente políticas de sentidos que se assentam em comunidades interpretativas

que traduzem saberes e práticas de modo a credibilizar novas inteligibilidades. O trabalho de tradução, proposto por Santos (2006, p.779) consiste em um procedimento capaz de “criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir sua identidade”.

A narrativa pedagógica, por sua natureza política, experiencial formativa e plural se constitui como parte de uma constelação de conhecimentos do cotidiano escolar que compõe o que Santos (2010, p.154) intitula de *ecologia de saberes*, uma vez que baseia-se em um dos seus pressupostos fundantes que é que a “reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de reconhecimento e seus impactos noutras práticas sociais”. Para o autor, a ecologia pauta-se no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Nesse sentido, o conhecimento é entendido como interconhecimento, reconhecimento e auto-conhecimento.

No caso específico da pesquisa-ação-formação que realizamos, inspirada nos princípios da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, a proposta consistiu em mobilizar uma outra geopolítica do conhecimento em que a formação em rede convocou professores e pesquisadores a reposicionarem-se no processo de construção do saber pedagógico. Em uma virada narrativa-pedagógica, o trabalho consistiu em trazer à tona as invisibilidades do cotidiano escolar a partir do protagonismo docente. Conforme Suárez (2007),

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, transmitirla y compartirla con otros (p.16).

A partir desta compreensão acerca da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, sobretudo, pelo papel epistemopolítico que assume diante dos saberes produzidos pelos docentes, construímos nosso trabalho elegendo os saberes da experiência como elemento fundante para entender a experiência como categoria

de diferença, da alteridade e de acontecimento, cuja compreensão reside em relacionar o saber da experiência com os sentidos sobre a própria existência pessoal e coletiva da docência. No caso específico da experiência pedagógica, ela acontece de forma encarnada no cotidiano escolar, na (re)existência de cada professor. É a apropriação do mundo escolar de forma singular e irrepetível pelo docente.

A escola é cheia de histórias em que o professor é o ator e autor desta trama narrativa. As narrativas configuram um modo particular de compreender e interpelar o mundo escolar e o ato pedagógico a partir do saber da experiência. Conforme Contreras (2013, p. 129), o saber da experiência “es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación, [...]”. Para o autor, é um saber aberto às transformações exigidas pela realidade educacional. É nesse sentido que compreendemos o saber da experiência como um conhecimento emergente, constitutivo das narrativas de experiências pedagógicas.

No intuito de nos aproximar dos pressupostos das *epistemologias do Sul*, iniciamos a pesquisa-formação com os docentes da Educação Básica através da produção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas com/na diversidade. A formação começou com o desenvolvimento de *Giros Narrativos* que se constituíram como espaços dialógicos acerca do paradigma narrativo e suas interfaces com as experiências pedagógicas que habitam o mundo escolar. Os *Giros* tinham por objetivo promover viradas epistemopolíticas acerca do pensamento pedagógico que rege a construção do saber escolar legitimado. Em paralelo a este momento, iniciamos as *Tessituras Narrativas*, oficinas que visavam *produzir narrativamente a Educação* (Contreras, 2016) a partir de escritas, leituras, comentários, debates, reflexões, reescrituras das experiências pedagógicas. A ideia de tecer outros saberes mobilizou o grupo na construção de outras teias de sentidos sobre o cotidiano escolar e na produção da edição pedagógica coletiva do documento narrativo que foi publicado e publicizado no *Conversatório*.

Como cheguei até aqui? Essa foi a consigna que iniciou a formação com os/as docentes. Os professores trouxeram suas redes de pertencimentos para a escrita,

buscando articular tempos e espaços que coabitam a relação com a profissão docente. No primeiro momento, a ideia foi identificar a experiência a ser narrada e a potencialidade de saber revelado naquela construção. Nesse caso, o professor narrador escolheu um registro da memória pedagógica traduzida a partir da interpretação que o próprio narrador imprime sobre a sua vida-profissão. O acervo narrativo foi considerado uma espécie de mapa narrativo de experiências e saberes sobre a escola e suas práticas pedagógicas. Saberes invisibilizados que vêm à tona na relação com aquilo que cada um elege como fundante em sua prática educativa. O trabalho foi desenvolvido a partir do movimento do círculo hermenêutico de escrever, ler, comentar e reescrever.

Em coletivos de narradores, esta experiência foi interrogada, interpretada e discutida entre pares (professores e investigadores), instaurando o que consideramos como *ensaios de tradução intercultural* das experiências pedagógicas. O trabalho configurou-se como uma experiência coparticipativa entre professores e investigadores que debatiam, comentavam, *traduziam* as inteligibilidades coletivas das narrativas pedagógicas a partir da produção de *coconhecimentos*.

A tradução intercultural surge aqui como elemento que se articula entre práticas de saberes e seus agentes, uma vez que “[o] tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras” (Santos, 2006, pp. 814-815). O trabalho com a tradução intercultural, neste caso específico, articula-se com os sentidos produzidos sobre o mundo escolar a partir das comunidades interpretativas em que ele se articula, visando um processo de auto/co/conformação entre pares. O trabalho com as narrativas pedagógicas aproxima-se desta perspectiva à medida que convoca professores e investigadores para leitura, discussão e validação da experiência narrada com a comunidade docente. E, a partir do princípio de horizontalidade e alteridade, estas experiências são discutidas no espaço das *tessituras narrativas* em que cada um/a é a tradução do outro. Nesse sentido, a narrativa situa-se no lugar de construção de (re)existências coletivas em busca da legitimação do saber da experiência, tradicionalmente rechaçado pela *razão indolente* da ciência moderna, dando-lhe abertura para a subjetividade, a incerteza, a

provisoriamente que atravessa essa produção de conformação em redes.

A documentação narrativa de experiência pedagógica desenvolve-se na formação de redes e coletivos de docentes voltadas para o fortalecimento de um movimento pedagógico emancipador latinoamericano que vem se constituindo a partir da diversidade de experiências pedagógicas que se inscrevem em uma mobilização intelectual e política como formas de resistência às reformas neoliberais e tecnocráticas da educação promovidas desde os anos de 1980. O objetivo da documentação, como um dispositivo de investigação-ação-formação, reside em “sentar bases para la constitución de *colectivos o comunidades de docentes escritores y lectores de experiencias pedagógicas* [...] para problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos, en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar” (Suárez, 2007, p.35).

É no movimento interpretativo, na relação experiência/sentido, que aproximamos nossa discussão dos processos de *tradução* das inteligibilidades dos saberes mobilizados no entrecruzamento das narrativas individuais e suas (sub)versões coletivas. Com a tradução das experiências pedagógicas no coletivo de professores/as da Educação Básica e de pesquisadores emergiram narrativas mestiças, as quais mobilizaram a tarefa metacognitiva das epistemologias do Sul a partir da horizontalidade dos saberes, uma vez que se tornam *coconhecimento* oriundo do *conhecer-com* e não *conhecer-sobre*. Nesse sentido,

A tradução intercultural é uma dimensão do trabalho cognitivo coletivo sempre que estão presentes ecologias de saberes, trocas de experiências, avaliação de lutas (próprias e alheias), escrutínio do conhecimento que os grupos sociais dominantes mobilizam para isolar ou desarmar os oprimidos. O trabalho da tradução intercultural tem uma dimensão de curiosidade, de abertura a outras experiências, mas é uma curiosidade que não nasce por curiosidade diletante, nasce por necessidade (Santos, 2019, p. 60).

Na contramão da racionalidade, assentada no paradigma dominante, surgem as disrupções produzidas nas emergências, na coletividade, nas redes construídas pelos docentes na interação com o mundo escolar. A metáfora da rede ocupa lugar nesta discussão por entendermos que ela rompe com a hierarquização dos

saberes e torna-se um território intersticial composto não apenas de epistemologias, mas de ontologias e cosmologias acerca das formas de compreender, ser e viver a profissão docente. As redes tecidas pelas narrativas de experiências pedagógicas entre professores e investigadores constituem, ao mesmo tempo, uma estratégia de resistência a proposta colonizadora da formação e uma experiência alternativa de vínculo entre diversos atores/atrizes do campo pedagógico, gerando comunidades interpretativas, plurais, democráticas e transformadoras. A proposta é mobilizar uma outra geopolítica do conhecimento em que a formação em rede convoca cada professor e pesquisadores a repositionarem-se no processo de construção de uma ecologia de saberes. Conforme Suárez (2015), no trabalho com a documentação narrativa de experiências pedagógicas, os coletivos de docentes narradores constituem espaços horizontais de formação que combinam instâncias coletivas e individuais que problematizam e recriam o pensamento pedagógico.

Com esse movimento em redes de formação, buscamos nos aproximar das reflexões sobre as *artesanias das práticas* educativas produzidas a partir dos pressupostos da ecologia dos saberes no processo de entrecruzamento dos conhecimentos artesanais desvelados na produção da documentação das narrativas de experiências pedagógicas.

Artesanias das práticas no movimento das redes de formação

O desafio que assumimos com a proposta de cartografar narrativamente as experiências pedagógicas constituiu-se como um projeto coletivo de busca por autorias docentes no contexto da Educação Básica, sob o marco de uma ruptura *da razão indolente*, a partir da legitimação dos saberes construídos envolvendo as *artesanias de prática* educativas. Com as escritas das narrativas pedagógicas dos/as professores/as apostamos na construção de uma virada epistemopolítica, assentada em uma produção entrecruzada pelo conhecimento científico e o *conhecimento artesanal*.

Ao tratar do conhecimento artesanal, retomo inicialmente a noção da narrativa apresentada por Benjamin (1995) ao sinalizar que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, tendo o/a narrador/a suas raízes no povo, nas camadas artesanais. Nessa relação,

o/a narrador/a imprime suas marcas no ato de narrar a vida, deixando-as na experiência narrada. E assim, o autor questiona, na relação artesanal entre o narrador e sua matéria, se “não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a própria e a alheia – transformando-a num produto sólido, útil e único” (Benjamin, 1995, p. 221).

Ao trazer esta discussão para a Educação, concebemos a narrativa pedagógica como o tear da experiência artesanalmente construída no processo em que os saberes são edificados a partir das práticas educativas elaboradas em redes de formação. O professor narrador e/ou o coletivo de professores narradores assumem o lugar do *artesão* que produz seus saberes no processo de rupturas com os conhecimentos homogêneos produzidos sobre a escola. Nesse cenário, o trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas integra, como um dispositivo de investigação-formação-ação, o movimento latinoamericano de resistência às reformas tecnocráticas e neoliberais ocorridas na Educação ao longo desses últimos quarenta anos. O movimento acontece no processo de construção de redes e coletivos docentes que também se faz militantemente, uma vez que está “comprometida con una intervenció n política en campo pedagógico, escolar y académico; en el territorio en el que se dirime la legitimidad de ciertos discursos y las prácticas educativas y en el que se cristalizan relaciones de saber y poder entre sus miembros” (Suárez, 2011, p.55).

Na discussão sobre as ecologias dos saberes, na crítica ao imperialismo cognitivo, Santos (2019) apresenta a *artesanía das práticas* como o desenho e a validação das práticas de luta e de resistência. O conhecimento artesanal é entendido como a dimensão cognitiva dessas práticas. É um conhecimento performativo, coletivo e produzido através de uma autoridade partilhada. Na relação construída na pesquisa-formação realizada com a Documentação narrativa partimos da premissa do pensamento pós-abissal da diversidade epistemológica do mundo para reconhecer o saber da experiência, tomado aqui como *conhecimento artesanal*, produzido no cotidiano das práticas educativas.

Para o conhecimento artesanal, inscrito nas Epistemologias do Sul, os docentes narradores representam o mundo escolar como seu e nos seus próprios termos. Assim, entrecruzam experiências construídas individual e coletivamente na escola a partir das artesanias

das práticas educativas que são desenhadas invocando outros movimentos (trans)formativos. As experiências narradas ganham centralidade na reconstrução do saber pedagógico, na ativação da memória da escola e na intervenção no campo educativo. Ao narrar as experiências pedagógicas a partir das *artesanias da prática* são tecidos saberes que desvelam outras ontologias nos modos de ser professor/a. Instaure-se um movimento de copresença e copertença nas formas de conhecer o mundo escolar a partir do que é construído nas fissuras do sistema educacional.

No trabalho com a auto/co/conformação, gestado a partir de princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, realizado pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO, no Brasil, percebemos que as artesanias da prática representam e visibilizam pedagogias outras que atravessam o cotidiano da escola. Pedagogias insurgentes que se inscrevem em coletivos de lutas, em coletivos comunitários, coletivos de vida que integram à escola, na relação experiência-sentido. Ao tratar dos modos como os/as professores/as habitam a profissão docente na relação com a diversidade, as experiências eleitas, comentadas, discutidas, validadas como saber foram traduzidas a partir de movimentos de (re)existências dos cotidianos da escola-vida.

É a partir dos modos de viver, posicionar-se e interpelar as narrativas institucionais que as narrativas de (re)existências se instauram. Estas narrativas são forjadas no cotidiano da profissão a partir das zonas de invisibilidade que atravessam o trabalho docente. As narrativas docentes interpelaram as narrativas institucionais em relação ao *não-lugar* dos/as professores/as nas discussões e decisões sobre a reconfiguração da escola. As rupturas foram construídas em movimentos de aprendizagens contínuas, inscritas nos corpos que territorializam a profissão. Apresento abaixo um trecho de um dos documentos narrativos em que Pereira (2020) aponta a dimensão da ancestralidade como fundante nos modos que habita a profissão. Ela narra a experiência como prática de sua (re)existência na profissão, escolhendo a experiência vivida com a Pedagogia Griô⁵ como aquela que a tocou e a fez transpor de

⁵ Esta pedagogia, representada pela Pedagogia Griô, instaura-se no Brasil como uma proposta de vivência afetiva e cultural que interage “saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida” (Pacheco, 2006, p. 86).

uma perspectiva do conhecimento regulatório/indolente para um conhecimento em roda/rede que enreda sabedorias e convoca encantamentos para o cotidiano da escola.

Alinhando Pedagogia Griô, tradição oral e ancestralidade consegui trazer para a minha prática em sala de aula o encantamento proporcionado pela tradição oral através de músicas, histórias de luta e muitos textos orais que trazemos na memória. Uma experiência que me permitiu desconstruir uma mentalidade cartesiana, que norteava a minha prática profissional e, ao mesmo tempo, construir uma mentalidade mais humana, condizente com a profissional que fui me tornando a partir do meu processo formativo na Pedagogia Griô. [...] E assim começo minha aula, convido a todos para a roda da benção, onde peço a benção a minha avó Ana, a professora que marcou minha trajetória enquanto mãe, professora, mulher, negra. Utilizo a expressão amor ao próximo para definir esta professora (Mãe Ana–Amor) e solicito que todos do grupo tragam para a roda uma professora/professor que marcou sua vida acompanhada de uma palavra que o/a define. Após estes momentos de encantamento e benção, apresentei o tema gerador para discussão daquele encontro. Utilizo o “Encontro dialógico” como metodologia para facilitar o diálogo com a turma sobre o tema proposto. Iniciei este momento com uma fala de abertura, cantiga e dança e finalizei com uma grande roda de produção partilhada e despedida cantando uma ciranda. [...] A partir desta prática pedagógica, a aula acima descrita, compreendi que na roda de encantamento todos narram oralmente as experiências vindas à memória naquele momento. Todos assumem o papel de narrador, contador da sua própria história, compartilhando suas experiências de pessoa para pessoa e, assim, valorizando a tradição oral. Além disso, compreendi também que nas rodas de encantamento e de benção, as cantigas, cirandas e danças que aprendi com outros Griôs que passaram por minha vida foram trazidos para esta aula e seus saberes foram compartilhados com outras gerações através de mim, que um dia também poderei ser considerada Griô por alguém, mas que neste momento da aula promove um diálogo intergeracional e, além disso, convoca as vozes da ancestralidade para o centro da roda (Pereira, 2020, p.77-79).

Pereira traz para o centro da discussão outras epistemes que entrecruzaram a vida e profissão docente. O processo de traduzir a própria experiência, reposicionou a docente na construção dos saberes-vida traduzidos a partir das artesanias das práticas educativas. Na ecologia dos saberes cruzam-se conhecimentos que são construídos na relação com as formas singulares que são construídas estas práticas no cotidiano das escolas.

O processo vivido em rede por investigadores e professor com esta experiência coletiva de reconstrução dos saberes pedagógicos foi fundamental para repensar os movimentos hegemônicos de formação de professores, uma vez que viver a auto/co/conformação construída no entrelaçar dos saberes da experiência mobilizou um fazer coletivo que entrecruza, transversaliza e horizontaliza distintas formas de conhecer.

Palavras finais

As discussões apontadas nesse texto revelam sinalizações e entrecruzamentos epistemopolíticos realizados com as narrativas pedagógicas no contexto escolar, a partir do lugar de construção de resistências ao *desperdício da experiência*. É desse lugar que me encontro implicada na realização da pesquisa-formação que o Grupo de Pesquisa DIVERSO desenvolve com o coletivo baiano de professores/as narradores/as, vinculados à Rede FORMAD, inspirado no trabalho desenvolvido a partir da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

A apresentação inicial dessa experiência vivenciada nessa pesquisa-formação foi um exercício de autoreflexão formativa sobre as formas de *coconhecer*. Nesse movimento, as aproximações com as epistemologias do Sul, sobretudo com a relação com a ecologia de saberes foram fundamentais para “construir novas habitações para pensar e agir” (Santos, 2019, p. 34).

No movimento de pensar/viver a formação pela experiência, acreditamos que as narrativas pedagógicas como territórios de (re)existências na Educação Básica se inscrevem na abertura da pluriversidade dos saberes construídos em redes/coletivos que traduzem a vida em conhecimentos nascidos de lutas, de gestos vitais que são materializados em práticas artesanais singulares legítimas que dão sentido à escola. Acreditamos também em uma formação como gesto vital, responsiva com a reconstrução da escola e atenta às comunidades plurais de identidades profissionais docentes que habitam a profissão.

Referências

- Benjamin, W. (1995). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Brasiliense.
- Bolívar, A. B. (2020). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Contreras, J. D. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. H. Suárez (Coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. 1ª ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Contreras, J. D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 125-136.
- Contreras, J. D. (2016). Profundizar narrativamente la enseñanza. En I. Braganca, I. M. E. Abrahao y M. Ferreira (Orgs.). *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRV.
- Oliveira, I. B. (2006). *Boaventura & a Educação*. Autêntica.
- Pacheco, L. (2006). *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Grãos de Luz e Griô.
- Pereira, L. A. (2020). O bordado de uma professora que saiu do armário. En AA. VV. *O que narram pesquisadoras/as e estudantes da pós-graduação do DIVERSO: experiências pedagógicas da profissão docente*. UNEB. <http://www.observatoriodocente.uneb.br/>
- Rios, J. A. V. P. (2020). Modos de habitar a profissão docente na Educação Básica: estado da arte das pesquisas na Bahia. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 38(4), 1-24.
- Santos, B. S. (1996). Para uma pedagogia do conflito. En L. H. Silva (Ed.), *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Sulina.
- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- Santos, B. S. (2006). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. En B. S. Santos (Coord.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2ed. Cortez.
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ed. Cortez.
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica Editora.
- Santos, B. S. y Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Almeidina.
- Suárez, D. H. y Fonte, L. O. (2009). La indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Un aporte teórico y metodológico. *Cuadernos de educación*, Córdoba, VII(7), 55-67.
- Suárez, D. H. (2007). *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Colección de Materiales Pedagógicos – Fascículo 2*. MECyT / OEA.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En E. C. Souza (Org.), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. EDUFBA.
- Suárez, D. H. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 20(36), 43-56.

FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN RED: APUNTES PARA UNA “HERMENÉUTICA COLECTIVA” EN TORNO DE RELATOS DE EXPERIENCIAS

¹ Paula Dávila

² Agustina Argnani

Como citar este artículo:

Dávila, P. & Argnani, A. (2020). Formación docente e investigación pedagógica en red: apuntes para una “hermenéutica colectiva” en torno de relatos de experiencias. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 25-31. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3813>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

En este artículo presentamos algunos interrogantes y reflexiones en torno de estrategias de formación docente e la investigación pedagógica centrados en la producción de relatos pedagógicos. El trabajo se centra en la que surge de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”, un Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el cual trabajamos desde 2010. Todo aquello que se plantea a continuación es el resultado de la aplicación de un dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en un espacio de trabajo y de organización tan particular como el que implica una red. En este artículo nos proponemos atender de qué modo este dispositivo puede generar y robustecer la dimensión horizontal, colectiva y co-participativa que promueve el trabajo en red entre distintos sujetos pedagógicos para pensar y redefinir procesos de investigación-formación-acción. El interés principal fue el de indagar cómo se configura esta co-construcción de saberes, con el fin de problematizar las posiciones establecidas en el campo pedagógico, desde un posicionamiento político-epistemológico que descansa sobre la firme convicción de que es preciso pensar otras políticas para la formación y el desarrollo profesional docentes.

Palabras clave: relatos pedagógicos; trabajo en red; formación de docentes; investigación educativa.

¹ Magister en Educación Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta del Depto. en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). paulavdavila@gmail.com

² Magister en Educación Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente del Depto. en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). agustina.argnani@gmail.com

Teacher training and pedagogical research in a network: notes for a “collective hermeneutics” around stories of experiences

Abstract

In this article we present some questions and reflections on teacher training strategies and pedagogical research focused on the production of pedagogical stories. On this occasion, those that take place in the “Network of Teacher Training and Pedagogical Narratives”, a University Extension Program of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires, within the framework of which we have been working since 2010. In it, we set out to deploy the device of narrative documentation of pedagogical experiences in a work and organization space as particular as that implied by a network. Therefore, in this article we propose to attend and ask ourselves how this device can contribute to generate or strengthen the horizontal, collective and co-participatory dimension that promotes networking between different pedagogical subjects to think and redefine research-training processes -action. In this sense, we are interested in investigating this co-construction of knowledge, in order to problematize the positions established in the pedagogical field, from a political-epistemological position that rests on the firm conviction that it is necessary to think of other policies for training and teacher professional development.

Keywords: pedagogical stories; networking; teacher training; educational research

Formação docente e pesquisa pedagógica em rede: apontamentos para uma “hermenêutica coletiva” em torno de histórias de experiências

Resumo

Neste artigo, apresentamos alguns questionamentos e reflexões sobre estratégias de formação de professores e pesquisas pedagógicas voltadas para a produção de histórias pedagógicas. Nesta ocasião, os que se realizam na “Rede de Formação de Professores e Narrativas Pedagógicas”, Programa de Extensão Universitária da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, no âmbito do qual trabalhamos desde 2010. Nele, propusemo-nos a implantar o dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas em um espaço de trabalho e organização tão particular quanto aquele implicado por uma rede. Portanto, neste artigo nos propomos a atender e nos questionar como esse dispositivo pode contribuir para gerar ou fortalecer a dimensão horizontal, coletiva e co-participativa que promove o trabalho em rede entre diferentes sujeitos pedagógicos para pensar e redefinir processos-formação-pesquisa. Nesse sentido, interessa-nos investigar essa co-construção de saberes, a fim de problematizar as posições estabelecidas no campo pedagógico, a partir de uma postura político-epistemológica que se apóia na firme convicção de que é necessário pensar outras políticas para formação e desenvolvimento profissional de professores.

Palavras-chave: histórias pedagógicas; networking; formação de professores; pesquisa educacional

Presentación

En este trabajo presentaremos algunas reflexiones sobre las estrategias de formación, investigación y acción pedagógicas desplegadas en la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” y sus posibles aportes al campo de la formación y desarrollo profesional de docentes. Esta Red, que se despliega en el ámbito de un programa de Extensión Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires³, está configurada por un conjunto de colectivos docentes que se proponen reflexionar, preguntarse y conversar en torno de sus experiencias pedagógicas escribiendo y leyendo sus propios relatos. Estos colectivos, que hacen del espacio de la red una configuración en permanente movimiento, dinámica y flexible, se encuentran en espacios organizacionales y sociales diversos, que hemos elegido llamar *nodos*⁴.

Su horizonte de sentido tiene que ver con varios propósitos imbricados: documentar las prácticas pedagógicas a través de la escritura y reescritura, la circulación y publicación de relatos de experiencia escritos por docentes, con el objeto de construir otra memoria pedagógica; en ese mismo proceso, desplegar itinerarios de formación y desarrollo profesional docente horizontales y colectivos en tanto que, al investigar narrativamente sobre el saber generado en la cotidianidad del propio trabajo docente, al reflexionar colectivamente sobre él, remueven el orden de la propia transformación en los modos de pensar, hacer y decir la pedagogía.

Al dar inicio a la investigación lo primero que nos preguntamos fue: ¿qué ocurre cuando se da ese ejercicio narrativo? ¿Qué de esa producción de saber pedagógico, genera alguna interrupción que nos impulse a repensar la formación docente desde políticas de conocimiento y reconocimiento pedagógico cualitativamente diferentes y potencialmente más democráticas y justas?

En el transcurso de este artículo, nos detendremos específicamente en uno de los momentos del itinerario de la documentación narrativa de experiencias

pedagógicas⁵. Aquel que tiene que con los discursos, sujetos y prácticas que intervienen en la conformación del campo pedagógico. Se abordará un caso particular: la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, a partir de la siguiente interrogante: ¿es posible, en términos metodológicos y epistemológicos una “hermenéutica colectiva” entre docentes narradores e investigadores académicos, que articule las interpretaciones puestas a jugar en y a partir de los relatos de experiencia pedagógica? Posteriormente, daremos cuenta de los argumentos a favor de otra política para el trabajo interpretativo en torno de los relatos que redunde en otros modos de pensar la formación docente sustantivamente diferentes a los que vienen siendo hegemónicos en este campo.

Narrativa, experiencia e identidad: los relatos como oportunidad para la reflexión y la imaginación pedagógicas

Los enfoques biográfico-narrativos de investigación vienen cobrando reconocimiento en el contexto académico desde hace algún tiempo. Por su parte, las narrativas (auto)biográficas se han ido estableciendo como una forma legítima de producción discursiva. En el campo de la pedagogía su presencia se destaca cada vez con más fuerza. Esto ha favorecido que la indagación narrativa y autobiográfica en educación gane un lugar, y que sus criterios de validación se pusieran en tensión y en diálogo con las reglas y criterios metodológicos convencionales (Bolívar, 2016), ensanchando las posibilidades de que los docentes afirmen su identidad como productores de “obras pedagógicas” pertinentes e incuestionables (Alliaud, 2011).

Para la tarea de reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela, las distintas producciones narrativas de docentes tienen un valor pedagógico medular, en tanto documentos indispensables para una “hermenéutica de la acción pedagógica” (Suárez, 2019) y de los procesos de constitución, reproducción y transformación de

³ Para más información sobre el Programa consultar: <http://seube.filo.uba.ar/red-de-formacion-docente-y-narrativa-pedagogica>

⁴ La Red participa activamente de las acciones de redes de docentes investigadores de Argentina y de América Latina.

⁵ Esta línea de investigación viene siendo desarrollada en proyectos de investigación de la Programación Científica de la Universidad de Buenos Aires-UBACyT desde hace más de quince años. El que se encuentra actualmente en desarrollo es: “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes” (UBACyT 2018-2021 Grupos consolidados), dirigido por Daniel H. Suárez.

los mundos escolares. En sus tramas aparecen reflexiones pedagógicas situadas que intervienen textualmente en el campo pedagógico.

Del sinnúmero de formas narrativas, el “relato de experiencia” (Conelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2011) es el que hemos estudiado con más detalle y el que hemos experimentado metodológicamente con mayor intensidad en Argentina. En el desarrollo de nuestras investigaciones y propuestas de desarrollo profesional centradas en la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (Suárez, 2009, 2011, 2015, 2017, 2020), y el marco de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, promovimos la participación de muchos docentes que, organizados colectivamente en red, se vienen co-formando e indagando sus prácticas mediante la escritura, la lectura, el comentario, la conversación y la reescritura de relatos de experiencia pedagógica (Suárez, Dávila, Argnani y Caressa, 2017). La prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos.

El relato de la propia experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Al contar nuestra participación en la experiencia y al desplegar los significados que le atribuimos a ambas, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato. Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación hermenéutica que redefine nuestra posición en el mundo y el sentido que le agenciamos a nuestra práctica. Cuando se trata de un relato de experiencia educativa, la selección y la reconfiguración narrativa de esos elementos están reguladas por criterios pedagógicos: puesto que la narración da cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos en ese territorio y mundo de la vida. De este modo, el relato de experiencia nos ayuda a distanciarnos de lo vivido. Es una oportunidad para activar nuestra capacidad de generar conocimientos sobre nuestro entorno a partir de la reflexión y la imaginación (Ricoeur, 2001).

Los relatos de experiencia involucran nuestra participación particular en una experiencia que siempre es colectiva y que nos trasciende. Cuando un individuo piensa sobre lo que ha hecho, tiene avanzar sobre lo

que nos acontece narrando. Es decir, remitiéndose a una serie de coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que son resignificadas en el relato a medida que son recuperadas por medio de la narración (Suárez, 2016).

En la mayoría de las universidades de América Latina –y Europa– los docentes empiezan a traspasar la puerta de ingreso de la universidad no sólo como objeto de investigaciones o en búsqueda de asistencia técnica “especializada”, sino como productores de saberes y prácticas pedagógicas, como sujetos que investigan narrativa y (auto)biográfica; como partícipes fundamentales del proceso de investigación y de formación (Suárez, 2021). La narrativa pedagógica pone a prueba estrategias participativas de investigación-formación-acción docente con el propósito de hacer una contribución a la democratización del conocimiento educativo y a la revitalización de la imaginación pedagógica. Se torna cada vez más frecuente ver investigadores académicos participando activamente en redes y colectivos de docentes que se organizan para investigar sus prácticas desde perspectivas narrativas y (auto)biográficas. Como en el caso de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, los investigadores ya no “salen” para hacer “trabajo de campo” o para “extender” los conocimientos que se construyen en la universidad, sino para proyectar junto con otros e impulsar conjuntamente una conversación potente que les ayude a transformar sus formas de investigar, de formar(se) y de intervenir en el campo pedagógico.

La edición pedagógica de relatos de experiencias como momento espiralado y colaborativo de comprensión crítica y producción de saberes pedagógicos

Como lo mencionamos anteriormente en este trabajo, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia particular de indagación narrativa e interpretativa, inscripta en el campo de la investigación educativa, y que orienta a la reconstrucción, la publicación y la posibilidad de tornar críticos las comprensiones pedagógicas de los docentes.

Ahora bien, ¿por qué decir que este dispositivo propicia la generación de una comprensión crítica de sus prácticas por parte de los docentes? ¿De qué modo y cuándo sucede esto? Entendemos que cuando escriben,

leen, comentan sus textos, los interrogan, los reescriben y conversan sobre sus propias prácticas educativas que van documentando en sus relatos pedagógicos. Este ciclo es un momento específico del itinerario de la documentación, al que hemos llamado *edición pedagógica de relatos de experiencias*.

El estudio que llevamos adelante sobre este momento de *edición pedagógica* implicó por parte de nuestro equipo el esfuerzo de sistematizar y vincular, analizar e interpretar, las transformaciones de los relatos a lo largo de las sucesivas reescrituras. Y fue en esa labor artesanal donde pudimos advertir nítidamente qué del orden de lo reflexivo iba forjándose a lo largo de las distintas versiones que los docentes escriben de sus relatos de experiencia pedagógica. Esa reflexión, que implica indudablemente una transformación, va tornándose en saber pedagógico (Dávila, 2014).

Los docentes de la Red se sumergen en un trabajo hermenéutico que involucra un conocimiento profundo acerca de lo que quieren transmitir, y un trabajo de lecturas, comentarios y reescrituras para encontrar el modo más adecuado de construir un relato comunicable (Suárez, 2009). Se trata de la instancia en la que, a través de una cadena de estas operaciones –lecturas y relecturas, conversaciones y comentarios interpretativos, preguntas y sugerencias de otros docentes– los docentes indagan y dan sentido a los sucesos vividos en ámbitos educativos⁶. Narrando, investigan, tematizan y se forman dando nuevos sentidos a sus vidas pedagógicas y a sí mismos.

Para profundizar el conocimiento sobre la edición pedagógica nos hemos dedicado a la interpretación de las transformaciones de los relatos a lo largo de sus distintas reescrituras. Nos abocamos además a analizar los ‘textos’ interpretativos que se generan a partir de las lecturas y relecturas, esto es, los comentarios de los docentes congregados en el colectivo y de quienes los coordinan con la idea de tensionar -no solo desde una dimensión ética sino también epistemológica y metodológica- las lógicas de producción y validación de saberes y las posiciones dadas a los sujetos que venían siendo hegemónicas: la división entre “especialistas” y prácticos y la legitimación del saber de los primeros y la descalificación del de los segundos.

⁶ Para profundizar al respecto, ver Suárez, 2009. Y para un análisis detallado sobre la edición pedagógica, ver Dávila, 2014.

Por este motivo, el horizonte de nuestra indagación se fue generando alrededor de la idea de continuar profundizando y rediseñando el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas para encontrar en él nuevas posibilidades: ¿qué, del orden de lo reflexivo, acontece entre docentes durante la edición pedagógica de relatos? ¿Cómo acceder a tales procesos reflexivos y sus contenidos? Construir una relación productiva y formativa en el colectivo implica que todos, en distintos momentos, adoptan posiciones diferentes: la de escritores, la de lectores, la de editores; quien lee y edita también escribe su propio relato.

Los comentarios que surgen en el contexto de estas redes, ayudan a pensar, a darse cuenta de aquellas cosas que suelen darse por sentadas, a cuestionar otras que están naturalizadas o, tal vez, invisibilizadas en los escritos. El colectivo que interviene colabora en las decisiones de la escritura; para interrumpir certezas, impulsar debates, desentramar problemas. El comentario es una herramienta de indagación y de reflexión. El papel de editor pedagógico solo puede desempeñarlo alguien que ha sido parte de todo el itinerario, como participante activo; y que ha ido ocupando, en diferentes momentos, posiciones distintas: la de quien narra –y de ese modo indaga de sus prácticas–, la de quien lee e interpreta de relatos pedagógicos, la de quien comenta relatos de otros participantes del colectivo y la de quien a su vez recibe comentarios de otros.

Al carácter formativo de la escritura y la lectura solitarias del relato propio, se le suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores que intervienen en esta interacción que se desarrolla en el marco conversacional de intercambios. Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en este espiral colaborativa hasta que el colectivo de investigación-formación-acción decide que se llegó a una versión publicable del texto, pero a partir de criterios de “publicabilidad” definidos en el propio colectivo. Un texto de experiencia es aquel sobre el que se vuelve infinidad de veces, se repiensa, se enriquece y, en ese proceso, estimula la indagación y la reflexión pedagógica como modo de formación y desarrollo profesional docente. El proceso de construcción de los relatos no compromete únicamente una instancia de formación individual sino fundamentalmente colectiva: supone un trayecto de formación horizontal para los participantes, al tiempo que se van construyendo, reconstruyendo y

problematizando una riqueza de saberes y experiencias que comúnmente son inadvertidos, subestimados, sin posibilidades de ser comunicados.

Las formas de escribir, de leer y de interpretar, a través de sus propias palabras y formas de contar, han propiciado un espacio en el que los docentes-investigadores pueden tensionar sus certezas, desarmar sus prejuicios y abrirse a modos de reflexionar, de construir saber y de formarse más complejos y para adoptar, de esa manera, una postura crítica que contribuye a una comprensión más elaborada de su práctica. Y esto comporta una estrategia de formación, en tanto que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera reflexiva y crítica revisitando, incluso, los saberes, normas, valores y reglas que las guiaron.

Cómo generar y legitimar condiciones de producción y de enunciación de los relatos de experiencias: un desafío político-pedagógico y una apuesta en red

En este artículo nos propusimos presentar algunos asuntos a considerar en la construcción de una política de conocimiento dialógica: que está basada en la tentativa de generar condiciones de producción y de enunciación que permitan legitimar los relatos de experiencias como portadores de saberes pedagógicos. Dado que la interacción enriquece la comprensión (también las académicas) pone a dialogar en un mismo contexto y con una misma intención las voces de sus protagonistas. Cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular por circuitos especializados los relatos de experiencia pedagógica elaborados y reeditados a través de la indagación, los docentes narradores se autorizan como pedagogos, afirman la identidad docente que narran en sus historias, se tornan autores de documentos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación (Dávila, Argnani y Suárez, 2019).

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas surge a partir de la demanda de contar con espacios más sostenidos dedicados a la discusión pedagógica entre colegas, frente a la escasez de instancias de trabajo articulado entre actores pedagógicos diferentes. Y también nace por el interés de debatir y problematizar la formación docente (en especial, de revisar en qué ámbitos podrían estar desarrollándose procesos

formativos y de producción de saber pedagógicos). Por ello, la propuesta consistió en configurar un espacio, al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que albergara a docentes, investigadores, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la voz y la experiencia docentes. Que esta Red esté enlazada a otras más amplias y abarcativas, posibilita la generación de espacios de confluencia, que promueven así la transmisión e intercambio de saberes, con vistas a fortalecer y potenciar procesos para la docencia en Argentina y en América Latina.

La posibilidad de proyectar otra cartografía de la formación docente y la investigación pedagógica, más allá de la oficial es la razón de ser de la Red. Y nos insta a seguir profundizando el trabajo de construcción e incorporación a estos dispositivos y modalidades criterios de validez específicos para la producción de saber pedagógico. Esta es una de las tareas nodales a emprender y sobre la cual continuar profundizando, ya que resulta fundamental que el saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia pueda conversar con otras formas de saber o de conocimiento educativo también disponibles en el campo educativo. Resulta indispensable, entonces, continuar la disputa por otra política de conocimiento y reconocimiento pedagógico para el trabajo interpretativo en torno de los relatos de experiencia, que desaliente, de una vez por todas, un análisis académico sobre ellos, que aparte de profundizar una desigual, resulta poco útil o provechoso. Un (re)conocimiento que explore las posibilidades y los alcances de los saberes producidos de mediante estas estrategias que pretenden promover comprensiones pedagógicas plurales y democráticas.

El desafío a futuro es el de originar un diálogo que permita a los diversos actores que confluyen en el interior de este sistema de producción de relatos, desplegar procesos formativos en los que se revisen, profundicen, redefinan y transformen conceptualizaciones y perspectivas a través de la indagación, la escritura, la reflexión y el debate pedagógico en torno de relatos de experiencias escritos por docentes.

Referencias

- Alliaud, A. (2011) Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), septiembre-diciembre.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Abrahao, H., Frison, L. y Barreiro, C. (orgs.), *A nova aventura (auto)biográfica: tomo 1*. EdiPUCRS.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.
- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coord.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. CLACSO.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. En *Revista Docencia*, 20(55), 17-30.
- Suárez, D. H. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En Braganca, I, Abrahao, M y Ferreira, M (Orgs.), *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRVa.
- Suárez, D. H. (2017). The narrative documentation of pedagogical experiences and the democratization of professional development and schooling in Argentina. En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(30), 474-487.
- Suárez, D. H. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En J. P de Araújo y R. Erbs (orgs.), *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiencias*. Paco Editorial.
- Suárez, D. H. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (32). En prensa
- Suárez, D. H., Argnani, A., Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (42), 43-56, julio-diciembre.
- Suárez, D. H, Dávila, P., Argnani, A., y Caressa, Y (2017). Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. *Revista E +*, 7(7), 2017.

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES: MOVIMENTOS DE *PESQUISAFORMAÇÃO*

¹ Thais da Costa Motta Rocha

² Inês de Souza Ferreira Bragança

³ Guilherme do Val Toledo Prado

Como citar este artículo:

Da Costa Motta Rocha, T.; De Souza Ferreira Bragança, I. & Do Val Toledo Prado, G. (2020). Narrativas pedagógicas e saberes docentes: movimentos de *pesquisaformação*. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 32-42. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3807>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumo

O presente artigo tematiza as narrativas pedagógicas escritas por professoras, como possibilidades de construção, partilha e socialização de saberes docentes, em movimentos que envolvem pesquisa e formação de professoras e professores. Toma como aporte teórico-metodológico a abordagem narrativa (auto)biográfica, em diálogo com os estudos de Walter Benjamin, Paul Ricoeur e Mikhail Bakhtin. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de extensão, na modalidade de formação continuada, em uma parceria entre universidade e escola, no estado do Rio de Janeiro-Brasil. Os movimentos experienciados em partilha com as professoras participantes favoreceram a reflexão por meio do narrado, na busca de compreensão da própria prática e das concepções que as fundamentam, trazendo importantes contribuições para o campo da formação docente, socializadas por meio de lições. Uma delas diz respeito ao modo pelo qual trabalhamos com as fontes narrativas ao optarmos pela compreensão (com)partilhada dos sentidos formativos ao qual chamamos de *cointerpretação*. Neste processo, a partir da narrativa primeira da professora, que de acordo com Ricoeur (2007) já está *autointerpretada* pela mesma, produzimos, em negociação de sentidos, um segundo texto, uma metanarrativa sobre as aprendizagens formativas. Outra lição aprendida é que essa decisão pressupõe uma postura ética e responsiva (Bakhtin, 2012) de horizontalidade epistêmica ao assumirmos a radicalidade de fazermos os movimentos interpretativos de modo colaborativo com as *coparticipantes*.

Palavras-chave: formação de professores; narrativas pedagógicas; *cointerpretação*.

¹ UFRJ e FFP/UERJ.

² UNICAMP e FFP/UERJ.

³ UNICAMP.

Narrativas pedagógicas y conocimiento de los profesores: movimientos de investigación-formación

Resumen

Este trabajo discute las narrativas pedagógicas escritas por profesoras como posibilidades de construcción, intercambio y socialización del conocimiento pedagógico, en movimientos que involucran la investigación y la formación de los profesores. Toma como aporte teórico y metodológico el enfoque narrativo (auto)biográfico, en diálogo con los estudios de Walter Benjamin, Paul Ricoeur y Mijaíl Bajtín. La investigación se desarrolló en el contexto de un curso de extensión, en la modalidad de educación continua, en una asociación entre universidad y escuela, en el estado de Río de Janeiro-Brasil. Los movimientos experimentados, al compartir con las profesoras participantes, favorecieron la reflexión a través de lo narrado, en la búsqueda de la comprensión de la propia práctica y de las concepciones que subyacen a ella, aportando importantes contribuciones al campo de la formación docente, socializadas a través de lecciones aprendidas. Una de ellas se refiere a la forma de trabajar con las fuentes narrativas cuando se opta por la comprensión (compartida) de los significados formativos que llamamos *cointerpretación*. En este proceso, a partir de la primera narrativa de la profesora, que, según Ricoeur (2007), ya es *autointerpretada* por ella, produjimos un segundo texto, una metanarrativa sobre el aprendizaje formativo. Otra lección aprendida es que esta decisión presupone una postura ética y responsiva (Bajtín, 2012) de horizontalidad epistémica al asumir la radicalidad de realizar movimientos interpretativos de manera colaborativa con los coparticipantes.

Palabras clave: formación de profesores; narrativas pedagógicas; cointerpretación.

Pedagogical narratives and teachers' knowledge: movements of research-training

Abstract

This paper discusses pedagogical narratives written by teachers, as possibilities of construction, sharing, and socialization of teaching knowledge, in movements that involve research and teacher education. It takes as its theoretical and methodological contribution the (auto)biographical narrative approach, in dialogue with Walter Benjamin, Paul Ricoeur and Mikhail Bakhtin. The research was developed in the context of an extension course, as continuing education, in a partnership between university and school, in the state of Rio de Janeiro, Brazil. The movements experienced in sharing with the participating teachers favored reflection by means of what was narrated, in the search for understanding of the practice itself and the conceptions that underlie it, bringing important contributions to the field of teacher training, socialized by means of lessons. One of them concerns the way we work with narrative sources when we opt for the (shared) understanding of the formative meanings which we call *cointerpretation*. In this process, from the teacher's first narrative, which according to Ricoeur (2007) is already self-interpreted by the teacher, we produce, through negotiation of meanings, a

second text, a metanarrative about the formative learning. Another lesson learned is that this decision presupposes an ethical and responsive posture (Bakhtin, 2012) of epistemic horizontality as we assume the radicality of making interpretative movements in a collaborative way with the co-participants.

Keywords: teacher education; pedagogical narratives; cointerpretation.

Introdução

Na escola, as experiências pedagógicas são comumente narradas entre as/os professoras/es⁴ em conversas *fiadas, afinadas ou afiadas* pelos corredores, nas reuniões de planejamento ou de formação, na hora do cafezinho. São narrativas que emergem do cotidiano (com)vivido, gênero discursivo oral (Bakhtin, 2011) privilegiado para que as/os professoras/es possam compreender as suas experiências no contexto da sua prática educativa. Por isso, os momentos de encontros coletivos são tão importantes para o compartilhamento das práticas pedagógicas, pois acionam a dimensão da reflexividade sobre a experiência; a qual, consciente, torna-se altamente formativa.

E, justamente, nesse sentido investigativo e compreensivo dos múltiplos movimentos formadores que se dão no encontro, é que, nós, do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, originário da vinculação entre o Núcleo Vozes da Educação (FFP/ UERJ) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), temos nos dedicado a pesquisar os movimentos da formação inicial e continuada de professores, tendo, como principal aporte teórico-metodológico das nossas investigações, as narrativas (auto)biográficas. Desse modo, as histórias que professoras e professores narram sobre a sua vida e o seu fazer docente, sejam elas orais, escritas, imagéticas ou audiovisuais, configuram-se como ricas fontes de estudos e contribuição ao campo da formação de professores.

Antônio Nóvoa, em sua palestra no Rio de Janeiro, “Uma nova concepção da Formação dos Professores” proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no dia 26 de outubro de 2017, ao apresentar o projeto do “Complexo de Formação de Professores”⁵,

⁴ Utilizamos o binômio professora/or ao referir-nos, genericamente, a toda a categoria docente, a partir da demarcação conceitual feita pelo professor Júlio Emílio Diniz Pereira (2018), em apresentação oral durante a defesa da tese de Doutorado da Professora Jacqueline Monteiro Pereira, intitulada, “A Experiência como Princípio Formativo nas Trajetórias de Professoras e Professores da Educação de Jovens e Adultos- EJA: Memórias da Formação (UFF)”, ao compreender a predominância feminina no magistério. Logo, a opção pela referência primeira ao gênero feminino.

⁵ O Complexo de Formação de Professores é um projeto interinstitucional, pensado em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em que a Universidade assume um projeto de Formação de Professores em colaboração com as escolas, lugar que Nóvoa defende ser o “lugar” da formação dos professores. O projeto tem por base a concepção de

problematiza a questão, ao dizer não existir um conhecimento profissional docente, sem que haja a escrita deste conhecimento. Ele diz que este conhecimento profissional docente é oriundo da congregação de um conhecimento científico-cultural – mais circulante na universidade – a um conhecimento pedagógico-didático – mais circulante na escola. Ou seja, defende, então, a necessidade de que as/os professoras/es – verdadeiras/os sabedoras/es e criadoras/es deste conhecimento da sua profissão – escrevam sobre este saber, para que o mesmo possa ser comunicado como um postulado profissional sobre a docência. Nessa esteira, o conhecimento profissional docente uniria a universidade à escola para a produção de “outro” tipo de conhecimento, o qual implicaria, fundamentalmente, na visibilidade da/o professora/or como protagonista na reflexão, teorização e produção deste conhecimento.

A produção acadêmica brasileira e internacional no âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica tem, nessa direção, uma vasta discussão sobre a potencialidade da escrita em processos de formação docente, por meio de dispositivos mobilizadores da reflexividade (auto)biográfica, *narrativas pedagógicas* que se desdobram em diversas possibilidades de escrita como diários, memoriais de formação, documentação narrativa de experiências pedagógicas, dentre outros escritos dos profissionais da educação⁶.

E é esse olhar sobre este saber da experiência, narrado pelas/os professoras/es dirigidos a esta comunidade de práticas educativas, que tem conclamado as nossas investigações e estudos no campo da formação docente ao termos de saída, a ideia de que estes saberes podem se constituir como um postulado profissional, um conhecimento docente, sendo necessários seu registro e socialização.

Nesse sentido, o presente artigo tematiza as narrativas pedagógicas escritas por professoras, tomadas como gênero discursivo, tendo como referência o diálogo

que a Universidade precisa assumir a responsabilidade pela formação em colaboração com a escola. Nesse sentido, propõe a articulação entre escolas municipais e estaduais, sendo estas autônomas para pensar, junto à Universidade os percursos formativos, a resolução de problemas sobre a educação, bem como as propostas educacionais a serem produzidas.

⁶ Destacamos produções de autores que discutem e desenvolvem práticas de escrita reflexiva como possibilidades de formação: Abrahão, 2008; Arango, 2010; Bolívar, 2011; Passeggi, 2008; Prado, Cunha e Soligo, 2008; Souza, 2004; Suárez, 2011.

entre os estudos de Walter Benjamin, Paul Ricoeur e Mikhail Bakhtin. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de extensão, na modalidade de formação continuada, oferecido em colaboração entre o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UERJ/FFP e UNICAMP) e a Secretaria de Educação de Itaboraí-RJ. Os movimentos experienciados em partilha com trinta e duas professoras/es participantes favoreceram a reflexão por meio do narrado, na busca de compreensão da própria prática e das concepções que as fundamentam, trazendo importantes contribuições para o campo da formação docente, socializadas por meio de lições.

A docência por meio do narrado: diálogos entre Benjamin, Ricoeur e Bakhtin

Considerando as narrativas pedagógicas como dispositivos mobilizadores de produção e socialização de saberes docentes, temos apostado no registro escrito de *conversas fiadas, afinadas ou afiadas*, assumindo o compromisso ético e estético de produzir em um gênero discursivo narrativo (Bakhtin, 2011) outros modos de expressão do vivido... Quiçá uma ponte entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz. Ou, poderíamos dizer: a produção de uma dimensão metarreflexiva da narrativa, tanto oralmente quanto por escrito, na qual a escrita ganha uma dimensão de reflexividade ainda mais complexa ao constituirmos a possibilidade de pensar um pouco “mais além de uma história” (Frauendorf, Pacheco, Chautz e Prado, 2016) e, de outro modo, sobre o ato narrado. Além de ser um modo legítimo de autoria e divulgação das redes de conhecimento e do *saberfazer*⁷ docente, criado no cotidiano, pelas professoras e professores, reconhecendo-os como intelectuais públicos.

Nesse processo, assumimos a dimensão epistemológica da narrativa, uma vez que, no contexto da comunidade de práticas das quais fazemos parte, a narrativa evidencia um conhecimento legítimo ao ser produzido

⁷ A opção em juntar os termos, pluralizá-los, e/ou, algumas vezes, invertê-los, segue as razões teóricas, bem como os modos como os/as pesquisadores/as em pesquisas nos/dos/com os cotidianos, criaram alternativas para romper com as dicotomias de alguns conceitos colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação. Tal justificativa está explicitada pela professora Nilda Alves em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, 2007.

no movimento de ação-reflexão. Este conhecimento é reconhecido, na perspectiva de Bakhtin, como um conhecimento heterocientífico (Bakhtin, 2011), como um modo de dizer singular, mas constituído de muitos saberes circulantes na comunidade da qual o sujeito faz parte e, nesse sentido, a narrativa configura-se como um modo singular-plural de produzir um conhecimento científico-narrativo.

A produção do conhecimento docente também nos exige pensar sobre a experiência; com Benjamin (1994) entendemos a experiência como tudo aquilo que nos compõe afetadamente enquanto sujeitos de *ação-reflexão*, por isso a defesa de que nossas invenções cotidianas sejam narradas. A narrativa do saber da experiência tem em si uma complexidade de que, quem tece, cria, e de modo artesanal, teoriza um fazer, pratica um saber.

Assim, experiência, nessa compreensão, não está relacionada ao tempo da/o professora/or na profissão, mas à reflexão sobre os acontecimentos da prática e que são constitutivos de quem somos e, nesse sentido, tem lugar, um papel importante na nossa formação, por nos dedicarmos a refletir, de forma mais refinada e detida, sobre os processos educativos que têm nos formado. Por esta razão, nossas pesquisas têm girado em torno da compreensão do conceito de experiência, pois este, quando reflexivamente pensado, pode funcionar como mobilizador da formação profissional e humana.

Desse modo, para dialogar com as reflexões relacionadas ao saber da experiência no campo da formação de professoras/es, temos buscado, entre outros questionamentos, aprofundamentos, por meio dos estudos de Paul Ricoeur (1997) e Bakhtin (2011, 2012), no intuito de compreender como a narrativa pode mobilizar, nas/os professoras/es, seus processos formativos. A opção por estes dois teóricos deve-se, dentre outras questões, pelas contribuições de Ricoeur (1997), para perspectivarmos a narrativa como *tessitura da intriga*, bem como para tecermos e interpretarmos os sentidos tramados nas narrativas nos processos de *mimesis* nelas contidos. Assim, não narramos por termos uma história, mas temos uma história porque narramos. Já Bakhtin (2011, 2012) auxilia-nos a compreender as narrativas das professoras como um gênero discursivo, um ato responsivo, o qual carrega um excedente de visão sobre si mesmo, a partir do diálogo com o outro – seus estudantes e demais profissionais. Ou seja, o

que não percebemos, a priori, em nós, em nossa prática, será possível compreender, por meio da palavra do outro. Seja nos diálogos diretos entre os sujeitos ou por nos colocarmos em resposta ao outro, mesmo que não diretamente.

Há que se compreender, por essa via, a necessidade da/o professora/or em narrar suas experiências cotidianas como condição de compreensão do seu fazer docente. Ou seja, o dizer-fazer, por meio dos diálogos estabelecidos na escola, seja ele oral ou escrito, em uma relação interpretação-ação-texto, o que é fundamental, segundo Ricoeur (1997), para se compreender a dimensão ideológica impressa nos discursos. Desse modo, Ricoeur diz que o discurso refere-se a um mundo, onde o sujeito pretende descrever, exprimir e representar, por meio da função mimética das narrativas em suas três fases, a *tríplice mimesis*. O mundo é o conjunto de referências abertas pelo texto. Com esta ideia, Ricoeur vai defender o poder que a narrativa tem. Uma força ilocucionária. Quando o dizer é o próprio fazer. Isso, porque a ação humana inscrita na narrativa é capaz de produzir dimensões que podem ser atualizadas e interpretadas em outros contextos que não apenas nas situações originais que foram produzidas. Um sentido que transcende às condições sociais apenas da sua produção, mas pode ser reatualizada em contextos sociais diferentes. Um sentido onitemporal da narrativa. Esta perspectiva transcendental do tempo é o elo para pensarmos a relação fundamental entre narrativa e a formação docente. Tanto a narrativa da experiência atua na aprendizagem e na formação de quem a narra, mas também na de quem a escuta ou a lê; em diferentes tempos.

Já Bakhtin (2011) apresenta, em sua abordagem dialógica, a ideia de que toda compreensão de um texto implica *responsividade*, pois, conseqüentemente, carrega um juízo de valor, isto é, diante de um texto, a/o leitora/or posiciona-se com relação a ele. Pode gostar ou não. Pode concordar ou discordar. Pode completá-lo, indagá-lo, retirar lições, ou seja, mantém com ele também um diálogo, mesmo não estando diretamente em uma conversa sobre o mesmo, mas em uma conversa interior. Nesse sentido, todo texto, é enunciação. Outrossim, nesse diálogo, nossas reações ao texto, consistem em uma resposta a ele, o que caracteriza para Bakhtin, uma *compreensão responsiva ativa* (Bakhtin, 2011, p.271).

E, assim, seguimos contando nossas histórias pessoais e profissionais, mobilizando encontros nas escolas e na universidade, uma vez que este é um movimento humano de compreensão da nossa própria existência e de constituição identitária, à medida que “reconhecemos-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós” (Ricoeur, 1997, p.426). Fazemos isto por meio do processo de *mimesis*⁸ (Ricoeur, 1997), que, na acepção do autor, implica na recriação da experiência, em um exercício de rememoração, como proposto por Benjamin (1994).

Formação continuada e extensão universitária: de uma abordagem teórico-metodológica de pesquisaformação a uma construção epistemológica em partilha

A opção pela *pesquisaformação* (Bragança, 2018) implica o envolvimento de todos os participantes em um processo que abarca, intencionalmente e de forma indissociável, construção do conhecimento e formação, traduzindo o compromisso epistemopolítico com um saber emancipatório não circunscrito ou limitado à universidade e centros de pesquisa, mas especialmente vinculado à vida e às práticas sociais. Nesse sentido trabalhamos com as narrativas pedagógicas produzidas por professoras/es-pesquisadoras/es em uma tessitura de *espaçostempos* de formação e pesquisa que se entrelaçam e habitam os cotidianos escolares e as universidades. Nesse sentido, apontamos também para o vínculo indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Professoras/es da escola e da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação em encontros que fazem circular a palavra, a escuta, a escrita em práticas que envolvem formação inicial e continuada, construção do conhecimento e socialização. Nesse contexto coloca-se o Curso de Extensão “Das artes de

⁸ Mimesis é um termo oriundo do grego e significa a faculdade do homem de reproduzir, imitar. Na filosofia aristotélica, a mimesis representa os fundamentos da arte e Platão, por sua vez, cria ser tudo imitação, até mesmo que o universo é oriundo de uma imitação verdadeira, o mundo das ideias. Pensar em arte é pensar na faculdade humana de expressar simbolicamente o metafísico, o oculto, tudo aquilo que foge dos padrões da racionalidade. Paul Ricoeur apoia-se no conceito de mimesis para compreender que há nesta faculdade humana um processo complexo de recriação e compreensão do vivido no mundo habitável, por meio da linguagem, justificando assim, a sua teoria de tessitura da intriga da narrativa, que segundo o autor, acontecerá em três estágios: mimesis I, mimesis II e mimesis III, a tríplice mimesis.

fazer às artes de dizer na Educação Infantil”, em diálogo com o município de Itaboraí-Rio de Janeiro.

O curso de extensão aconteceu em um período de dois meses, no ano de 2017. Organizados em 07 (sete) encontros quinzenais (presenciais), a divulgação do curso foi feita às professoras da Educação Infantil do município de Itaboraí com o convite à escuta das crianças em paralelo à escrita e reflexão destas experiências docentes por meio de narrativas pedagógicas.

À priori, por ser uma proposta nova, diferenciada em termos dos perfis de formação continuada em que a Rede Municipal já havia participado, imaginamos que não haveria tanta procura. Ainda mais porque os encontros presenciais aconteceriam fora do horário de trabalho, para a nossa surpresa, entretanto, em uma semana de divulgação recebemos 89 (oitenta e nove) inscrições. Porém, como só tínhamos disponíveis o espaço de uma sala de aula, tivemos que realizar uma seleção e formalizar quarenta inscrições. No total, até o final do curso participaram 32 (trinta e duas) professoras.

Como um modo de favorecer a escrita narrativa das professoras, foi proposto o *diário de itinerância*, dispositivo metodológico (Barbier, 2002) no âmbito da pesquisa-ação, amplamente utilizado nos mais diversos campos investigativos em ciências sociais. Congrega, em sua concepção, a diversidade dos usos de outros tipos de diários: íntimo, de bordo, de pesquisa, entre outros; mas propõe um excedente compreensivo que tem a ver com a própria relação estabelecida com o dispositivo, o qual não se limita, a priori, à percepção de uso do dispositivo de um único modo, mas, ao contrário, se propõe a constituir, com ele, uma multiplicidade relacional ao ser a possibilidade de expressão das infinitas formas de registros de uma pesquisa. Refere-se a funcionar como um suporte para a sistematização dos pensamentos, apontamentos de estudos, esquemas, escritas das impressões, desenhos, de poesias e poéticas, reflexões, aprofundamentos, ou seja, todos os modos possíveis de relacionamento com a tessitura de uma pesquisa. No curso de extensão, os diários de itinerância funcionaram como suporte para a escrita das narrativas pedagógicas – as pipocas pedagógicas (Campos e Prado, 2013).

As *pipocas pedagógicas* consistem em um gênero, construído pelo GEPEC, como uma crônica do cotidiano

escrita por professoras/es. Trata-se de breve narrativa de acontecimentos que têm lugar na escola e cujos protagonistas são o aluno, a/o professora/or e, principalmente, a relação entre ambos. Trata-se de outro tipo de registro sobre a prática, bem diferente dos registros mais formais, com os quais estamos habituados. Nas *pipocas*, o autor não faz uma reflexão explícita, mas narra uma história, um episódio da história da sua prática pedagógica, do cotidiano da escola.

Esses registros do cotidiano compuseram o repertório narrativo com os quais trabalhamos nos processos de compreensão sobre a formação docente no curso de extensão. Dentre as muitas narrativas contidas em cada um dos diários, as professoras elegeram uma, que consideraram uma experiência formadora significativa. Nesse sentido, foram eleitas trinta e duas narrativas, das quais escolhemos quatro para estabelecermos diálogos compreensivos em uma relação de *cointerpretação*, fundamentadas na articulação entre as contribuições de Ricoeur e Bakhtin⁹.

Dessa feita, cada um dos referidos autores, por um ângulo diferente, nos auxiliou a pensar sobre a força que a narrativa tem, enquanto expressão linguageira, para o processo de formação dos sujeitos, principalmente, pelo fato de ambos terem por base, nos processos de compreensão do narrado, a assunção do paradigma interpretativo.

Cointerpretação: a compreensão (com) partilhada dos sentidos da formação docente

Ao tornar público o modo como fizemos a opção teórico-metodológica, compreendendo os sentidos formativos que acontecem internamente em cada professora, por meio de um diálogo com as tessituras de intrigas e *autointerpretação* que cada uma delas fez ao escrever a narrativa de suas experiências com as crianças na escola, trouxemos o exercício compreensivo que fizemos junto à professora Luicília e o pequeno João, ambos integrantes, no ano de 2017, do grupo etário de quatro (04) anos, descritos na pipoca pedagógica intitulada pela professora, como “*Febre Colorida*”. Um

⁹ A opção de articular os autores deu-se em virtude da contribuição colaborativa destes grupos no que se refere aos seus estudos, e, mais especificamente, após o aprofundamento realizado durante os processos de compreensão das narrativas do curso de extensão e que serviram de base à *pesquisaformação* citada; que, posteriormente, resultou na comunicação da dissertação no mestrado acadêmico pela UERJ-FFP, no ano de 2019.

movimento colaborativo de *cointerpretação*, refletida em metarreflexão.

Febre Colorida

Durante a roda de conversa com o G4 (grupo etário de quatro anos) estávamos tratando de assuntos sobre a construção das regras e dos combinados, pois achei que naquele momento fazia-se necessário tal assunto, o grupo sempre parecia-me disperso... mas, logo em seguida tentei iniciar uma conversa sobre a escrita do nosso nome. Naquele momento eu queria que cada criança percebesse a importância do seu nome e do seu sobrenome.

Entretanto, em meio aos noticiários de TV sobre a prevenção ao mosquito da dengue que transmitiria através da sua picada, nos seres humanos a febre amarela, João interessou-se em compartilhar sobre as formas de transmissão da doença, sobre a qual iniciou o seguinte diálogo:

—Tia cuidado com a febre azul, preta...

—Têm febre de todas as cores...

Então perguntei a ele:

—João, qual seria o bicho que ao morder daria a febre azul?

E com a segurança de quem dominava o assunto, respondeu-me:

—O jacaré e o crocodilo morde e dá a febre azul!

—Urubu dá febre preta...

Mas a nossa conversa, logo foi interrompida pelo grito de Ana. Com as mãos sobre a barriga dizia que estava apertada, então precisei auxiliá-la no banheiro. Ela sentia segurança em ir comigo.

Ao retornar do banheiro com Ana, não continuei o diálogo com João, por julgar mais necessário ensiná-los a grafar as letras do nome.

No final da aula, ainda que com pouco tempo para escrever, anotar e fazer as observações da aula me sentei e comecei a escrever sobre as crianças. O que haviam compreendido das regras e dos combinados. As que conseguiram reproduzir a letra do próprio nome no papel e as que ainda não conseguiram.

E já quase no final da folha do meu caderno de planejamento, lembrei-me de colocar o diálogo entre João e eu. Foi aí que me dei por conta que havia silenciado as suas vivências e hipóteses sobre as formas de transmissão da febre amarela, a qual apresentava em seu bojo, os acontecimentos cotidianos com as peculiaridades de pensar e narrar o mundo e a vida.

Gostaria de voltar naquele tempo e espaço e me permitir a “[...] olhar o mundo com olhos de criança...” Assim como diz Henri Matisse. O pintor Matisse nos deixou um convite, o qual nos leva a aprendermos a olhar para dentro da nossa criança interior, exercitar o olhar curioso de quem vê ou ouve algo pela primeira vez.

*Narrativa pedagógica da professora
Luicília da Silva Cordeiro Couto.*

Começamos esta conversa, a partir dos sentidos formativos encontrados pela própria professora. Trazemos à lembrança o nosso último encontro no curso, quando, ao término da leitura da sua pipoca pedagógica, ela fez questão de explicitar o que a levou a eleger esta narrativa como uma experiência formadora.

Eu tive coragem de colocar aqui o que eu errei com aquela criança. Muitos professores não fazem isso. Mas eu quis colocar o que deu errado. Quando eu entrei na rede, eu quis aprender. Eu tive experiências boas, ruins... À cada experiência ruim que a gente faz, a gente recomeça e se refaz. Eu me arrependi muito, quando eu percebi que eu deixei passar. Quando eu li essa pipoca aqui no início do curso e as colegas colocaram o quanto teria sido potente se eu tivesse escutado aquela criança, eu percebi que precisava encorajar a outras professoras a recomeçar de onde parou. Eu recomecei de onde parei. O cotidiano não é feito só de coisas que dão certo. Eu aprendi muito com o meu erro. Eu queria encorajar outras colegas a aprenderem também (Transcrição da reflexão da professora Luicília sobre a sua narrativa pedagógica – 27 de novembro de 2017).

Ela diz ter aprendido com o que considerou ter sido um erro. Nesse sentido, percebemos que, para a professora, o erro reside no fato de não ter escutado o que João quis dizer. Porém, ao lermos as minúcias do seu texto, percebemos que ela ouviu, sim, o que João disse. Pois, é possível notar, na tessitura da intriga, que há indícios em suas práticas, os quais evidenciam uma postura dialógica com as crianças.

Ouvir, mas não escutar. Em que momento, então, a professora escutou o João? Quando rememorou a experiência ao narrar? É a própria professora que nos diz isto em seu texto. Ao escrever em seu caderno de planejamento, ela refletiu sobre o que fez e relativizou a sua ação, entendendo no processo metarreflexivo, provocado pela escrita, que as suas práticas pedagógicas com os pequenos precisavam ser reconfiguradas. Nem sempre estas concepções que estão por trás das nossas práticas são claras para nós, professoras/es. E este é um dos principais desafios à nossa formação: ter clareza das bases epistemológicas que fundamentam o nosso *pensar/fazer* cotidiano; entendendo o porquê de planejarmos determinadas propostas e não outras e, se podemos, a partir da clareza sobre o fazer docente, propor práticas cada vez mais comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, de acordo com o contexto geracional dos sujeitos, com os quais trabalhamos.

Este diálogo com a professora Luicília provoca-nos a relativizar uma importante questão sobre a formação docente: apesar de termos um conjunto de teorias e documentos oficiais, que traduzem as atuais discussões sobre educação das crianças, ainda percebemos presentes nas práticas pedagógicas com os pequenos, nuances conceituais, cuja educação “pré-escolar” era entendida como uma etapa anterior e preparatória para a escolarização. O que esta problematização, porém, convoca-nos a pensar? A tessitura da intriga feita aparenta transitar entre paradoxos. Uma disputa entre práticas que parecem compor um repertório de certezas e o desejo de aventurar-se naquilo, possivelmente, entendido por ela como um modo outro de relacionar-se, pedagogicamente, com as crianças. Isto fica claro, quando, no diálogo iniciado com João, interessa-se em saber: que bicho que ao morder daria febre azul? Esta pergunta mostra a intenção de acessar o imaginário infantil de João. Porém, os gritos da Ana interrompem não só o diálogo com João, mas também a ousadia pedagógica da professora. No retorno do banheiro, o que prevalece é a emergência por dar continuidade à segurança do seu planejamento, segundo o que ela própria disse, “por julgar mais necessário ensiná-los a grafar as letras do nome”.

Há, imbricados nesta narrativa, indícios de uma concepção de criança e também de docente. Assim, até aquele momento, a professora parecia operar com base em um repertório seguro. Ao narrar, ela apresenta uma convicção em seu planejamento: para uma turma de quatro anos, aprender a escrever as letras do nome parecia-lhe fundamental. Tão fundamental que nada poderia se interpor ao que fora planejado. Estas convicções, que pareciam balizar as suas práticas pedagógicas com as crianças, ainda com certa ideia de preparação dos pequenos, em cuja emergência pela aquisição dos processos de leitura e escrita na Educação Infantil, por meio de atividades sistematizadas para ensinar a ler e escrever convencionalmente, merecem especial atenção ao sermos convidados pela própria narrativa, a refletir coletivamente sobre ela. É justamente nesta questão que reside a importância de “pensar sobre a experiência”, segundo movimento que ela fez ao escrever a narrativa pedagógica.

Ao escrever sobre a experiência vivida com João, a professora Luicília teve a oportunidade de refletir em tríplice presente e pensar sobre o que deixou de fazer, o que fez, e o que poderia ter feito. Compreendemos,

então, que o movimento tecido no processo de escrita de si provocou deslocamentos em sua formação docente, ao perceber em suas limitações e, ainda não fazer, a possibilidade de (re)invenções da sua prática. Essa dimensão formativa sobre o seu *pensar/fazer* parece ganhar ainda mais consciência no momento em que Luicília divide a sua narrativa pedagógica com os seus pares durante o curso. Ao ler o que escreveu para as outras professoras, há a colaboração com o excedente de visão sobre a autora. E é, neste momento, cujo texto parece ganhar um novo sentido ao encontrar-se com as leitoras; dimensão da linguagem narrativa que Ricoeur chamará de *mimesis III*, ou seja, a terceira dimensão de um processo que se inicia, no ato de desejar compreender a experiência (*mimesis I*) e continua no processo de configuração da experiência, tecendo a intriga em forma de narrativa, (*mimesis II*).

É nesse complexo movimento de pensar a experiência, no qual estão entremeados os deslocamentos produzidos pelo imaginário infantil do João, que as concepções de criança fundamentadoras das práticas pedagógicas são colocadas em xeque, pelo conflito gerado entre as teorias e o lugar seguro do *saber/fazer*, que aparentam mobilizar a formatividade da professora. Isso fica evidenciado quando Luicília diz: “gostaria de voltar naquele tempo e espaço e me permitir a [...] olhar o mundo com olhos de criança...” e complementa: “exercitar o olhar curioso de quem vê ou ouve algo pela primeira vez”. Uma professora que, ao aprender a escutar, sente-se convidada a produzir outra ciência de *aprender a aprender* com as crianças pequenas. E fica o convite.

Para além de conclusões, lições...

A experiência da *pesquisa/formação* contribuiu para retirarmos algumas lições, no que se refere às contribuições das narrativas pedagógicas como possibilidade de construção, partilha e socialização de saberes docentes, bem como quanto aos caminhos teórico-metodológicos percorridos.

Primeiramente, cabe reafirmar que o aporte narrativo (auto)biográfico tem um compromisso ético com as singularidades dos sujeitos e as suas histórias de vida e formação e, isto, convoca-nos a, dedicadamente, pesquisar e buscar modos próprios e singulares de tratarmos as narrativas em sua complexidade epistemológica,

exotópica, ontológica, política e formativa, existente no ato de narrar e na produção de narrativas.

Desse modo, as narrativas pedagógicas trazem em sua tessitura o diálogo entre professoras/es e os estudantes e, ao passo que nos posicionamos como mais um na condição de diálogo com estas narrativas, complexificamos ainda mais os processos de compreensão e interpretação, ao fazermos, a partir da narrativa primeira da professora, que de acordo com Ricoeur (2007) já está *autointerpretada* pela mesma, produzimos, em negociação de sentidos, um segundo texto, *uma meta-narrativa* (Prado et al., 2015).

Ao nos colocar como pesquisadores, sendo mais um no diálogo estabelecido entre professoras/es e crianças, bem como, colaboradores no jogo interpretativo da palavra das/os professoras/es, quando estes buscam constituir sentidos singulares à própria prática, ressignificamos a lógica epistemológica das pesquisas no campo da formação de adultos, transitando de uma concepção histórica de produção de conhecimento docente feita “para” os professores para uma produção de conhecimento docente produzida “com” os professores.

Essa decisão pressupõe uma postura ética de assumirmos a radicalidade de fazermos os movimentos interpretativos das narrativas pedagógicas de modo (com)partilhado entre nós, ao qual chamamos de *cointerpretação*.

Essa horizontalidade epistemológica estabelecida nesta experiência colaborativa entre universidade e escola básica mostrou-nos ser fundamental para a proposição de um novo *locus* de produção do conhecimento docente, unindo os conhecimentos mais circulantes nas universidades aos conhecimentos mais circulantes nas escolas como saberes *teórico-práticos*, necessariamente, imbricados e indissociáveis às mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, mas que só acontecem ao se ter a noção da necessidade da tomada de consciência de se colocar em postura de investigação sobre a própria ação, tornando este movimento o motor da formação dos professores.

A percepção desta possibilidade formadora, em pleno acontecimento, ficou tangível nas tessituras das narrativas pedagógicas que nos pusemos a dialogar e a compreender. As professoras, ao metarrefletirem em

diálogo com as crianças ou com outras professoras, foram trazendo, na própria tessitura do narrado, o desejo de compreensão dos porquês do seu fazer, a partir dos deslocamentos produzidos pelo outro e com o cotidiano com o qual se relaciona. Uma postura consciente e desejanse pela própria formação. Após intenso exercício de reflexão e *autointerpretação*, provocado pela escrita, revelam-se indícios ou desejos de mudanças nas práticas, levando-nos a pensar em possibilidades de aprendizagens formadoras.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2008). *Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação*. Em M. da C. Passeggi y T. M. N. Barbosa (Orgs.), *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente* (pp. 153-179). PAULUS/EDUFRN.
- Arango, G. J. M. (2010). Los maestros contadores de historias: relato de una experiencia de formación y escritura. En R. L. L. Barbosa y M. A. Pinazza (Orgs.), *Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação* (pp. 69-86). Cultura Acadêmica.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. Editora MF-Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2012). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João Editores.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Plano Editora.
- Bragança, I. F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. EdUERJ. <https://doi.org/10.7476/9788575114698>
- Bragança, I. F. S. (2018). *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. Em M. H. M. Abrahão; J. L. Cunha y L. Villas Bôas. *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Ed. CRV – Curitiba.
- Benjamin, W. (1994). *O narrador. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Brasiliense.
- Bolívar, A. (2011). O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Revista Pátio*, 43, 12-15.

- Campos, C. M. y Prado, G. V. T. (2013). *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. Editora Pedro & João.
- Frauendorf, R. B. S.; Pacheco, D. Q.; Chautz, G. C. C. B. y Prado, G. V. T. (2016). Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. *Rev. Educ.*, PUC-Camp.Campinas, 21(3), 351-361.
- Lima, E. C. C.; Geraldi. C. M. G. y Geraldi. J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, 31(01), 17-44.
- Motta, T. C. (2019). *A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Motta, T. C. y Bragança, I. F. S. (2019). Pesquisa-formação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer o saber da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4(12), 1034 -1049.
- Passeggi, M. C y Barbosa, T. M. N. (Orgs.) (2008). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. EDUFRRN/Paulus.
- Paula, A. C y Severo, C. G. (2009). Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur e Hannah Arendt: Diálogos em torno do espaço Público e das Linguagens. *Revista da Anpoll*, 1(26). <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/129/137>
- Ponzio, A. (2016). *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. Pedro & João editores
- Prado, G.V.T; Serodio, L. A; Proença, H. H. D. M y Rodrigues. N. C. (Orgs.) (2015). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação. Uma perspectiva bakhtiniana*. Pedro & João Editores.
- Prado, G. V. T; Cunha, R. C. O. B y Soligo, R. (2008). *Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação*. En M. da C. Passeggi y T. M. N. Barbosa (Orgs.), *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. EDUFRRN/ Paulus.
- Ricoeur, P. (1997). *Tempo e Narrativa*. Tomo I. Papirus.
- Souza, E. C. (2004). *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores* (Tese de doutoramento). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 27(01), 387-416.

NARRATIVAS EM EDUCAÇÃO: RECONFIGURANDO A PRODUÇÃO DE CURRÍCULO NA ESCOLA

¹ Graça Regina Franco da Silva Reis
² Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa

Como citar este artículo:

Franco da Silva Reis, G. R. & Pereira da Silva Costa, J. C. (2020). Narrativas em educação: reconfigurando a produção de currículo na escola. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 43-47. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3808>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumo

Este texto traz nossas reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa narrativa, compreendendo que esta é uma grande aliada na pesquisa com os currículos escolares e produção de conhecimento na escola. A pesquisa narrativa nos permite desinvisibilizar e legitimar as vozes emergentes no chão da escola, abrindo espaço para os saberes tecidos no cotidiano, por meio do que nos contam as/os professoras/es sobre suas práticas pedagógicas, por meio da conversa. Alinhada às escolhas epistêmico-teóricas assumidas nessa investigação, a conversa nos permite conhecer as experiências dos sujeitos que estão imersos nas escolas através das suas narrativas, evidenciando as práticas vividas no ambiente escolar e que, ao serem narradas e compartilhadas, podem potencializar a prática docente, transbordando outros currículos e outros conhecimentos.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; cotidiano; produção curricular

Narrativas en educación: reconfigurando la producción de currículo en la escuela

Resumen

Este texto expone nuestras reflexiones teórico-metodológicas sobre la investigación narrativa, entendiendo que esta es un gran aliado en la investigación con los currículos escolares y la

¹ Doutora em Educação pelo ProPED/UERJ. É professora do Colégio de Aplicação (CAp) e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: francodasilvareis@gmail.com

² Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro PPGE/UFRJ. E-mail: jessi_kroline@hotmail.com

producción de conocimiento en la escuela. La investigación narrativa nos permite des-invisibilizar y legitimar las voces emergentes en el suelo de la escuela, dando cabida al conocimiento tejido en la vida cotidiana, a través de lo que los profesores nos cuentan sobre sus prácticas pedagógicas, por medio de la conversación. En línea con las elecciones epistémico-teóricas realizadas en esta investigación, la conversación nos permite conocer las vivencias de sujetos que se encuentran inmersos en las escuelas a través de sus narrativas, destacando las prácticas vividas en el ámbito escolar y que, al ser narradas y compartidas, pueden potenciar la práctica docente, redundando en otros planes de estudio y otros conocimientos.

Palabras clave: Investigación narrativa; cotidiano; producción curricular

Narratives in education: Reconfiguring curricula production at school

Abstract

This text exposes our theoretical-methodological reflections on narrative research, considered as a great ally in research with school curricula and knowledge production at school. Narrative research allows us to make visible and legitimize emerging voices born on the school floor, making room for knowledge woven into everyday life, through what teachers tell us about their pedagogical practices, through conversation. In line with the epistemic-theoretical choices made in this investigation, the conversation allows us to know the experiences of subjects who are immersed in schools through their narratives, highlighting the practices lived in the school environment and which, when narrated and shared, can enhance the teaching practice, producing other curricula and other knowledge.

Keywords: Narrative research; daily; curricula production

A pesquisa narrativa tem sido uma grande aliada na pesquisa com os currículos escolares e produção de conhecimento na escola, permitindo desinvisibilizar e legitimar vozes emergentes no chão da escola, abrindo espaço para os saberes tecidos no cotidiano, por meio do que nos contam as/os professoras/es sobre suas práticas pedagógicas. Nesse exercício narrativo – falar, escrever, ouvir –, todas/os as/os envolvidas/os no processo se (auto)formam.

Utilizamos, para isso, uma metodologia política-epistemológica que parte de critérios baseados em outras lógicas de fazer pesquisa que não as hegemônicas. Nesse sentido, nossos estudos apontam para a compreensão dos cotidianos escolares como espaços-tempos para além da ideia de repetição e reprodução, tendo as narrativas como relatos de autoria de produção curricular. O seu compartilhamento abre espaço para outras produções curriculares. Esta formação centrada na experiência é o que vimos denominando de (auto) formação.

Nosso objetivo tem sido o de desinvisibilizar experiências desperdiçadas por uma lógica monocultural e hegemônica (Santos, 2010) que está intrínseca na concepção moderna de escola. As narrativas proporcionam a possibilidade de compartilhar experiências e práticas curriculares locais legitimando dessa forma a produção dos diversos conhecimentos tecidos cotidianamente, constituindo saberes mais ecológicos. Temos consciência de que nem todas as experiências-praticadas (Reis, 2014) compartilhadas se traduzem em “realidades emancipatórias” (Oliveira, 2012), mas entendemos que “o conhecimento emancipação é um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo e que só pode haver discurso argumentativo dentro de comunidades interpretativas” (Santos, 2010, p. 95). Por isso, entendemos a importância de sair do lugar das metanarrativas, que são somente uma idealização porque narram o que é pensado e não o que existe, propiciando espaços e tempos de narrativização das experiências-praticadas que intentam discutir e argumentar sobre os processos emancipatórios, criados e por criar.

Nesse sentido, a pesquisa que envolve as narrativas tem nos mostrado que há experiências curriculares diversas, formadoras e emancipatórias que não estão escritas nos documentos oficiais e nem nos manuais de ensino, pois as/o professoras/es estão longe de

consumirem passivamente o que lhes é apresentado como conteúdo a ser reproduzido. Estas/es são produtoras/es (Certeau, 1994) de currículos e conhecimentos, pois no interior das escolas, mesmo visivelmente invisíveis, estão a construir e reconstruir experiências, fazendo e refazendo a história, sem glórias, anonimamente (Prado, Moraes e Araújo, 2011, p.59).

É necessário, então, desinvisibilizar essas produções narrativas e o seu compartilhamento é fundamental para exercitarmos o não desperdício de experiências proposto por Santos (2010) expandindo assim o presente e possibilitando a concretização de um futuro possível.

Para expandir o presente é necessário narrar a fim de multiplicar as experiências, pensando que estas são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (Hardt e Negri, 2005, p. 139). Podemos pensar as narrativas como outra forma de viver o presente, atribuindo sentidos às experiências ao invés de desperdiçá-las, desconsiderando suas existências e validade (Campos e Reis, 2016, p. 112).

Os estudos de Santos (2006) são nossos fortes aliados pois nos ajudam a problematizar a crise do paradigma dominante e nos trazem a possibilidade de pensar sobre outras formas de tecermos os conhecimentos, denominados por ele como emergentes. Pensando localmente, como nos ensina o autor, acreditamos e apostamos que as pesquisas narrativas com os cotidianos são uma maneira de desinvisibilizar os saberes-fazer das/os professoras/es, muitas vezes, não vistos e não reconhecidos como produção de conhecimento.

A conversa como forma de produzir pesquisa

De acordo com as escolhas epistêmico-teóricas assumidas por nós, temos optado por uma metodologia da conversa, coerente com a “complexidade constitutiva dos cotidianos, uma metodologia em que o instituído, atravessado pelas possibilidades de um cotidiano vivo, escapa às amarrações do já dado, abrindo-se às práticas constituintes” (Ribeiro, Sampaio e Souza, 2018, p. 22).

As conversas nos permitem conhecer as experiências dos sujeitos que estão imersos nas escolas através das suas narrativas. Para Clandinin e Connelly,

“experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (Clandinin e Connelly, 2015, p. 48).

Cada sujeito traz consigo suas individualidades e experiências, de modo que não podemos ocupar o lugar do outro, mas podemos ouvi-lo. É através das narrativas que temos a possibilidade de ouvir outras vozes, outras posições e versões de diferentes sujeitos e histórias. Para Walter Benjamin (*apud* Corsino, 2012) a linguagem é a “casa” das ideias (p.48), é por meio dela que nos expressamos e nos comunicamos com o mundo. A gente se constitui a partir da nossa interação com o outro, e essa relação só é possível através da linguagem, através do pensar junto e pensar no outro, a partir dessas experiências coletivas vamos nos alterando e nos constituindo individualmente. “Escutar é uma oferta de contrapalavras, e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis” (Oliveira, 2003, p. 4). O jornalista e escritor Eduardo Galeano em sua obra *O livro dos abraços* (2002) dedica-se a escrever sobre a necessidade que o ser humano possui de expressar-se, e a linguagem é um meio de estabelecer essa comunicação com o mundo:

[...] quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada (Galeano, 2002, p. 15).

A conversa, então, nos possibilita partilhar experiências e aprender com elas. Ao ouvir o outro nossa memória entra em ação. Suas narrativas nos remetem às nossas narrativas, e, com isso, temos a possibilidade de refletir sobre elas e partilhá-las também. Pensando a escola e tudo o que se passa nela, a partilha dessas experiências pode nos ajudar a pensar em soluções para questões que transbordam nos cotidianos. Assim, respostas, mesmo que provisórias podem ser desenhadas para os diferentes problemas e dilemas vividos, o que nos ajuda a compreender que as questões da escola devem ser conversadas e discutidas na escola, localmente, entre pares e que essa relação pode e deve ser ampliada e partilhada. Ou seja, a conversa como procedimento metodológico é também transbordamento, pois com ela nos relacionamos ouvindo, falando,

vendo, sentindo, percebendo o Outro que nos mobiliza com suas experiências, trazendo para a pesquisa muitos pontos de vista e modos outros de olhar e perceber o mundo.

O que temos aprendido com nossas experiências? O ponto final desse texto

Boaventura (Santos, 2006) nos diz que estamos a viver uma crise de hegemonia. Para nós esta crise se dá como um momento propício para que, por meio das táticas que operam golpe por golpe, lance por lance, aproveitando das ocasiões (Certeau, 1994), possamos encontrar brechas e falhas nas conjunturas que vão se abrindo na vigilância do poder e assim ouvirmos professoras/es que no cotidiano produzem currículos dialogando com os diversos conhecimentos que circulam nas escolas, podendo produzir justiça cognitiva e, conseqüentemente, justiça social. Para que isso se concretize, precisamos enfrentar “os problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitivamente e socialmente ‘injustiçados’ alunos [professoras/es] e conhecimentos destoantes do padrão dominante” (Oliveira, 2012). Entendemos que ao desinvisibilizar o viver cotidiano por meio das narrativas, podemos validar aquilo que foge às regras e que é considerado desvio.

Ousamos dizer que, na perspectiva narrativa vivenciada por nós, nos aproximamos do narrador de Benjamin, “aquele que retira das experiências o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes” (Benjamin *apud* Souza, 2006, p. 92), pois buscamos na narrativa de experiências práticas ouvir o outro como legítimo, entendendo que, nesse compartilhamento narrativo, podemos tecer currículos mais horizontais e democráticos.

Em nossas conversas, temos aprendido cotidianamente que os currículos são produzidos com cada turma de uma forma diferente. Ou seja, cada trabalho está carregado de autoria que, se compartilhada, pode abrir caminho para uma reflexão e para que outras/os professoras/es reinventem outras práticas e reflexões acerca do processo de aprender-ensinar.

Nesse processo todas/os têm a chance de se autoco-
nhecer, pois “as palavras produzem sentido, criam rea-
lidades e, às vezes, funcionam como potentes meca-
nismos de subjetivação”. Além disso, aprendemos com
Santos (2006) “que todo conhecimento é autoconhe-
cimento”. Ele defende que os sentidos que atribuímos
ao conhecimento estão tecidos em nossas histórias.
Nossa trajetória de vida, crenças e valores, individuais
e coletivos estão em tudo o que fazemos, não há como
elaborarmos sentidos despidos de nós mesmos.

Na produção de conhecimento narrativo, temos perce-
bido a possibilidade de “resgatar sonhos que precisam
ser sonhados, através da prática de uma sociologia das
ausências, que nos permite conhecer o que ainda não
existe, numa realidade que sendo tão nossa nos escapa”
(Pérez, 2003, p. 6). Ou seja, a prática narrativa ajuda a
evidenciar outras práticas vividas nas escolas e que, ao
serem intercambiadas, podem potencializar, transbor-
dando novos currículos e novos conhecimentos.

Referências

Clandinin, D. J y Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa nar-
rativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*.
2º Ed. EDUFU.

Campos, M. S. N. de, y Reis, G. R. F. da S. (2016). Con-
versas entre professoras: currículos *pensadospratica-
dos* e justiça cognitiva. *Práxis Educacional*, Vitória da
Conquista, 12(21), 103-132. [http://periodicos.uesb.br/
index.php/praxis/article/viewFile/5500/5281](http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5500/5281)

Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano. 1. Artes
de fazer*. Vozes.

Corsino, P. (Org.) (2012). *Educação Infantil cotidiano e
políticas*. 1.ed. Autores Associados.

Galeano, E. (2002). *O livro dos abraços*. 9. ed. L&PM.

Hardt, M. y Negri, A. (2005). *Multidão: guerra e demo-
cracia na era do império*. Tradução: Clóvis Marques.
Record.

Oliveira, I. B. (2003). *Currículos Praticados – entre a re-
gulação e a emancipação*. DP&A.

Reis, G. R. F. (2013). A narrativização das práticas como
prática de liberdade. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.*,
Juiz de Fora, 15(2).

Reis, G. R. F. da S. (2014). *Por uma outra Epistemolo-
gia de Formação: conversas sobre um Projeto de Forma-
ção de Professoras no Município de Queimados* (Tese de
Doutorado). Doutorado em Educação, Universidade
Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Oliveira, I. B. (2012) Contribuições de Boaventura de
Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios
emancipatórios e currículos *praticadospensados*. *Revis-
ta e-curriculum*, São Paulo, 8(2). [http://revistas.pucsp.
br/index.php/curriculum](http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum)

Pérez, C. L. V. (2003). O lugar da memória e a memória
do lugar na formação de professores: a reinvenção da
escola como uma comunidade investigativa. En AA.
VV. *Reunião anual da ANPED* (26). [http://www.anped.
org.br/reunioes/26/inicio.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm)

Prado, G. de V. T.; Morais, J. y Araújo, M. (2011). Pro-
cessos de (auto)formação docente no cotidiano da es-
cola: horizontes de possibilidades. *Revista Profissão
Docente*, Uberaba, 11(24), 53-67.

Ribeiro, T.; Souza, R. de y Sampaio, C. S. (2018). *Con-
versa como metodologia de pesquisa: por que não?* Ayvu.

Santos, B. S. (2006). *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed.
Cortez.

Santos, B. S. (2010). Para além do Pensamento Abissal:
das linhas globais a uma ecologia de saberes. En B. de
S. Santos y M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do
Sul* (pp. 31-83). Cortez.

Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e nar-
rativas de formação de professores*. DP&A.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS CONVULSIONADOS: HORIZONTES DE SENTIDOS Y DESEOS

¹ **María Marta Yedaide**

Como citar este artículo:

Yedaide, M. M. (2020). La investigación educativa en tiempos convulsionados: horizontes de sentidos y deseos. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 48-59. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3812>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

Mediante un registro autoetnográfico, que combina capas narrativas autobiográficas con análisis de tradiciones teóricas y relatos de experiencias, este artículo busca componer un estado de situación de/en/entre/desde la investigación educativa. Forma y contenido se entretrean irremediablemente, y el propio texto se intenc(s)iona para performar otras formas de habitar la vida académica, que se rehúsan a ser extrañas a lo que (nos) sucede. Discurre entonces en una descripción de posturas para (re)construir ciencia que se han vuelto disponibles en los últimos años y que se definen como horizontes de sentido, en pleno reconocimiento de la vigencia y condición de ubicuidad de lógicas de arbitraje académico clásicas. Este mundo no ha cambiado del todo aún, sostengo con voces autorizadas de nuestro tiempo, pero se está retorciendo; con intermitencia es posible advertir que la disputa por las instituciones sociales, entre ellas la Ciencia Moderna, logra interrumpir, trasgredir, travestir e inventar lo suficiente como para alimentar maravillosas esperanzas. Esas mismas que Freire consideraba necesidades ontológicas.

Palabras clave: ciencia moderna; investigación educativa; hábitos y hábitats; transformaciones

Educational research in troubled times: horizons of meaning and desire

Abstract

In an auto ethnographic tone, which combines layered narratives with the discussion of theoretical stances and the portrayal of several experiences, this article aims at composing a

¹ Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). myedaide@gmail.com

state of the art in/from/among educational research. Form and meaning inevitably interweave, and the intentionality in the text itself attempt to perform habits in the academy which are in favor of acknowledging what is happening (to us). It thus presents recently emerging standards for scientific practice, which coexist and struggle against conventional or royal science. The world may have not been transformed yet, I claim alongside authoritative voices, but it is nonetheless fading; on and off the insurrection against modern/colonial institutions succeeds in interrupting and reinventing conditions that feed hope. The very same hope that Freire deemed an ontological need.

Keywords: modern science; educational research; habits and habitats; transformation

A pesquisa educacional em tempos difíceis: horizontes de sentido e desejo

Resumo

Por meio de um registro autoetnográfico, que combina camadas narrativas autobiográficas com análises de tradições teóricas e relatos de experiências, este artigo busca compor um estado de coisas da / dentro / entre / a partir da pesquisa educacional. Forma e conteúdo estão inevitavelmente entrelaçados, e o próprio texto se destina a realizar outras formas de habitar a vida acadêmica, que se recusam a ser estranhas ao que acontece (a nós). Em seguida, procede a uma descrição de posições para (re) construir ciência que se tornaram disponíveis nos últimos anos e que são definidas como horizontes de sentido, em pleno reconhecimento da validade e condição de ubiquidade da lógica de arbitragem acadêmica clássica. Este mundo não mudou em nada ainda, eu argumento com vozes autorizadas de nosso tempo, mas está se contorcendo; De forma intermitente, é possível perceber que a disputa pelas instituições sociais, inclusive a Ciência Moderna, consegue interromper, transgredir, travestir e inventar o suficiente para alimentar esperanças maravilhosas. Aqueles mesmos que Freire considerou necessidades ontológicas.

Palavras-chave: ciência moderna; investigação educacional; hábitos e habitats; transformações

Introducción

De a ratos me siento una paria.

Participo de foros de especialistas que enseñan investigación y no han escuchado sobre la antimetodología, lo postcualitativo o el nuevo materialismo. Recibo invitaciones a revisar artículos en inglés y me siento imposibilitada de avanzar sin denunciar el todo, el punto de partida sobre lo cual el resto se erige como una fábula perversa arrasando con el poco poder que queda a maestros y escuelas para nombrarse. Me rechazan manuscritos por escribir desde la perspectiva descolonial sin ser negra ni india (literal), o por rebelde cuando me resisto a hablar de “hallazgos”, “resultados”, “recogida de datos”. Me miran con desconfianza cuando propongo el signo de pregunta sobre lo consagrado –incluso me expongo a que me tilden de ingenua o ignorante; lo hacen especialmente los hombres, pero también las mujeres que han conquistado privilegios en este juego patriarcal–. Pero sígo. No es un tema de método sino de dignidad; de disponerme, al menos, a sentir vergüenza en la complicidad de ciertas necropolíticas.

Luego converso con mis estudiantes, con Bifo Berardi, Sara Ahmed, Donna Haraway, Denzin Lincoln y cientos otros, mis amigos y colegas, mis hijos. Todos revueltos en el cotidiano mientras dejo que este tiempo particular me afecte, me despeine. Lo que pulsa está vibrando también en rebeldía; la calle ya reexiste sin esperar que la academia ordene sus papeles. Veo que a veces sigilosamente y otras veces en un estruendo feroz se va construyendo ese well-trodden path del que habla Ahmed –ese camino que se hace tal a condición de ser andado reiteradamente– y me reafirmo en mi propia dirección sin claudicar.

A veces me siento acompañada entre gentes y sentires afines.

Este artículo no puede leerse por fuera de este escenario, que es singular y plural y colectivo y grupal y personal y planetario y racional e intuitivo y sentido y soñado y desesperado e impaciente y desordenado e ineludible. La lista podría seguir; no es un capricho sino la respuesta al convite de Deleuze y Guattari y su “lógica del Y” (1987), que se siente propicia. También es la preferencia por el modo de sentipensar esto como *Pachakutik*, con Silvia Rivera Cusicanqui (en Capopardo, 2018), para dar cuenta de unas condiciones

de habitar tensadas, en desgarró, plenas de renaceres y derrotas, cargadas a la vez de esperanza y terror.

Propongo² entonces, en este artículo, una conversación arriesgada porque el tiempo lo amerita. Comenzó con un relato autobiográfico, que es en sí una declaración de principios, un acto político, un modo de militar la investigación educativa y la educación docente. Y un gesto de honestidad, porque, como dice Donna Haraway (2004, p. 29), “nada viene sin su mundo”.

Desde allí, y con la obstinación propia de la desesperación que se gesta a medida que el mundo desaparece bajo los pies –al menos un mundo, como diría Franco Berardi (2018)–, el texto busca asir una imagen suficientemente nítida del escenario volátil e inestable de la investigación social en general y de la investigación educativa en particular. Esto, decía, en un tiempo rabioso, de convivencia de fuerzas antagónicas, de gran conservadurismo y exquisita rebeldía.

Comienzo con un recorrido analítico que cartografía algunas fracturas, la recurrencia de ciertas irreverencias, la incesante y creciente presencia de micromovimientos destituyentes y microexistencias en/sobre/para el metarrelato de la ciencia. Como Donna Haraway (1997), reconozco la pregnancia del *@Segundo_Milenio*: seguimos escribiendo y siendo escritos en la “Más Grande Historia Jamás Contada” (Haraway, 2017). No obstante, mi percepción de la rotunda vigencia de los modos clásicos de practicar la investigación, que anidan también en el sentido común, es directamente proporcional a la fuerza erótica de las otras invitaciones –esas que el reconocimiento de cosmogonías otras va legitimando lenta pero sostenidamente– y que han legitimado potestades para la reinstitución de (otros) puntos de vista (Yedaide, 2017).

Me involucro más tarde en contar experiencias que van alimentando esa cualidad sensual de lo vivo que eriza mi sentipensar y me dispone a componer con otras y otros, también y desde la universidad, nuevos mundos. Son relatos de colegas –con nombres no tan europeos, no tan sorprendentemente– que, sin saber de mí, tal vez, se hermanan de todos modos con los

² A esta altura del texto, la decisión firme de violar las normas editoriales que pugnan por conservar al menos un resquicio de la objetividad tiene que haber quedado plenamente manifiesta. El resto del artículo podría leerse como una extensa y detallada fundamentación de esta decisión.

esfuerzos de mi propia comunidad de investigación y van colaborando en materializar la anomalía.

Es un artículo que intenc(s)iona, como proponen Kuby y Christ (2018), narrando. El propio relato se ofrece como moción destituyente y reinstituyente de sentidos. Con suerte, *interrumpqe* (Flores, 2013) los flujos de hacer investigación, que se saben miopes pero que insisten, se atrincheran en el Humanismo, aun cuando agoniza. Responde a sentipensar, con Paulo Freire (2005), que la esperanza es una necesidad ontológica. Huye de la analgesia social (Polleri, 2016), se desvela por las gramáticas de sufrimiento (Giroux, 2004).

Giros y revueltas: las lentes interpretantes que autorizan otra/s ciencia/s

Intentaré en este apartado referir a modos en que las lentes interpretantes –esas mediaciones encarnadas y geoculturales, ineludibles, inevitables, que se encaraman en el mirar– están siendo afectadas. El esfuerzo es claramente pedagógico (Denzin, 2018): espero que esta narrativa, en la danza de la iteración, (nos) performe (en) nuevos hábitos (Ahmed, 2019). Deseo contar que, de modo anárquico, desordenado, inconsistente e incluso parcialmente contradictorio, las prácticas sociales contemporáneas van manifestando tonalidades relativamente inéditas y altamente seductoras. Buscan fracasar como forma de derrotar la positividad tóxica de lo instituido (Halberstam, 2018); entiendo que fracasan también, en el sentido tradicional del término, cuando pretenden contarse por fuera y más allá de lo moderno.

El posthumanismo y la investigación postcualitativa son seguramente las etiquetas más resonantes, en complicidad desalineada con el nuevo empirismo, las ontologías emergentes, el nuevo materialismo, los giros narrativo, ontológico, afectivo, erótico, pedagógico, etc.³ En la composición aparentemente anárquica que configuran, toman forma ciertas maneras de narrar que engolfan al conocimiento científico, despertándolo de la ilusión de concebirse por fuera del tiempo y

³ Prefiero que este etcétera no pase desapercibido: se trata de un movimiento del todo consciente para permanecer consistente con la lógica del Y, con la indefinición y el antiesencialismo. Un vistazo a los esfuerzos de Deborah Lupton (2019) por compilar movimientos emparentados puede, además, otorgar una idea bastante precisa de un estado de situación particularmente revuelto.

el espacio. La perplejidad frente a la concepción de la luz como onda o partícula, que depende de “la lente” que observa, ha traído desde la física cuántica un modelo relacional que cancela el mito de la independencia, en el cual el acontecimiento enmarañado, como despliegue en el presente, es fundante, performativo, de lo que es (St. Pierre, 2017). El hábito y la iteratividad cobran sentido como posiciones transitadas y posibilidades de réplica diferenciada, respectivamente (Nordstrom, 2018; Marn & Wolgemuth, 2017). En los ensambles y enredos, en una continuidad de lo humano/no-humano, el flujo solo queda interrumpido por cortes agenciales que operan sobre un eterno devenir (Barad, 2007). El conocimiento no puede separarse de los medios por los cuales se produce (Marn & Wolgemuth, 2017).

Si “enseñar/aprender/vivir es una relación onto-ético-epistémica con el mundo” (Barad & Lez Taguchi, citado en Kuby & Christ, 2018, p. 303), la investigación solo cobra sentido en la intraacción, cancelando como esencialmente absurdas las alusiones a una concreta posibilidad de extranjerización.

¿Cómo hacer ciencia en esta maraña de indisociaciones? Susan Nordstrom (2018) propone la antimetodología. Se trata de un reconocimiento de la continuidad entre lo humano y lo no-humano, lo vivo y lo inerte, que empuja a situarse en espacios intermedios entre fuerzas territorializantes –aquellas que se alinean a cánones de la indagación cualitativa convencional– y fuerzas desterritorializantes que, como microgestos, se rebelan en el sentido de lo posthumanista (Braidotti, 2015). Si entendemos que todo está en constante mutación y composición, las entrevistas promueven enredos e intraacciones con los objetos, de modo de instanciar condiciones ontogenéticas. El dato no es sustantivo sino verbo (Nordstrom, 2018), ya que no se trata de una manifestación de una realidad subyacente sino de una singular génesis de lo real, un fenómeno emergente.

Esta postura se asienta en la fuerza pedagógica de la incerteza: sobre la base de la duda que signa lo postmoderno (Burbules, 1995), el no estar tan seguros aporta la complejidad y el valor político que compromete la ética. La investigación nos sucede a los investigadores, nos afecta y nos crea mientras sostenemos negociaciones con normas y valores instituidos. Quedamos compelidos a mirar los significados consecuentes

(Haraway, citado en de Freitas, 2017), asumiendo la productividad de nuestros actos en el reensamblaje ontogénico del mundo (Barad, 2011). Más allá todavía de la performatividad Butleriana, esta concepción integra lo no-humano en la ecuación creativa; los relatos y las teorías, como fuerzas inanimadas, producen encuentros hápticos: nos tocan (De Freitas, 2017).

Si bien la indagación postcualitativa no monopoliza las múltiples interpelaciones contemporáneas a la *Ciencia*, en mayúscula, el impulso que ha cobrado en los últimos tiempos se manifiesta en una resonancia sostenida en las publicaciones científico-académicas de la ciencia social. Al interrogar al Humanismo, a la representación, al dato, a la gobernanza neoliberal y a la investigación cualitativa feminista (aquella que ha cedido terreno a estos hábitos moderno-coloniales), este tipo de indagación se presenta como una postura epistemológica/ontológica que desea abreviar no solo del postestructuralismo, el nuevo materialismo y el giro ontológico, sino también del poscolonialismo (Gerrard, Rudolph & Sriprakash, 2017). Si bien ofrece productiva resistencia contra la investigación basada en evidencia y el neopositivismo –todavía en plena vigencia y salud en los círculos académicos y científicos–, hay reparos en relación con los modos en que la erudición y la continuidad en la concentración de autoridad en el investigador perpetúan la exotización de lo otro, el binarismo cartesiano y las colonialidades (Tuck & Yang citado en Gerrard et al., 2017). Esto nos regresa a la astuta imagen del *@Segundo_Milenio* de Donna Haraway, a comprender que todavía hablamos el lenguaje del Humanismo –como reconocen St. Pierre y Pillow (2000)– y que dentro de ese juego probamos encontrar nuestra propia lengua a la manera de Nourbese Philips.⁴

En este escenario, el desenganche epistemológico no puede ser completo, pero sigue siendo políticamente importante. Si bien lo inconcebible continúa representando un límite (Angenot, 2012), la batalla contra la normalidad puede sostenerse al reconocer y autorizar modos otros de hacer investigación (Platero, 2014). La investigación narrativa, en las múltiples formas en que se despliega, hace mucho por alimentar estos gestos

⁴ Me refiero a su texto *She tries her tongue: her silence softly breaks* (Casa de las Américas, 1988) en el cual juega con los géneros, las tipografías y fuentes, y las disposiciones espaciales para intentar recobrar la voz propia pese a contar solamente con el lenguaje del conquistador.

mínimos de rebeldía. Al tensarse a favor de los giros hermenéutico y lingüístico, ha ido colaborando con el desplazamiento de los escenarios del plano metodológico al ontológico, mientras sostiene la incómoda presencia de lo valorativo, lo simbólico y lo histórico (Pardo, 2012; Flores y Porta, 2012). Con fecundidad, además, las variopintas tradiciones dentro de este tipo de investigación han trocado lo excéntrico en familiar, propiciando nuevos hábitos (Ahmed, 2019). En el plano de la vida común han hecho lugar para que las voces bajas (Bidaseca, 2010) se volvieran audibles. Las producciones narrativas de Balasch y Montenegro, como un ejemplo entre cientos, plantean bucles narrativos que aseguran niveles de intertextualidad y composición colaborativa y participativa (Goikoetxea y García Fernández, 2014). La *Colección Pasiones*,⁵ por nombrar un caso más próximo, cancela las mediaciones en la experiencia discursiva con el otro.

El estado actual de la investigación narrativa interpela a mi comunidad académica particularmente.⁶ Recuerdo la época en que leíamos a Antonio Bolívar (2002) y su referencia a los dos modos de conocer según Bruner –un texto que trazaba esa línea que el propio Jerome Bruner interpelaría luego en *La Fábrica de Historias* (2003)–. Hoy el giro narrativo y el giro ontológico han complicado la cuestión: se ha hecho difícil pensar en la posibilidad de ser de lo no narrable, decible o pensable (Angenot, 2012). Además, mucho antes de terminar el siglo XX Jean-Francois Lyotard ya había hablado de “el tipo de lenguaje que se llama ciencia” (1987, p. 11), mientras vaticinaba la creciente incredulidad respecto de los grandes relatos. Toda investigación sería, inevitablemente, narrativa, del mismo modo que parece ineludible como cualidad de toda experiencia –especialmente cuando narrativa, lenguaje o texto asumen sus sentidos más amplios–.

A la luz de estas experiencias y puntos de vista, no caben dudas de que la objetividad se desangra, a falta del oxígeno que supo darle la atmósfera de la “Más Grande Historia Jamás Contada”, hoy en paulatina extinción.

⁵ La *Colección Pasiones* está dirigida por Luis Gabriel Porta Vázquez y María Cristina Martínez y publicada por EUDEM (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina).

⁶ Mirando concienzudamente lo que hacemos mientras lo hacemos, nos veo desplazándonos por los tres modos que describen Rosiek y Snyder (2018): desde la narratología hacia los contrarrelatos, y, más recientemente, hacia la potencia performativa del narrar e invitar a que otros narren.

Se marchita como la universalización y la neutralidad, preservadas solamente en los pliegues institucionales y en la obstinación de las creencias comunes (lo cual garantiza, todavía, unas mínimas condiciones de subsistencia). Lo que sigue en disputa todavía, especialmente en el reconocimiento de las múltiples opciones cosmogónicas covalentes, es el modo que puede asumir el rigor científico a falta de los regímenes de poder moderno-coloniales que fiscalizaron –y fiscalizan– las fronteras de la Academia (Lincoln, 2011). La pregunta, concreta, incisiva, es sobre las condiciones que garantizan que lo que sucede todavía admita como nombre el de *investigación científica*.

Al respecto, deben destacarse las originales discusiones de Guba y Lincoln (1989) sobre la autenticidad –algo no del todo extraño a la verdad narrativa y al refugio en la verosimilitud y credibilidad del narrador (Bruner, 2003; Lyotard, 1979; Ellis, Adams & Bochner, 2010)–. En el caso de Guba y Lincoln, además, se buscaba autorización para que todas las voces –incluidas las de las investigadoras e investigadores– se hicieran audibles. Definieron entonces a la autenticidad ontológica y educativa, en términos de expansión de la conciencia, incluyendo el reconocimiento de las consecuencias de la investigación; la propuesta complementaria, en términos de autenticidad catalítica y táctica, se metía de lleno en el terreno potencial de la transformación social, con la convicción de que “la objetividad es una quimera: una criatura mitológica que nunca existió, salvo en la imaginación de aquellos que creen que el saber puede estar separado de quien conoce” (Guba & Lincoln, 2012, p. 63).

También en el análisis de la validez –y a falta de una que pueda definirse en los términos quiméricos de la objetividad, la contrastación empírica o la coherencia del planteo formal– se han propuesto la validez cristalina (Richardson, 1997) y la validez catalítica (Kincheloe & McLaren, 2012). En ambos casos la autoridad del conocimiento científico se sostiene en premisas que eluden la monoglosia propia del mundo moderno-colonial (Galcerán Huguet, 2010) y se interesan por la fidelidad a las experiencias de vida y las soberanías epistémicas. Tal vez el modo más controvertido de validez sea aquel que pregonan Ellis, Adams y Bochner (2010), cuando desplazan la generalización desde los contenidos de una investigación hacia los lectores: como en la literatura, ¿podríamos concluir que una investigación es importante y/o válida cuando afecta a un número

importante de personas y contribuye con que cambien el mundo?

Como podrá constatarse con la próxima sección, la discusión respecto de aquello imprescindible para hacer ciencia parece saldarse en relación con la coherencia, la inscripción en tradiciones teóricas (como condición de no-ingenuidad) y la posibilidad de gestar (con otros, preferentemente) saberes, conocimientos y/o prácticas (hábitos y hábitats) capaces de transformar los mundos. La explicitación parece sumar una condición ética igualmente indispensable: esas experiencias encuerpadas y sensuales que se (nos) van produciendo son históricas, contingentes, situadas, ideológicas, provisionales y perennes. Deben ser comunicadas en su plena idiosincrasia para reponer la historia que las compone.

Porque este modo de pensar al conocimiento científico sospecha de la posibilidad de un predicado sin sujeto, y entiende que una ley o tesis sin marcas geoculturales o temporales es resultado de, al menos, un encubrimiento. Siempre hay un escenario espacio-temporal, unas motivaciones, unos personajes, un conflicto y un desenlace, aun cuando la ciencia moderna suele presentar esta última porción del relato bajo el nombre de *enunciado*. Cualquier enunciado fue alguna vez enunciado por alguien, en una matriz de inteligibilidad, con una intencionalidad implícita o manifiesta, con ciertos efectos y una carga de creencias y deseos. Podríamos decir que la ciencia moderna calla y que ese silencio –trocado por privilegios y responsable de terrores múltiples– se ha hecho insostenible.

Micromovimientos contra el no-lugar de las utopías

Estoy en Bogotá, en el año 2015, usando la mañana del domingo para hacer turismo después de tres jornadas de despiadada intensidad de trabajo en una universidad. Tengo voracidad por conocerlo todo; necesito sentir que he pasado por esta ciudad, que me ha afectado. En lo que debe haber sido la vuelta del perro, es decir, el recorrido trillado del turista promedio, me encuentro una iglesia, a y, sin demasiada expectativa, me decido a entrar. Me sorprende dos veces: primero porque en lugar de una misa en desarrollo o unos pocos fieles desperdigados entre los bancos rezando me encuentro una particular muestra de esculturas en tela. Me quedo, me acerco. La

segunda sorpresa explica por qué cuento este relato en este texto: la escultura frente a mí era el producto, el resultado, de una investigación.

En las zonas rurales de ese país, como en muchas otras regiones de Nuestramérica y del mundo, dolorosamente, los cuerpos de las mujeres son botín de guerra. Muchas son violadas, maltratadas, aterrorizadas. Esta investigación, decía el folleto, las había reunido en un taller en el que desgarraban telas mientras se contaban sus historias. Lloraban, recordaban, contaban y deshacían las ropas en harapos. Se acompañaban, se encontraban en la común vergüenza, se desprendían en solidaridad de las cicatrices, los estigmas, el miedo. Luego compusieron una narrativa común, mientras anudaban los retazos.

Me costó un tiempo comprender que eso podía ser una investigación... Hoy me cuesta pensar que otros tipos de investigaciones, de las que nunca hubiera desconfiado, valen la pena.

Este relato busca servir de prelude para contar historias de investigaciones que me he ido cruzando, en foros más académicos y con clara intencionalidad ahora en mi búsqueda, y que van abonando mi fe en gestar otras realidades, mi anhelo de travestir el significativo *investigación científica* a favor de la vida. Seducida por la fenomenología *queer* de Sara Ahmed, creo que cada una de las experiencias que siguen van construyendo nuevos hábitos, y nuevos hábitats, y entiendo que una de las misiones del trabajo académico reside en contarlas.

Comenzaré por referirme a la conmovedora narración en capas de la socióloga Carol Rambo Ronai, publicada originalmente en 1995 y traducida al español en el compendio de Silvia Bénard Calva (2019). Como epítome de una producción autoetnográfica, el relato está compuesto intertextualmente, combinando historias del abuso sexual infantil al que estuvo sometida Ronai con estadísticas y análisis provenientes de la sociología, que le permiten alternar, y alterar, los puntos de vista en una composición en simultáneo. Estas narrativas no escapan nunca de la primera persona, y, en lugar de esconder la pluma de quien escribe, aprovechan la condición de implicación para tensionar los marcos categoriales. De hecho, Ronai puede ahora hablar del silencio, el desempoderamiento que victimiza a las víctimas dos veces, o definitivamente, y de la violentación de una disciplina científica que exige callar sobre

nosotrxs mismxs. Además, y fundamentalmente, el texto logra afectarnos, y allí reside la mejor forma de validez que puede reclamar una verdad narrativa (Ellis et al., 2010).

Conviene seguir por Norman Denzin, quien es, sin lugar a duda, un promotor de metodologías revoltosas. En su texto “Performance, Hermeneutics, Interpretation” (2018), relata investigaciones entendidas como políticas culturales performativas, en el dominio del giro pedagógico. Cita obras tales como *The Laramie Project* (2001), que, en tanto pedagogía del espectáculo, aprovecha uno de esos incidentes que logran que “el poder, la ideología y la política se estrellen contra la gente común y sus vidas” (Denzin, 2018, p. 6, mi traducción). El asesinato de Matthew Shepard en 1998 dispara la posibilidad de coconstruir un guion con los habitantes de Laramie, basado en entrevistas que intentaban encontrar sentido a lo acontecido y a la vez despertar conciencia respecto de la homofobia. Esta obra y su actuación han sido, efectivamente, educativas, transformando las vidas y sentires de actores / entrevistados / entrevistadores / guionistas / audiencias, de formas poderosas. Denzin también alude a las bondades de la autoetnografía como práctica performativa activista, refiriendo a una escena de Soyini Madison en la Universidad de Ghana, y se implica en dar publicidad al proyecto de esta misma académica cuando inscribe sus discusiones con Marx, Saussure, Derrida y Fanon en los actos de una obra de teatro. Las deudas con el teatro del oprimido de Augusto Boal y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire son reconocidas y saldadas.

Alineadas con la contribución de Norman Denzin, las autoras Catherine Beaunae, Chiu-Hui (Vivian) Wu y Mirka Koro-Ljungberg (2011) publicaron en Sage un artículo con el registro de un libreto teatral. La lista de personajes incluye destacados como Giroux, Jackson, Bourdieu,⁷ pero también a ellas mismas, y a lo que llaman la *policía del método*. En cuatro actos, se presenta una discusión teórica que recrea reflexiones en los procesos de composición de tesis doctorales, dando intervención a los referentes de la bibliografía de modo auténtico, tal como ellos se han expresado en sus obras. El valor y la rigurosidad de los aportes

⁷ Próximo a cada apellido se detalla el año de la obra de cada autor, lo cual cobra total sentido al recordarnos que ninguno de estos referentes puede ser anclado a una única versión de sí.

no han sido afectados en términos de las expectativas para un artículo científico, pero el registro hace posible la recuperación del cotidiano y la exposición de los saberes que se enhebran en la aproximación a problemas de investigación. La incertidumbre, la duda, las cavilaciones, de alguna manera reponen cuestiones comúnmente participantes de estos procesos, aunque usualmente ocultas.

Travis Marn y Jennifer Wolgemuth se ocupan, por su parte, de las entrevistas transformativas. Sobre la base del realismo agencial de Karen Barad (2003, 2007), y ante la certeza de que las entrevistas, inevitablemente, intervienen (intraactúan) con/entre los participantes y relatos, se abocan a decidir intencionalmente qué afectar. En sendas investigaciones, sobre la birracialidad, y la masculinidad y heterosexualidad en el grado, Marn y Wogemuth (2017) incitan a la desobjetivación como recurso para generar desestabilización, incomodidad, y así propiciar reflexiones y decires acerca de los enredos entre los cuerpos, las narrativas y la propia entrevista. Instancian, así, performances de lo identitario que necesariamente se disputan en vistas a las dislocaciones y los corrimientos que las preguntas instalan momentáneamente allí donde no suele interrumpirse el flujo. Jenni, por ejemplo, pregunta: “¿Cómo influye el hecho de que yo sea mujer en nuestra conversación? ¿Hay cosas que hubieras conversado con un hombre que preferiste no compartir conmigo?”; y desata un vendaval de referencias y alusiones que son altamente performativas de un modo de habitar y habitarse en la masculinidad. De modo similar, Travis pregunta a sus entrevistados: “¿Qué creíste que era cuando me viste?”, puesto que comprende que su apariencia física intraactúa en las instanciaciones o cortes tangenciales que los participantes realizan respecto de la birracialidad.

Volviendo a lo autoetnográfico, resulta interesante compartir el proyecto que la socióloga Laurel Richardson compuso en colaboración con su marido, un escritor y profesor de inglés (Richardson & St. Pierre, 2005). *Travels with Ernest: Crossing the literary/sociological divide* surge a partir de la refracción de las narrativas que Laurel y Ernest escribieran mientras viajaban por Rusia, Beirut, Copenhague, Irlanda, la playa de San Petersburgo y Sedona. Las narrativas en capas que constituyeron los diarios de viaje devinieron en conversaciones que les implicaron el abordaje de cuestiones éticas, de género, disciplinares, literarias, en

registros emocionales, intelectuales y creativos. Mediante un trabajo sistemático, que implicó territorializaciones como la grabación y posterior transcripción de los diálogos entre esposos, los textos se abrieron y permitieron exponer las bondades de la cristalización. Uno podría imaginarse, sin esfuerzo, el valor inmenso de poner a dialogar las bitácoras de investigadores en la fecunda instanciación de reflexiones alimentadas por todas estas perspectivas.

Finalmente, y con una intención de circularidad, me referiré a la experiencia de investigación acción participativa del Colectivo Actoras de Cambio, tal como la relata Fulchiron (2014); podrá observarse fácilmente, espero, la semejanza con la historia que relaté al comienzo de este apartado. Con el propósito de romper el silencio en torno a los crímenes sexuales contra las mujeres mayas durante la guerra en Guatemala, el Colectivo trabajó con 54 sobrevivientes de 4 grupos étnicos distintos –lo cual requirió la implicación de traductoras y transcriptoras de 4 lenguas diferentes– desde una postura que privilegiaba la reciprocidad. Las tres investigadoras (antropóloga maya, politóloga blanca y psicóloga social mestiza) se comprometieron en la composición de una trama que puso palabra a las violencias sobre la reproducción de las mujeres –los originales abusos físicos y la continuidad de las violencias a partir del modo en que se construye a la mujer como objeto sexual y de depravación en contraste con la “buena mujer”–. Si bien no se transmutaron en este caso las historias en arte, Gregorio Gil –en el mismo libro, *Otras formas de (re)conocer* (Mendia Azkue et al., 2014)– relata una investigación sobre las representaciones hegemónicas de mujeres inmigrantes que promovió la productividad no solo de narrativas, sino también de creaciones en lenguaje artístico (al estilo de la contrapublicidad o los contrarrelatos). Parece que la narración y la creación artística en distintos lenguajes responden a los llamados de justicia con agencia cívica.

Algunos otros sentipensares

Escribo mientras en Colombia se debaten entre fuentes oficiales y organizaciones de derechos humanos para contar los muertos, los desaparecidos y las violaciones a mujeres detenidas por la feroz represión a la protesta social. Recuerdo Argentina en diciembre 2001; luego me llamo a reconocer que la violencia institucional no ha

cedido para algunas gentes tampoco en mi país desde entonces. Podría desfallecer de la desesperanza, llorar a cada uno, cada tragedia, la composición despiadada de la maldad de los Hombres (ahora sí, dejemos por un tiempo al masculino genérico, con la expectativa de que una energía de lo femenino podría cuidar allí donde se destruye). Decido, en cambio, seguir escribiendo sobre la investigación educativa en otras claves. Decido creer en los renaceres, me demoro para habitar en la fe de otras y otros sobre el alumbramiento de nuevos mundos.

Sostengo que en algún momento de este tiempo que se rebela contra el inconsciente colonial-capitalístico (Rolnik, 2019) se corrió afortunadamente la pregunta respecto de qué es la investigación científica para pensar qué (nos) hace (Pérez, 2016). Esa cuestión, antes neurálgica de la especificidad de las ciencias sociales, dio lugar a la genuina preocupación por la potencia para la transformación social. Las perspectivas poscolonial y descolonial colaboraron con la desentronización de la razón occidental monoglósica y gestaron autorizaciones para las reexistencias. Los feminismos levantaron la apuesta de los postestructuralismos, se mixturaron, se rebelaron y dejaron afectar por la irreverencia de la calle y por las teorías *queer*. Las ciencias “naturales” restituyeron la flecha del tiempo (Prigogine, citado en De Borelli y Moal, 1997) y la imagen de las transfecciones, coevoluciones e interdependencias comenzó a dominar las escenas (Haraway, 2017). El Posthumanismo viene capitalizando el movimiento de estas placas tectónicas (Braidotti, 2015) mientras vamos abandonando un mundo (Berardi, 2018).

En mi tesis doctoral una colega me mostró una imagen de figura y fondo que aún me afecta; desde entonces, y por medio de las imágenes del serpenteo (De Castro Muniz, 2017), el zigzagueo (Braidotti, 2015) y la re/des-territorialización (Nordstrom, 2018), vengo compartiendo la intermitencia como bandera. Pienso en los énfasis particulares y cómo tienen la fuerza política de torcer rumbos, muy sutil pero eficazmente, como en los caminos que se hacen tales por la reiteración obstinada de su tránsito (Ahmed, 2019).

Prefiero poner luces en las razones políticas y el deseo de ver renacer algunas promesas. Prefiero una ciencia en minúscula, discreta pero fundamentalmente digna, que guarde “la esperanza de que la vergüenza solo exista cuando uno se equivoca de paso en el baile y no cada vez que nos vemos en un espejo” (Marcos, p. 51).

Donna Haraway (2004) dice que “no puede permitirse que ‘desinteresado’ signifique ‘dislocado’, i. e. no responsable, o inconsciente de, las complejas capas de la propia situación histórica colectiva en los aparatos para la producción de conocimiento” (p.14).

La forma en que Haraway propone comprender a la ciencia moderna, como creación conjunta de tecnologías solidarias –hombres, mujeres, investigación, conocimiento, etc. que componen y son compuestas como mundo– supera la original metáfora de la interseccionalidad de Creenshaw (1989) –e incluso la aún más interesante imagen de la consustancialidad de las opresiones de Lugones (2014)– al pensar raza y género como categorías relacionales, proteicas e imposibles de separación analítica. El despojo de la finitud, el enredo, la suciedad, la acción y el cuerpo son un mismo despojo, que fabrica mitos y los nombra *objetividad, validez, rigurosidad*.

Afortunadamente, parece cierto que atravesamos momentos de reencantamiento del mundo, y entonces –mientras las narrativas asumen agencia en la afectación que nos producen– entendemos la investigación como un enredo recíproco con/en un fenómeno (Rosiek & Snyder, 2018). Los relatos sostienen su doble cualidad: pueden descomplejizar, simplificar y apaciguarnos, del mismo modo en que son capaces de alterar complacencias.

En la búsqueda de cierta coherencia cierro el artículo con una alusión autobiográfica. Me auto arrogo, así, nuevamente, la potestad discursiva de autorizar lo propio para lo común.

Al inicio del libro sobre mi tesis doctoral (Yedaide, 2021) recobro una frase que compuse antes de presentarla, en octubre de 2016:

Creo, como dice Dolina, en el hechizo cósmico. Con la misma fuerza con que el universo un día te sume en el más profundo silencio que sólo puede inspirar la belleza absoluta, otro día te arranca de la mansedumbre y te lanza a la aventura humana para que sacies tus ansias de poner nombre al misterio (p. 2)

Hoy siento que lo que empuja a escribir no es sólo un anhelo trascendental etéreo, sino un concreto y cotidiano recurso para lidiar con una enraizada tristeza ante un mundo que puede ser groseramente, obscenamente, desigual. Deseo ser parte de la investigación educativa

que abraza la responsabilidad y el respeto por lo común y por la vida. Confío en ese impulso que hace imposible correr el cuerpo de esta pelea.

Referencias

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Ediciones Bellaterra.

Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo veintiuno.

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Sig-ns*, 40, 801-831.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barad, K. (2011). Nature's queer performativity. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 19, 121-158.

Beaunae, C.; Wu, C. & Koro-Ljungberg, M. (2011). Exploring Performativity and Resistance in Qualitative Research Interviews: A Play in Four Acts. *Qualitative Inquiry*, 17(5), 412-421.

Bénard Calva, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Berardi, F. (2018). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.

Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. SB.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Burbules, N. (1995). *Posmodern Doubt and Philosophy of Education*. University of Illinois.

Cacopardo, A. (2018). "Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible". Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. *Andamios*, 15(37).

Creenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *Feminist Theory and Antiracist Politics*, 140, 139-167.

De Borelli, T., y Moal, P. (1997). Entrevista a Ilya Prigogine. *Les Raisons de l'Ire*, 10.

De Castro Muniz, M. L. (2017). En el aire: "traslados a la modernidad" y pedagogías comunicativas (de) coloniales en la Amazonía ecuatoriana. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 4(4), 63-85.

De Freitas, E. (2017). Karen Barad's Quantum Ontology and Posthuman Ethics: Rethinking the Concept of Reallity. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 741-748.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (Trad. de B. Mussumi). University of Minnesota Press.

Denzin, N. (2018). Performance, Hermeneutics, Interpretation. En U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 200-216). Sage.

Dubatti, J. (2012) *Introducción a los estudios teatrales*. Editorial Atuel.

Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).

Flores, G., y Porta, L. (2012). Valores Morales en la Educación Superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores memorables universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 6(1), 40-59.

Flores, V. (2013). "Interrucciones". *Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencontro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fulchiron, A. (2014). Poner en el centro de la vida de las mujeres mayas sobrevivientes de violación sexual en la guerra: una investigación feminista desde una mirada multidimensional del poder. En I. Mendiá Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Ziri6n y J. Azpiazu Carballo (eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones de la investigación feminista*. Lankopi.
- Galcerán Huguet, M. (2010). Límites y paradojas de los universales euroc6ntricos. En H. Cairo y R. Grosfoguel (eds.), *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un di6logo Europa-Am6rica Latina*. IEPALA.
- Gerrard, J., Rudolph, S. & Sriprakash, A. (2017). The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power. *Qualitative Inquiry*, 23(5), 384-394.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truthout*. <https://truthout.org/articles/neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability/>
- Goikoetxea, I., y Garc3a Fern6ndez, N. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodol6gica para la investigaci6n feminista. En I. Mendiá Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Ziri6n y J. Azpiazu Carballo (eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones de la investigaci6n feminista*. Lankopi, SA.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Personal communication*. Sage.
- Guba, E., y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigaci6n cualitativa* (vol. II) (pp. 38-78). Gedisa.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso* (Trad. J. Sáez). Egales editorial.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. Routledge.
- Haraway, D. J. (2004). *Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. HombreHembra@_ Conoce_Oncorrat6n@:* *Feminismo y tecnociencia*. UOC. Colecci6n Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Haraway, D. J. (2017). *Manifiesto de las especies de compa±a: perros, gentes y otredad significativa* (Trad. I. Mell6n). Bucavulvaria ediciones.
- Kaufman, M. (2001). *The Laramie project*. Vintage Books.
- Kincheloe, J., y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teor3a cr3tica y de la investigaci6n cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigaci6n cualitativa* (Vol. II) (pp. 241-315). Gedisa.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, 24(4), 293-304.
- Lincoln, Y. (2011). Los comit6 de conducta 6tica y el conservadurismo metodol6gico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenol6gico. Denzin, N. & Lincoln, Y. (comps.), *El campo de la investigaci6n cualitativa. Manual de investigaci6n cualitativa* (Vol. I). Gedisa.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y g6nero. En Y. Espinoza Minoso, D. G6mez Corral y K. Ochoa Mu±oz (eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemolog3a y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.
- Lupton, D. (2019). *New Materialisms: Key Approaches Compiled By Deborah Lupton* (5th revised version). <https://www.researchgate.net/publication/336749741>
- Lyotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condici6n postmoderna: Informe sobre el saber*. Ediciones C6tedra.
- Marcos, Subcomandante (2009). *Los otros cuentos. relatos del Subcomandante Marcos*. Red de Solidaridad con Chiapas.

- Marn, T. & Wolgemuth, J. (2017). Purposeful Entanglements: A New Materialist Analysis of Transformative Interviews. *Qualitative Inquiry*, 23(5), 365-374.
- Mendia Azkue, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., y Azpiazu Carballo, J. (eds.) (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215-226.
- Nourbese Philips, M. (1988). *She tries her Tongue: Her Silence Softly Breaks*. Casa de las Américas.
- Pardo, R. (2012). El desafío de las ciencias sociales: desde el naturalismo a la hermenéutica. En H. Palma y R. Pardo (eds.), *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*. Biblos.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5, 184-198.
- Platero, R. (2014) ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Ziriión y J. Azpiazu Carballo (eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones de la investigación feminista*. Lankopi.
- Polleri, F. (2016). Analgesia Social. *Revista Ajo*, 24 de abril. <http://www.revistaajo.com.ar/notas/5369-analgesia-social.html>
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Rutgers University Press.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Ronai, C. (1995). Multiple reflections of child sex abuse: An argument for a layered account. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23, 395-426.
- Rosiek, J. & Snyder, J. (2018). Narrative Inquiry and New Materialism: Stories as (Not Necessarily Benign) Agents. *Qualitative Inquiry*, 6(10), 1151-1162.
- St. Pierre, E. & Pillow, W. (2000). Introduction: Inquiry among the ruins. En E. St. Pierre & W. Pillow (eds.), *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education* (pp.1-24). Routledge.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 686-698.
- Yedaide, M. (2017). *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la Formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP* (Tesis de doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Yedaide, M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. UNMDP.

BIOGRAFÍA Y APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

¹ Gabriel Jaime Murillo Arango

Como citar este artículo:

Murillo Arango, G. J. (2020). Biografía y aprendizaje en tiempos de incertidumbre. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 60-68. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3996>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

El artículo caracteriza la época actual como un tiempo de incertidumbre en el que han sido puestas en cuestión creencias, teorías y prácticas arraigadas en la tradición filosófica de la educación, cediendo el paso a otras formas de relación y otros dispositivos en el trabajo sobre sí mismo y con los otros. Sería algo así como una nueva *Paideia*, un educarse a sí mismo, dotada de ejercicios, modos de reflexión, prácticas de rutina, con las cuales poder enfrentar los retos de una formación integral en un mundo en crisis del Estado de bienestar y, con ella, de la educación, de las políticas sociales y de las maneras de sociabilidad. En este contexto, y aupado en la marea vertiginosa de la revolución digital que ha trastocado las comunicaciones, la vida cotidiana de la gente y también las prácticas de enseñar y aprender, cobra vigencia el “imperativo biográfico” que se debate entre la insolidaridad y la soledad de los individuos, por un lado, y el valor de la acogida y de las narrativas de experiencia en los procesos de aprendizaje biográfico y del aprender a vivir juntos, por otro. El recuento de conceptos que nutren el artículo lleva a la conclusión de someter bajo nuevas luces la interrogación fundamental acerca de en qué consiste educar hoy, que va más allá del adiestramiento y la instrucción.

Palabras clave: acogida; experiencia; formación; investigación biográfica narrativa; pedagogía.

Biography and learning in times of uncertainty

Abstract

In this article, current times are characterized as a moment of uncertainty. During this period, beliefs, theories, and practices rooted in the philosophic tradition of education have been questioned, giving way to other types of relations and devices for work about oneself and with the

¹ Doctor en Educación: estudios históricos en educación, pedagogía y didáctica. Grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Universidad de Antioquia. Colombia. Email: gabriel.murillo@udea.edu.co

others. It seems like a new *Paideia*, an education for oneself with exercises, reflection styles, and rutinary practices. These would allow us to face the challenges of an integral development in a world with a welfare crisis, along with the challenges of education, of public policies and of sociability modes. In this context, the “biographical imperative” gains validity, boosted by the digital revolution vertiginous tide that has overturned our communications, daily life, learning and teaching practices. From one side, it comes in between people’s lack of solidarity and loneliness. From another side, it comes out of the importance of embrace and narrating experiences in biographical learning processes, and of learning to live together. The compilation of concepts that integrate the article leads to a conclusion showing the need to analyze under new lights the fundamental question regarding what it is to educate today, going beyond training and instruction.

Keywords: embrace; experience; education; narrative biographical research; pedagogy.

Biografia e aprendizagem em tempos de incerteza

Resumo

Este artigo caracteriza a época atual como um tempo de incerteza no qual têm sido questionadas as crenças, as teorias e as práticas enraizadas na tradição filosófica da educação, dando lugar para outras formas de relação e outros dispositivos no trabalho sobre si mesmo e com os outros. Parece uma nova *Paideia*, como uma autoeducação, com exercícios, métodos de reflexão, práticas da rotina, para lidar com os desafios de uma formação integral, em um mundo em crise de Estado de bem-estar e, com ela, da educação, das políticas sociais e das maneiras de sociabilidade. Neste contexto, e tomando força na maré vertiginosa da revolução digital que tem atrapalhado as comunicações, a vida diária das pessoas, e as práticas de ensino e aprendizagem, o “imperativo biográfico” toma vigência, debatendo-se entre a insolidariedade e a solidão dos indivíduos, por um lado, e o valor do acolhimento e das narrativas da experiência nos processos de aprendizagem biográfico e de aprender a viver juntos, por outro lado. A compilação de conceitos que integram este artigo conduz à conclusão de que é necessário ver com novas luzes a questão fundamental sobre o que é educar hoje, indo além do adestramento e da instrução.

Palavras-chave: acolhimento; experiência; formação; pesquisa biográfica-narrativa; pedagogia.

Tiempo de incertidumbre

Nunca como ahora sentimos tan nuestras las palabras de inicio en la obra clásica del Premio Nobel de Literatura Elias Canetti: “Nada teme más el hombre que ser tocado por lo desconocido. Desea saber quién es el que le agarra; le quiere reconocer o, al menos, poder clasificar. El hombre elude siempre el contacto con lo extraño” (1983, p. 9). Así fue descrita con brillantez literaria y profundidad antropológica esa sensación tan humana, demasiado humana, que hoy nos sobrecoge, ante la presencia de una amenaza inaprensible e invisible e incierta como un virus desconocido; desnudos en nuestra fragilidad y tan vulnerables como indefensos seres vivientes en busca de amparo y certidumbre.

En medio del desconcierto, súbitamente nos hemos visto lanzados a recordar el acontecimiento inaugural que rodeó el surgimiento de la pedagogía en Grecia Antigua, haciendo frente al adiestramiento de los niños aún no poseídos por los hábitos mediante una serie de ejercicios físicos y mentales que tendieran un puente entre la naturaleza y la cultura. Efectivamente, desde entonces se fue perfeccionando un conjunto de procedimientos de repetición con base en ejercicios rutinarios para resguardar al hombre de las amenazas visibles e invisibles que se ciernen sobre el mundo, lo cual supone una estrategia política de adiestramiento para la sobrevivencia. Ahí se encuentran ya los medios primigenios con los que las sociedades humanas se dotan de sistemas inmunitarios tendientes a garantizar la conservación de la especie. Se refiere a sistemas inmunológicos no solo en cuanto tienen que ver con el orden biológico, sino también con el orden de las prácticas sociales, que cuenta con sus propios mecanismos de seguridad y justicia, y con el orden de las prácticas simbólicas y culturales.

Entendida a la vez como práctica social y práctica simbólica, la educación exhibe dos caras, como el rostro de Jano, en la medida en que carga sobre sus hombros tanto la transmisión de los bienes culturales heredados de la humanidad como la adecuación constante de los métodos pedagógicos ante los riesgos y las demandas de un mundo cambiante. La educación busca transmitir para conservar, al mismo tiempo que proporciona las condiciones de posibilidad para la transformación del entorno y de sí misma, basada en una dialéctica de ruptura y reconstrucción inherente al acto mismo del movimiento que designa la palabra *educere*, entendida

como conducir, guiar, llevar hacia. Este juego dialéctico que oscila entre la conservación y la subversión, entre tradición y revolución, fue objeto del lúcido análisis de Hannah Arendt (1993) sobre la crisis de la educación, no en vano nombrado por algunos como el texto fundador de la filosofía de la educación del período de posguerras del siglo veinte.

Los avances logrados desde hace poco más de un siglo en los campos de la hermenéutica y de las llamadas ciencias de la cultura contribuyen a sustentar una teoría de la formación permanente del ser humano atravesada por la conciencia de una autonomía racional kantiana aunada a una comprensión del ser en el tiempo. En mi libro *Conversación en las aulas* (Muriillo, 2021) he desarrollado más ampliamente dicha teoría, a partir de definir el ser humano como un *animal symbolicum*, una criatura que reúne la capacidad de razonamiento con la de trascender las contingencias de la vida cotidiana; es decir, una criatura logomítica que asume su existencia expresada en mitos, símbolos e historias que moldean a la vez una vida singular y las señas de identidad de grupos o comunidades enteras. La facultad de simbolización humana –cuyas formas de expresión abarcan desde el mito a la ciencia, desde las representaciones imaginarias al pensamiento abstracto– configura el suelo de todo trayecto biográfico singular, entendido no como un mirar atrás, sino como un lanzar, un proyectar adelante, que recorre los caminos de la experiencia desde el nacimiento hasta la muerte: enfrentados con el mundo, con los otros, con sí mismo, con los enigmas de la vida.

El trayecto biográfico es el proceso de trabajo mediante el cual el hombre busca el sentido de la vida; ese algo que va descubriendo en un mundo complejo, un mundo que se debate entre los extremos de una caída en el caos primigenio y la pesadilla de un orden inquebrantable. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico en el que se teje la trama de los vínculos sociales, las representaciones que nos hacemos de nosotros mismos y de los otros, y las instituciones que amparan las diversas actividades humanas. En su conjunto, estas forman parte de las denominadas estructuras de acogida.

La educación entendida como acogida (o acogimiento) parte del reconocimiento de que el ser humano “necesita ser acogido” para serlo plenamente, y se despliega a través de las instituciones sociales básicas que

posibilitan su venida e incorporación al mundo: la lengua materna, la familia en sus diversas formas, el territorio y la casa, la comunicación con el mundo. Estos son verdaderos ámbitos de resguardo ante cualquier tentación nihilista, que allanan las condiciones propicias al despliegue de los trayectos biográficos, adaptando una praxis de resistencia contra lo que nos es desconocido, escapa a nuestra comprensión, o acecha en la oscuridad: la muerte, el mal, el enigma, o incluso aquello que los griegos antiguos llamaban *el destino*.

Situados hoy en el centro de una crisis que nos ha sorprendido con el miedo a lo desconocido, y, por ende, con la urgente necesidad de adaptar y adaptarnos quizás a otras prácticas del cuidado de sí y de la acogida de otros, es una necesidad histórica velar por una escuela abierta como el lugar por excelencia donde se pone en juego la producción y circulación de saberes, de la política y la ética, y donde se prueban los modos diversos de la sociabilidad. Velar por su cuidado en las actuales circunstancias disruptivas de las rutinas escolares refleja una toma de posición que combate una concepción del ser humano como un ser arrojado para la muerte, abrumado por la conciencia de la finitud, en tanto se sitúa del lado de un ser esperado y acogido para la vida. He ahí el lugar de una escuela para la vida.

Los profesores como profesionales del cuidado

El acto de afirmar el valor supremo de la escuela en tiempos de incertidumbre se desprende de la razón de entenderla como una institución no solamente consagrada a la transmisión cultural y a la selección y preparación para la vida productiva, sino también al ejercicio de una vida construida con otros, a una vida en sociedad. No obstante, a lo largo de los años se ha extendido la concepción de la escuela como una máquina de reproducción de las desigualdades sociales y culturales existentes, con lo que se subordina tanto el valor determinante de la relación de fuerzas, que es propio de toda micropolítica del poder, como la trascendencia de la memoria escolar impresa en los procesos de identidad personal. En dicha concepción se omite el reconocimiento de las condiciones que hacen de la escuela un lugar privilegiado donde aprender a vivir juntos, o, dicho de otro modo, donde afrontar las ineludibles decisiones respecto de la sociabilidad, del respeto por la diferencia, de la amistad, y de la solución pacífica

de los conflictos a partir del uso de las armas de la dialéctica argumentativa, que sustituye la dialéctica de las armas.

En la vida cotidiana de la escuela, asumida en toda su complejidad como un dispositivo social de formación, participamos de una experiencia biográfica en la que hacemos de la vida misma un extenso cuento tejido con múltiples hilos; una trama urdida a medida que nos cuentan historias, las que contamos a otros y también las que nos contamos a nosotros mismos. Por decir lo menos, así nos convertimos en narradores espontáneos, de tal modo que el acto de contar historias se traduce en una práctica social de conjura de la realidad inmediata, de dominación de la contingencia en una tentativa por hacer frente a lo desconocido, al enmudecimiento y al temor mismo que suscita la existencia en tiempos turbulentos.

Decir, saber, ser, una tríada de verbos que bien puede tomarse como una declaración de principios epistémicos y éticos que sustentan las acciones fundamentales del oficio de profesor. Decir: responder a la llamada del otro que desea aprender, que alude a la raíz *vox* en *vocatio* –vocación–; se acude al llamado haciendo un esfuerzo complementario para salvar los obstáculos que se interponen en el camino de esa voz, que no es una voz vicaria ni ajena ni vacía. Saber: estar consciente de la inmensa responsabilidad social que recae sobre sí, la de la transmisión de los saberes producidos en la historia de la humanidad, o al menos la de una modesta porción de ese tesoro acumulado, cuyo *Elogio de la transmisión* fuera cantado a dúo por Steiner y Ladjali (2006) en un liceo de las *banlieu* de París, en el puente de un siglo al otro. Ser: hacer de su vida como enseñante una vida que es también la del eterno aprendiz, agudo como el que más para captar la diferencia o el ingenio o el conflicto, en fin, un ser de experiencia de lo que fue y de lo que vendrá, abierto siempre a lo otro.

En momentos de crisis hay que restituir el sentido etimológico de la palabra *crisis* que remite a decidir, juzgar, por lo cual resulta aconsejable ir a las fuentes, no para hurgar en un depósito de escombros del pasado sino para leer ciertas claves que impidieren quedar ennegrecidos por el fulgor de la actualidad. Sentir a nuestras espaldas el peso del tesoro de los saberes acumulados, la experiencia de los siglos en la conquista humana de los cielos y la tierra, no supone, en ningún caso, el sometimiento al mito y la tradición con una

actitud pasiva, cesante, derrotista. Más bien, conviene en medio de la crisis mantener la prudencia que permita valorar con sentido de equilibrio lo viejo y lo nuevo, sopesar las justificaciones, las dudas, las odas y los réquiems proferidos acerca de la muerte de las escuelas y del oficio del maestro presencial, en medio de la oleada de artefactos, programas y plataformas disponibles en las redes digitales que se ofrecen como soportes en el restablecimiento de los vínculos de enseñanza y aprendizaje. A simple vista un movimiento desordenado, imprevisto, caótico, aunque quizás no podía ser de otra manera.

Desde hace buen tiempo no deja de deslumbrarme el significado latente que hermana los oficios de enseñanza, salud pública y trabajo social, en cuanto son nombrados en lengua francesa con el apelativo común de *profesionales del cuidado* (*professionnels du soin*), diestros en el tacto de la formación y la solici-tación individual que está en la base del aprender a vivir bien. Una noción inscrita en las coordenadas de un cuadro general de los “trabajos del hombre en sí mismo”, y tiene relación con las formas y actividades sometidas a un aprendizaje continuo en el transcurso de un tiempo determinado, adoptadas por las diversas élites desde la Antigüedad, en las primeras escuelas de ejercitantes a manos de filósofos y pedagogos, pasando por las instituciones escolares que emergen en la Edad Media y se hacen masivas y públicas en la modernidad, hasta las técnicas biomédicas domesticadas en la vida privada del presente. Son estas las antropotécnicas, o “los procedimientos de ejercitación, físicos y mentales, con los que los hombres de las culturas más dispares han intentado optimizar su estado inmunológico frente a los vagos riesgos de la vida y las agudas certezas de la muerte” (Sloterdijk, 2013, p. 24). Quienes están a su cargo, han de consagrarse toda su existencia a un oficio caracterizado por la inmensa responsabilidad social de formar a otros a partir de formarse a sí mismos, con una indeclinable voluntad de saber y un conocimiento práctico de los contextos y las competencias de los otros, como quizás no se exige con igual celo en otros oficios. No obstante, es larga la distancia que media entre la finalidad superior de dicha empresa y el menguado prestigio de la profesión medido en la escala de jerarquías sociales.

Vivimos en nuestros días uno de esos momentos en que parecen fracturarse las regularidades de nuestras

rutinas diarias, las certezas de seguridad, las circunstancias de modo, tiempo y lugar del acompañamiento con otros. Desde luego, un momento que también ha tenido y habrá de tener un impacto profundo en la experiencia escolar, no solamente en relación con sus potenciales efectos adversos en el rendimiento, la sociabilidad y el estado emocional de los estudiantes, sino además con sus afectaciones en la enseñanza y el trabajo de los profesores. Los riesgos de fracturas verosímiles se manifiestan en múltiples aspectos de la vida cotidiana y social, como, por ejemplo, en la norma del distanciamiento físico impuesto en el trato social, aun cuando hayamos sido advertidos de los matices que diferencian los sentidos implícitos en los términos *distanciamiento social* y *distanciamiento físico*. También ocurre lo propio respecto del uso de la mascarilla, una medida terapéutica preventiva no liberada de detractores, destinada a hacer frente al contagio, pero que ha sido capturada y transformada en un índice de manipulación política e ideológica, como símbolo de libertad o miedo, virilidad o flojedad, derecha o izquierda. Y ello, sin embargo, no puede ocultar el hecho antropológico de las máscaras que presiden un universo cultural variopinto y heterogéneo en todas las sociedades humanas del pasado y el presente, como símbolos de la inversión irónica, del ocultamiento de gestos, la suplantación de identidades; aupadas en tiempos de carnaval en tanto representaciones de la apoteosis de la risa y la subversión del mundo en que se vive. Pero otros sentidos interfieren cuando se vuelve un hábito impuesto en las interacciones cara a cara de todos los días, privados del avistamiento del movimiento de los labios, las expresiones faciales, la sonrisa o el gesto de repulsa. Igual cabe decir del lavado de manos, sin duda alguna una medida higiénica bien familiar en las rutinas escolares de todos los tiempos, pero cuya práctica excesiva, sujeta a una férrea disciplina emanada de una autoridad biomédica, podría ser síntoma de conductas neuróticas, como las que pudiera diagnosticar un psicoanalista.

Forma parte también del listado de riesgos en la crisis producida por la pandemia del Covid-19 la irrupción generalizada, aunque desordenada, desigual e incierta, de los medios virtuales de enseñanza, detrás de los cuales pueden incubarse tendencias monopólicas, uniformistas y totalitaristas, soterradas bajo programas tales como el denominado “Escuela en casa”. Más aun al comprobarse que bajo el ala de este programa

extendido puede solaparse la intención de reemplazar un número apreciable de maestros, reducidos a la función de supervisores de la ejecución puntual de guías de instrucción programada, lo cual equivaldría a la “muerte del profesor” y a la victoria precoz de la inteligencia artificial en las escuelas –tan soñada por distopías orwellianas de todos los matices–. No digamos ya simplemente soñadas, sino efectivamente probadas en no pocas iniciativas de gobierno basadas en los incorregibles cálculos económicos que determinan el recorte de la vinculación laboral, las inversiones sociales y de profesionalización continua en el sector de la educación pública en nombre de la reactivación de la macroeconomía. Todos estos riesgos, juntos o separados, contribuyen a incrementar los retrocesos, por demás ya visibles de manera dramática en áreas tan sensibles como la inclusión y la diversidad, la atención a la primera infancia, la cobertura educativa en los sectores más vulnerables de la población, la inversión en infraestructura, la formación continuada de maestros, la formación en escenarios no escolares (Wulf, 2020).

Visto a contraluz, en medio de esta crisis, con el cierre masivo de jardines infantiles, escuelas, liceos y universidades durante un tiempo de duración variable en casi todo el planeta se pone en evidencia el papel irremplazable de la dimensión social en los procesos de formación de niños, niñas y jóvenes. Aprender juntos y aprender a vivir juntos se lleva aún en las pieles de los actores escolares, pese a los cantos de cisne de los que hacen eco en los círculos tecnocráticos ampliados por las burocracias educativas.

Has de cambiar tu vida

Desde la segunda mitad del siglo XX las sociedades se han visto sacudidas por una galopante transformación de los modelos de existencia y estilos de vida conocidos hasta entonces, en buena medida estimulada por mayores índices de prosperidad económica y movilidad social que fueron el cimiento del Estado de bienestar surgido en la Europa de posguerra, así como de la vertiginosa mutación del sector tecnológico producto de la revolución digital, ahora incorporada al diario vivir de los habitantes en gran parte del planeta. Un contexto histórico en el que se asiste a una nueva configuración de las relaciones de los individuos en sociedad, en la que la biografía pasa a

ocupar un lugar privilegiado en los espacios de sociabilidad, junto con la historia de los aprendizajes y de las relaciones con los saberes académicos y experiencias de vida. Por lo demás, la biografía como género de producción cultural deja de ser un patrimonio exclusivo de las grandes individualidades que hacen la historia, sustraídas del destino común para instalarse de a poco como un imperativo de nuestro tiempo. Se trata del “imperativo biográfico”, que nos conmina a ser dueños y poseedores de la historia de nuestra vida, y que se traduce, en el mejor de los casos, en la narrativa de un individuo-proyecto que pone menos énfasis en su interioridad y más en la forma de construir una historia personal a la medida de su inserción en el mundo (Delory-Momberger, 2009, p. 83). La antropología social ya se había planteado la pregunta central “¿cómo los individuos devienen en individuos?”. Esta búsqueda se despliega a través de la indagación por las relaciones entre el individuo y el contexto, el individuo y las representaciones de sí y de los otros, el individuo y la temporalidad de su experiencia. Justamente lo que distingue a la investigación biográfica del enfoque sociológico o del enfoque etnográfico es la atención puesta en el marco de la temporalidad biográfica de la experiencia y en la construcción social de la subjetividad.

La paradoja de la condición biográfica en nuestra época consiste en delegar en el individuo el cuidado de producir por sí mismo el vínculo social que parece haber desanudado la extrema diferenciación y complejidad de la sociedad, de modo tal que los espacios de socialización, como la familia, la escuela, el ámbito laboral, se ven desplazados paulatinamente como consecuencia de las elecciones personales. Sobre este punto, Beck y Beck-Gernsheim (2003) subrayaron el contraste entre un individuo en tiempos del nuevo milenio y aquel de generaciones precedentes, precisamente en el modo de vivir la propia vida en un mundo desbocado como este de las sociedades de riesgo, en las que se exalta el individualismo institucionalizado, entendido más allá de una noción neoliberal del individuo del libre mercado, soberano aparente en la toma de decisiones en un mundo caracterizado por la precariedad y la exclusión en los más diversos órdenes.

La actividad biográfica no se da únicamente en el campo del discurso, ya sea en una forma de expresión oral o escrita, sino que más bien es revelada a través

de un gesto internalizado a la manera del *habitus* de Bourdieu, que da cuenta de la cambiante relación del hombre con sus vivencias en el mundo que lo rodea a través del tiempo. Hacer uso de los conceptos de biografía y de lo biográfico implica nombrar no meramente la realidad factual de lo vivido, sino también las representaciones de cómo los seres humanos perciben su existencia, a la vez que se señala la ruta de comprensión narrativa de la experiencia moldeada por un proceso de escritura, que es tanto la urdimbre textual de un relato en el telar del tiempo como una puesta en escena de interpretación de lo vivido con su propia dinámica, su sintaxis, sus motivos y sus figuras. Así, por ejemplo, cuando recurre a la técnica de la entrevista biográfica, el investigador va en procura de captar tras las palabras del entrevistado el discurso de una época y de una sociedad como un discurso cifrado en el que se conjugan la historicidad de una experiencia singular y un mundo de vida.

La caja de útiles conceptuales de la investigación biográfica narrativa en educación integra un horizonte amplio y diverso enriquecido por las nociones y formas de ver tanto de la filosofía como de los estudios del lenguaje, la historia, la antropología y la sociología. En particular, la pedagogía, que acoge en su corazón el sentido de la formación, es beneficiaria directa de este acumulado de saber. Este es el camino indicado en una tendencia del pensamiento educativo que relleva el valor de las raíces históricas de la pedagogía junto con el uso de las narrativas de vida.

El término *bildungsprozess* (proceso de formación), que está en el corazón de la *Pädagogik*, significa menos las modalidades técnicas de tal o cual aprendizaje que el movimiento a través del cual un individuo se desarrolla y forma en medio de los hombres y del mundo. Este enfoque otorga una atención particular a los trayectos y a las historias de vida en la educación. La historia de vida, en la forma de un relato biográfico, es concebida no solamente como un medio para dar cuenta de trayectos de formación personales, que proporciona a los investigadores en Ciencias de la Educación recursos documentales y materiales de reflexión de primera importancia, sino también como un medio de que el *bildungsprozess* (proceso de formación) sea asumido por su propio autor/actor, ya que el narrador de la historia de vida integra los episodios particulares del aprendizaje (*lernprozesse*) en

el movimiento general de su propio desarrollo (Delory-Momberger, 2014, p. 66).

Apreciar el proceso de formación desde esta perspectiva permite ver cómo la operación de biografización consiste en un moldeamiento continuo de la historia de vida, a partir del acumulado de experiencias que son convertidas progresivamente en un saber práctico, un saber orientador de las acciones del sujeto en el entramado social. Desde un punto de vista sociológico, Alheit y Dausien (2007) analizan la significación de los aprendizajes a la luz de las biografías individuales, lo cual plantea el reto sobre la imposibilidad de separar las trayectorias de vida de los propósitos, modalidades y resultados de los programas de formación. Por lo demás, estos no solo están representados en las instituciones de carácter formal, sino que abarcan el complejo de experiencias vividas con sus correspondientes episodios de transición y de crisis. En la experiencia de vida de los sujetos todo aprendizaje remite de un modo u otro a determinados contextos que dejan huella en un itinerario biográfico singular: “sin biografía no hay aprendizaje, sin aprendizaje no hay biografía” (p. 52).

No hay más que admitir la palabra *experiencia*, que salta a la vista donde menos se esperaba. Esta es de una naturaleza ambigua, proteica, lo que la hace portadora de significados disímiles, lábiles, latentes en la superficie misma de la diversidad lingüística. En ella se descubre, tanto un sentido activo, prospectivo, de prueba y ensayo (cuando digo “hacer una experiencia”), como un sentido pasivo, acumulativo y de recapitulación (cuando digo “un ser de experiencia”). En ambos casos es claro que la palabra *experiencia* designa puntos de orientación divergentes en la investigación biográfica narrativa. Y no puede ser de otra manera, según afirma el filósofo François Jullien (2021), dado que la experiencia es inescindible de aquello que es, pero también de lo que se nos escapa muy a nuestro pesar; en últimas, es un término básico de la lengua.

Pero *experiencia* no deja de ser un término básico de la lengua, e inclusive, ¿no sería el más básico, el más arraigante y el más “hundido”? ¿No sería el término en el que la lengua más se acercaría a lo que sigue siendo inabordable por medio de la lengua, en todo caso a aquello que ella no puede referir nunca más que alusivamente? De este modo, tal vez sea

indesarraigable en virtud precisamente de la ambigüedad que conserva, es decir, de lo inseparable que subyace allí previamente, aun cuando no podamos pensar eso sino de manera separada. En su parte sumergida está en efecto demasiado “en contacto” como para que podamos decir “con qué” (p. 64).

De esta manera, la naturaleza ambigua de la experiencia deja abierta una fisura hacia lo desconocido, allí donde abundan los peligros y obstáculos que mandan señales de alerta en los encuentros con la otredad, a la vez que motivos para abjurar de los prejuicios que nos son tan familiares, o hasta el hecho de dejarnos afectar por el advenimiento de la novedad. No en vano existe una afinidad peculiar entre ambos sentidos de la experiencia y el acto de investigar, indisolublemente ligado al móvil del viaje, del desplazamiento, del movimiento que fuerza al cambio. Viajar e investigar consiste en que exploremos primordialmente aquello que no se sabe o no se conoce, con mayor disposición a refutar que a corroborar lo ya sabido, de igual modo que no buscamos ir de un lugar a otro y volver al punto de partida sin transformarnos a nosotros mismos ni intentar transformar incluso el objeto de estudio. Y viajar e investigar son ambas formas básicas de narrar, como testimonian la tradición oral y la literatura de las más diversas culturas desde tiempos remotos.

La utilidad del enfoque biográfico narrativo en educación, que abreva en tan variadas fuentes del conocimiento, pone de manifiesto la irremplazable necesidad de adecuar los programas de formación de las jóvenes generaciones a la actualidad de un renacer de la narrativa de la mano del retorno del sujeto, basado en el reconocimiento del ser humano como un ser acogido que demanda ir hacia otro lugar, así como comprender el itinerario de formación de una identidad personal pareja con el acto de narrar la vida. Un enfoque que permite ver la biografía personal como un proceso nunca acabado de formación, desde donde se puede plantear la pregunta seminal que atraviesa toda la historia de la filosofía de la educación: ¿qué es educar? Abordar en estos términos las demandas contemporáneas de la educación en el mundo de hoy posibilita dejar atrás los dilemas reduccionistas entre cobertura de cantidad o calidad, formación técnica o integral, formación para el trabajo o formación para la vida. El acto de educar tampoco se reduce a la aspiración de restituir falsas ilusiones perdidas que

quizás nunca existieron, porque una subjetividad no está compuesta de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no se es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha (Bárcena, 2006, p. 186).

Quizás más que nada sea un imperativo ineludible para hacer frente, con la lucidez que da la pérdida de la inocencia, a las condiciones históricas de un presente regido por la visión y las políticas de Estado cautivas de las corporaciones multinacionales, que mantienen sometidos los programas de educación a los dictados de las leyes del mercado. Uno de sus efectos perversos consiste en hacer recaer en el individuo toda la responsabilidad en la realización exitosa o en el fracaso de sus ideales de vida, mientras el Estado permanece ajeno a las funciones de regulación en la protección de los intereses comunes. La idea maldita del capitalismo salvaje, “sálvese quien pueda”, es la otra cara del imperativo biográfico “haz tu propia vida”.

Referencias

- Alheit, P., y Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Instituto Paulo Freire.
- Arendt, H. (1993). *The crisis in education. Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Beck, U., y Beck-Gernshein, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Canetti, E. (1983). *Masa y Poder* (Trad. de Horst Vogel). Alianza editorial.
- Delory-Momberger, Ch. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. CLACSO, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Delory-Momberger, Ch. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraedre.

Jullien, F. (2021). *Una segunda vida*. El cuenco de plata.

Murillo, G. J. (2021). *Conversación en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación*. Universidad de Antioquia.

Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida* (Trad. de Pedro Madrigal). Pre-textos.

Steiner, G., y Ladjali, C. (2006). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. FCE, Siruela.

Wulf, Ch. (2020). Pandemia del coronavirus y educación (Trad. de Gabriel Jaime Murillo Arango). *Le sujet dans la cité*. <http://www.lesujetdanslacite.com/1/upload/christophwulf8coronaeducation.pdf>

Artículos de investigación

DÉFICIT DE INVESTIGACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS. CASO DE ESTUDIO: CENTRO PARA EL DESARROLLO DEL HÁBITAT Y LA CONSTRUCCIÓN, SEDE SENA DEL PEDREGAL

¹ Yoser G. Sánchez

Como citar este artículo:

Sánchez, Y. G. (2020). Déficit de investigación en instituciones de educación superior públicas. Caso de estudio: centro para el desarrollo del hábitat y la construcción, sede Sena del Pedregal. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 70-85. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3997>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

El SENA es un establecimiento público de orden nacional, el cual ofrece formación gratuita a los colombianos de manera presencial y virtual en sus diferentes sedes, distribuidas por todo el país. En una de sus sedes, ubicada en la ciudad de Medellín, Pedregal, se localiza el centro para el desarrollo del hábitat y la construcción, el cual cuenta con una infraestructura idónea y completa, equipada con laboratorios que permiten a todos los estudiantes que acuden allí, adquirir competencias para su desarrollo profesional, con personal profesional calificado, con experiencia en varios ámbitos educativos. Sin embargo, actualmente se observa en esta institución que muchos de estos docentes carecen de espíritu investigativo.

Por lo tanto, para este proyecto de investigación se busca analizar cuáles son los motivos por los que los docentes del Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción son apáticos con relación a los temas de investigación y solo se dedican a impartir formación de manera presencial o virtual, además de identificar su repercusión en la institución. Por último, se propone realizar una estrategia de mejora, entendiendo que se cuenta con una infraestructura para ello, como son los laboratorios, talleres y equipos, entre otros, que permitirían la investigación y que pueden ayudar y aportar soluciones a muchas de las problemáticas que actualmente tiene el área de la construcción a nivel local, regional y nacional.

Palabras clave: investigación, SENA, déficit, cursos, profesores, estudiantes.

¹ Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Facultad de Arquitectura e Ingeniería. Correo: yoser360@hotmail.com

**Research deficit in public institutions of higher education.
Case study: Center for the Development of Habitat and
Construction, Pedregal's Sena location**

Abstract

The SENA is a public establishment of a national order, which offers free training to Colombians in person and virtually at its different locations, distributed throughout the country. In one of its headquarters located in the city of Medellin, Pedregal, the Center for the Development of Habitat and Construction is located, which has an ideal and complete infrastructure, equipped with laboratories that allow all the students who go there to acquire skills for their professional development, with qualified professional personnel, with experience in various educational fields, but currently in this institution it is observed that many of these teachers lack an investigative spirit.

Therefore, this research project seeks to analyze the reasons why the teachers at the center for habitat development and construction are apathetic in relation to the research topics and only dedicate themselves to providing training in person or virtual, in addition to identifying its impact on the institution. Finally, it is proposed to carry out an improvement strategy, understanding that there is an infrastructure for this, such as laboratories, workshops and equipment, among others, that would allow research and that can help and provide solutions to many of the problems that currently has the construction area at a local, regional and national level.

Keywords: research, SENA, deficit, courses, teachers, students.

**Déficit de pesquisa em instituições públicas de ensino superior.
Estudo de caso: Centro pelo Desenvolvimento do Habitat e a
Construção, sede Sena do Pedregal**

Resumo

O SENA é um estabelecimento público de ordem nacional, que oferece formação gratuita aos colombianos de forma presencial e virtual em suas diferentes sedes, distribuídas por todo o país. Numa de suas sedes, situada na cidade de Medellín, Pedregal, está localizado o Centro pelo Desenvolvimento do Hábitat e a Construção, que tem uma infra-estrutura ideal e completa, equipada com laboratórios que permitem que todos os alunos que ali frequentem adquiram as competências para o seu desenvolvimento profissional, com pessoal profissional qualificado, com experiência em vários âmbitos educativos. Porém, atualmente observa-se nesta instituição que muitos desses professores não têm espírito investigativo.

Por isso, para este projeto de pesquisa se procura analisar quais são as razões pelas quais os instrutores do Centro pelo Desenvolvimento do Habitat e da Construção são apáticos com os temas de investigação y somente dedicam-se a oferecer formação de forma presencial o virtual, além de identificar a sua repercussão na instituição. Por fim, se procura realizar uma estratégia de melhoramento, entendendo que se conta com infra-estrutura adequada, tais como laboratórios, oficinas e equipamentos, entre outros, que permitiriam a pesquisa e que poderiam ajudar e aportar soluções para muitas das problemáticas que atualmente tem a área de construção a nível local, regional y nacional.

Palavras-chave: pesquisa, SENA, déficit, cursos, professores, alunos.

Introducción

La investigación fue planteada dentro del proceso formativo de la institución universitaria Colegio Mayor de Antioquia, pregrado de la carrera Construcciones Civiles y Tecnología en Delineante de arquitectura e ingeniería, del curso o materia Fundamentos y Metodología de la Investigación, encaminado en dos líneas de investigación en el área de la construcción y la ingeniería:

- Tecnologías de construcción: Desarrollo, innovación e implementación de tecnologías en los procesos constructivos y empleo de materiales de construcción.
- Administración de la construcción: Desarrollo y aplicación de técnicas de gestión en la planeación, programación y control de proyectos de construcción empleando las nuevas tecnologías.

Dentro de los tipos de investigación, lo ubicamos como una investigación descriptiva y un estudio de casos. Nuestra investigación se refiere a un grupo específico.

Planteamiento del problema

El proceso de investigación en las instituciones de educación superior es de alta importancia, ya que con los resultados obtenidos de cada una de las investigaciones, la universidad o establecimiento de educación superior logra obtener un reconocimiento a nivel nacional e internacional, lo que hace que su prestigio y nombre sea reconocido en el ámbito educativo.

Los profesionales que desempeñan su labor en la docencia son los encargados de todos los procesos investigativos y de que estos lleguen a culminar con éxito en cada una de las instituciones de educación superior en que ejercen. Por lo tanto, deben ser personas comprometidas y competentes para desarrollar las investigaciones y tener a su disposición todas las herramientas tecnológicas, equipos e información para lograr llevarlas adelante con éxito.

Justificación

En lo que respecta a instituciones de educación superior, hay casos en que los procesos de investigación son pocos o no logran llegar a su culminación, muchas veces por falta de recursos económicos o espacios adecuados para realizar las investigaciones. Por otro lado, instituciones que cuentan con todos los equipos y herramientas necesarias para realizar cualquier investigación, no aprovechan al máximo estos recursos por falta de profesionalismo y carencia de espíritu investigativo.

Por lo tanto, es importante conocer las causas por las que estas instituciones que cuentan con las condiciones materiales para la investigación, caso de estudio centro de la construcción SENA, sede El Pedregal, realizan pocas investigaciones y cómo se podrían generar estrategias para que los profesionales que laboran allí aprovechen todas las herramientas que tienen a su disposición y generen más respuestas que las que actualmente se dan a problemas científicos y técnicos por medio de procedimientos sistemáticos.

Marco teórico

La investigación ha hecho posible que se logre resolver infinidad de problemas y se descubran nuevos procesos, materiales, fórmulas, herramientas, metodologías, etc., en el campo de la construcción, al tiempo que las universidades consiguen recoger fondos y ser reconocidas a nivel nacional e internacional por sus logros investigativos. Por esto, es de suma importancia que las personas que trabajan como docentes en las instituciones de educación superior sean individuos que estén siempre dispuestos a realizar investigaciones que conlleven a encontrar soluciones a diferentes problemáticas que se presentan en el ámbito constructivo y que sean puntos de referencia para otras instituciones.

Sin embargo, muchas de las universidades en Colombia no realizan investigaciones, por diferentes motivos. El más común es la falta de recursos económicos para poder tener en su infraestructura física laboratorios bien equipados que permitan realizar los diferentes ensayos necesarios en una investigación. Esta es una de las razones por las que muchos docentes no se ven atraídos por explorar nuevas ideas y hacerlas realidad.

Pero ocurre el caso contrario en instituciones de educación superior que tienen un equipamiento muy completo para poder realizar todo tipo de investigaciones, donde lastimosamente los profesionales que se encargan de impartir clases en estos centros educativos no aprovechan los recursos de los que disponen y la investigación es mínima, como es el caso de estudio que aquí proponemos.

Por lo tanto, lo que se busca con este trabajo es identificar y conocer qué efectos producen estas decisiones tanto para la institución del SENA como para nuestro país, creando a partir de esta investigación, unas estrategias que ayuden a mejorar esta falencia. Pero antes de conocer dichas causas y efectos, es bueno conocer el entorno y saber qué se ha hecho en otros espacios académicos sobre investigaciones. Por eso es que a continuación mencionaremos qué sucede con la exploración científica en nuestro país y qué consecuencias, ya sean positivas o negativas, nos ha dejado.

- La docencia en la educación superior es uno de los pilares fundamentales en la comprensión de universidad y esta no puede ser concebida si no está ligada a la investigación como una de sus partes constitutivas. Por esto, la investigación siempre será importante en cualquier institución de educación superior y los docentes deben ser conscientes de esto. Además, comenta Velásquez, que no se puede pensar en universidad si sus significados no contemplan producción y gestión del conocimiento a través de la investigación (Velásquez, 2016, p.15-25).

Por lo tanto, como dice SABY (2014), “una tarea importante de las instituciones de educación superior es capacitar y actualizar a los docentes por medio de proyectos de formación, ofreciéndole todas las herramientas para que puedan generar nuevos conocimientos a través de la investigación” (p.14-23).

Además, Martínez (2015) nos dice que “es importante y necesario que los docentes de las instituciones de educación superior se conviertan en motivadores permanentes para que impulsen a sus estudiantes a cuestionarse, asombrarse y explorar sobre las diferentes problemáticas que surgen en el contexto educativo” (p.13).

La Educación Superior juega un papel estratégico en la formación de las nuevas generaciones que afrontarán los retos de la globalización y de la era del conocimiento, lo cual requiere procesos educativos basados en el desarrollo de la autonomía, el juicio y el análisis crítico para la formación de un profesional competente para hacerle frente a los retos de este siglo. Ante este desafío, la Universidad debe recrear de manera continua los espacios que ofrece dentro y fuera de las aulas para que la investigación, que implica el desarrollo de un espíritu reflexivo, crítico, creativo y emprendedor, se constituya en un elemento inherente a los procesos formativos, entendiendo que con ella no solo se logra el avance en las diferentes áreas del conocimiento, sino que además se da solución –o una aproximación a la solución– a las problemáticas sociales del siglo XXI. Como ya se mencionó, la investigación en el marco de la formación de futuros formadores se inscribe principalmente en la investigación educativa y pedagógica, la cual indaga, analiza, cuestiona y propone respecto a las problemáticas causantes de efectos negativos en la calidad de la educación. La investigación educativa es entendida como la generación sistemática y rigurosa de conocimiento respecto a la educación en cuanto a sus propósitos, procesos y resultados. Se trata de una investigación que se relaciona con las situaciones y prácticas de la educación, que genera conocimiento útil para los interesados en el tema del mejoramiento de la calidad de la formación de los individuos. (Tünnermann, 2011, pp. 6-7).

La investigación y la docencia deben conformar una unidad de acción para el investigador, ya que es ésta la mejor manera de aportar al estudiante contenidos que eleven el nivel académico. Esta unidad permite al profesor reflexionar sobre sus inquietudes intelectuales y científicas en la medida en que investiga y traspasa parte de esas inquietudes y conocimientos a un auditorio preparado. De esta manera, logra acercar al estudiante realmente a la realidad nacional, con conocimientos extraídos de esa realidad y superando el nivel mediocre y pragmatista (Vélez y Dávila, 1984, p. 2).

Esa falta de cultura en Latinoamérica, y en particular en Colombia, ha generado exclusión en el ámbito mundial, según aparece publicado en la Universidad de Antioquia, en el sitio web de la Sede de Investigación Universitaria, SIU.

Algunas cifras comparativas de la situación de Colombia en el concierto latinoamericano y mundial son tan conocidas como inquietantes. De cada 10.000 científicos que hay en el mundo, 9.400 son de los países industrializados, 100 son latinoamericanos y apenas 1 es colombiano. Mientras que a mediados de la década de los años 80, Estados Unidos y Japón dedicaron a la inversión en ciencia y tecnología alrededor del 2.8% del PIB, Chile dedicó aproximadamente el 0.5%, Brasil el 0.4% y Colombia sólo el 0.1%. Mientras que Chile en 1991 produjo alrededor de 80.000 publicaciones científicas por cada millón de habitantes, para Brasil el índice fue de 20.000, para Venezuela alrededor de 30.000, y para Colombia fue de 5.000. Para lograr un nivel competitivo apropiado en ciencia y tecnología, y de acuerdo con los estándares internacionales, se requieren 1.000 científicos e ingenieros por cada millón de habitantes. Colombia necesitaría de al menos 36.000 científicos e ingenieros y sólo tiene alrededor de 5.000 (Sierra, 2004, p.1).

Juan Norberto Calvo, director del Grupo de Investigación en Materiales Dentales (Grimad), explicó que la investigación de las universidades es importante en la medida en que ayudan a responder a las necesidades del país, mediante la solución de problemas. “Si nos comparamos con otros países tenemos unos recursos mínimos para la investigación y eso es lo que no nos permite hacer proyectos de mayor envergadura y que respondan a necesidades más sentidas en la sociedad” (*El Tiempo*, 2018, p. 1)

Por su parte, Leonor Botero, directora de investigación de la Universidad de La Sabana, explicó que en el caso de los doctorados suelen presentarse dificultades para financiarlos, ya que el trabajo exclusivo de este tipo de estudiante es investigar. “Si no hay recursos para el sostenimiento de los estudiantes y proyectos de investigación es muy difícil tener este tipo de programas”. (*El Tiempo*, 2018, p. 1).

La Fundación Universitaria Católica del Norte ha procurado avances en este sentido al conformar el SIS Estudio y el SIS Investigación, dos sistemas y puntos de encuentro para la discusión y canalización de las líneas de investigación institucional. Tiene un comité científico que desde sus funciones dinamizará las propuestas y aspectos que contribuyan a fomentar la científicidad en la entidad. Los medios informáticos son una gran fortaleza de esta institución por cuanto el sistema de estudios lo emplea como mediador

pedagógico, por tener modalidad virtual, y porque es un medio asumido por el mundo como ágil, rápido e interactivo. Con tales dispositivos se pueden establecer relaciones dialógicas entre la comunidad científica interna (estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-docente) y la externa (científicos del contexto nacional e internacional) (Sierra, 2004, p.1).

La investigación beneficia a la enseñanza universitaria porque mejora su calidad, tal y como revela un estudio en el que ha participado la Universidad Complutense de Madrid en el año 2015. En una muestra con más de 600 docentes, los autores comprobaron cómo los profesores que investigan tienen mejor criterio y son más rigurosos a la hora de dar clases, aunque si investigan demasiado, la calidad docente empeora, al faltarles tiempo.

“Hemos descubierto que los docentes que cuentan con resultados de investigación enseñan mejor que otros profesores con menos investigación”, destaca Teodosio Pérez Amaral, del departamento de Economía Cuantitativa de la UCM. De hecho, según el estudio, los que no investigan son cinco veces más propensos a ser los peores docentes (Unidad de Información Científica y Divulgación de la Investigación, 2015, pp. 1-2).

El Decreto 1279 de 2002, expedido por el presidente Pastrana, creó estímulos para las publicaciones y otros productos académicos resultantes de la investigación, que claramente impulsaron el desarrollo de proyectos que incidieron en los indicadores de calidad de las universidades públicas. Infortunadamente los estímulos económicos para la investigación, en su mayoría traducidos en puntos salariales para el profesor e investigador, no fueron ni han sido considerados por los gobiernos de turno en los presupuestos asignados para el funcionamiento de las universidades y han quedado exclusivamente a cargo de las universidades, apareciendo así otro costo permanente difícil de cubrir, que desvela a los rectores, obligados a estimular la investigación, pero al mismo tiempo frenados para poder pagar a los investigadores los estímulos que legalmente merecen.

Hoy en día, cuando la mayoría de las convocatorias para la vinculación de profesores exige entre los requisitos el título de doctorado, podría ofrecerse un mejor salario de enganche que pueda llegar a duplicarse (en pesos constantes) durante la vida laboral del profesor,

mediante reconocimientos contemplados en la carrera profesoral, tanto por la calidad de la investigación como por la docencia. Pero la presión para publicar como único mecanismo para aumentar el salario afecta también la calidad de lo que se publica.

Un gran ejemplo que tenemos en la ciudad es la universidad de Antioquia, la cual tiene como una de sus misiones la investigación, lo que se ve reflejado cada año en su capital humano como 940 estudiantes de pregrado en proyectos, 500 estudiantes de posgrados y 755 profesores que realizan investigación.

La Universidad apoya financieramente la investigación asignando anualmente recursos para tal fin. Estos recursos se invierten en convocatorias por áreas (ciencias médicas y de la salud; ingeniería y tecnologías; ciencias exactas y naturales; ciencias sociales, humanidades y artes). Igualmente, tiene establecidos fondos para apoyar actividades asociadas a los proyectos de investigación: pasajes nacionales e internacionales, organización de eventos, primer proyecto, internacionalización, revistas especializadas, traducción, proyectos de pregrado (Sistema Universitario de Investigación, 2019, p.1).

En total maneja 25 centros de investigación en todas sus áreas. Estos centros administran los recursos económicos y hacen los trámites para compras de materiales, reactivos, equipos, contratación de personal, cambios de rubros y control de compromisos de cada proyecto (Sistema Universitario de Investigación, 2019, p.1).

En 2017, fueron 1131 proyectos ejecutados en esta universidad, para los cuales los recursos destinados fueron de 120.758.965.076 pesos. Pero el valor que se retorna la universidad por patentes y derechos es de 450.000.000.000 aproximadamente, convirtiendo a la investigación en una fuente de ingresos.

Pregunta(s) de investigación:

¿Cuáles son las causas para el déficit en relación a los procesos investigativos por parte de los docentes que laboran en el centro de la construcción del SENA, sede El Pedregal?

¿Cuáles son los efectos que se generan por la falta de investigación en el centro de la construcción del SENA, sede El Pedregal?

Hipótesis de investigación

La falta de incentivos a la investigación y el no tener una exigencia de artículos publicados, a la hora de contratar profesores para el Centro del Desarrollo del Hábitat y Construcción, aumentaría los casos de publicaciones de esta institución en un 30%, sea como autores o colaboradores.

Objetivos

Investigar por qué no hay procesos investigativos por parte de los docentes que laboran en el centro de la construcción del SENA, sede El Pedregal.

1. Objetivos Específicos

- Establecer los efectos de la falta de investigación en el Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción SENA, sede El Pedregal.
- Describir algunas recomendaciones para fomentar los procesos de investigación en el Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción SENA, sede El Pedregal.

Metodología

Inicialmente estableceremos qué procesos o trabajos de investigación en la actualidad se encuentra realizando el Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción, y qué cantidad de profesores se encuentran vinculados a estos procesos. Posterior a esto se realizarán encuestas a los diferentes docentes que lo integran, con la finalidad de encontrar falencias en relación al desarrollo de procesos investigativos y determinar el nivel actual en la formación académica. Les haremos preguntas sobre su nivel actual académico y si han hecho o han pensado hacer investigaciones para la institución en la que laboran.

Luego se procederá a un registro escrito (Inventario) y fotográfico de las instalaciones del Centro, incluyendo la sede de SENNOVA, mostrando los laboratorios, espacios y equipos que se podrían utilizar para realizar diferentes investigaciones y, con la ayuda de los docentes, establecer qué posibles investigaciones se podrían realizar allí, para dar a conocer los efectos que se están generando por el no aprovechamiento de estas condiciones materiales.

Por último, después de conocer las causas (mediante preguntas a los docentes), y los efectos que genera la falencia de investigación en el Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción, basándonos en documentos escritos de otras universidades donde las investigaciones hayan dado respuestas a problemáticas de la construcción, crearemos estrategias para que los docentes de este centro mejoren, se atrevan a investigar y aprovechen al máximo la infraestructura y medios que poseen, y ayuden a que el centro en particular y la institución sea aún más reconocida en el país por sus aportes a la investigación, a la solución de problemas del área y a la ciencia.

Según los resultados anteriores se establecerán las estrategias para capacitar y mejorar los conocimientos en cuanto a procesos constructivos y normatividad vigente para la reforma y construcción de viviendas.

Por último, se realizará una comprobación de los conocimientos adquiridos y mejorados con la capacitación, en la reforma y construcción de nuevas viviendas.

Impactos Esperados

Con la aplicación de las recomendaciones de esta investigación, en un tiempo de 2 años, se podrá ver una mayor participación de los estudiantes en publicaciones de la institución y sobre temas relacionados al área de la construcción.

Resultados

Inventario

Establecer los efectos de la falta de investigación en Centro para el desarrollo del hábitat y de la Construcción SENA, sede El Pedregal.

El Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción SENA, sede El Pedregal, cuenta con 7 programas de formación tecnológica, 16 programas técnicos y una formación complementaria en 9 modalidades para unos 80.000 aprendices anuales.

Para la formación de los alumnos, aparte de una cantidad de aulas suficientes y dotadas de tecnología, el centro cuenta con una dotación de laboratorios y talleres que cubren los diferentes ámbitos de la construcción, haciendo que las clases se desarrollen dentro de los procesos normativos y de calidad, complementando en forma muy real la práctica en los talleres, respetando uno de los principios elementales del SENA de aprender haciendo. Estos lugares podrían ser utilizados por los estudiantes para realizar pruebas de sus investigaciones, ya que cuentan con el material y los equipos para ello.

Los principales talleres y laboratorios son:

Talleres

- Pintura

Espacio cerrado con un área total de 274.5 m² que incluye aula de clase teórica y taller de prácticas y acabados.

-Aprendizaje, desarrollo y ejecución de diferentes técnicas de acabado como: estucos, yesos pintura.

-Aprendizaje, desarrollo y ejecución de diferentes técnicas de decoración de espacios interiores de una vivienda.



- De Drywall

Espacio cerrado con un área total de 138.47 m², que incluye el salón de formación teórica y taller para prácticas de construcción en sistema drywall.

-Aprendizaje, desarrollo y ejecución de instalaciones livianas en seco, sistema drywall (muros divisorios, cielo rasos, acabados, descolgados, entre otros).



- Maquinaria pesada

Espacio con un área de 314 m² que comprende el aula de clases teóricas y el patio de prácticas de manejo y operación de los diferentes equipos y máquinas.

-Revisión, mantenimiento y cuidado con los diferentes equipos de maquinaria pesada (mini cargador o bobcat, retroexcavadora, buldócer, pajarita, entre otros).

-Manejo y operación de los diferentes equipos de maquinaria pesada (mini cargador o bobcat, retroexcavadora, buldócer, pajarita, entre otros).

-Operación y manejo de montacargas.



- Electricidad

Espacio cerrado con un área total de 83 m², piso en mortero con pintura epóxica gris.

-Reparación y mantenimiento de redes eléctricas domiciliarias.

-Diseño, trazado e instalación de redes eléctricas.

-Conocimiento de energías limpias o alternativas.



- Hidrosanitario

Espacio cerrado con un área total de 98 m², piso en mortero con pintura epóxica, como ayuda de material tecnológico. Espacio para toma de presión de redes, herramienta y materiales para instalaciones hidráulicas, sanitarias, equipos y accesorios.

-Supervisar proceso constructivo de redes de acueducto y alcantarillado según normas, planos y especificaciones.

-Pruebas de presión para tuberías hidráulicas.

-Pruebas de estanqueidad para tuberías sanitarias.



- Gas

Espacio cerrado con un área total de 95 m², piso en mortero con pintura epóxica gris.

Puestos de trabajo: 32 puestos.

Información Técnica y Tecnológica: Dotación: 32 sillas universitarias, 1 tablero en acrílico, 1 equipo de cómputo con mouse, 1 televisor LG de 50" con soporte metálico, 10 calentadores para práctica, 10 fogones con hornilla.



- Ambiental

Espacio cerrado con un área total de 28.65 m², piso en baldosa de granito. Cuenta con un mesón central en granito, bancos en madera y equipos para realizar diagnósticos y mediciones ambientales.

-Diagnósticos y mediciones ambientales de diferente índole.

-Conceptualizar, diseñar, estructurar y adecuar la Red de Calidad Ambiental para el complejo norte del SENA.



Laboratorios

- Suelos

Espacio cerrado con un área total de 97.706 m², piso en mortero con pintura epóxica. Cuenta con un mesón central en granito, tablero, equipo para toma de muestra, equipo para realizar ensayos para clasificación de suelos, corte directo, triaxial, CBR y Proctor modificado. Acciones de formación que se desarrollan en el laboratorio:

-identificación visual de los suelos de acuerdo a su tamaño, textura, forma y color.

-supervisión de procesos de toma de muestras de materiales utilizados en la actividad según normas y especificaciones técnicas.



- Pavimentos

Espacio cerrado con un área total de 120,59 m², piso en baldosa de granito. Cuenta con un mesón central en granito, tablero, computador de mesa, sillas y mesas. Equipo para caracterización de agregados, elaboración de diseño de mezclas de concretos y asfálticas.

-Controlar la elaboración, recibo, transporte y colocación de concretos de acuerdo a especificaciones.

- Supervisar procesos de toma de muestras de materiales utilizados en la actividad según normas y especificaciones técnicas.
- Controlar las actividades de construcción de pavimentos de mezclas asfálticas.



- Geomática

Espacio cerrado de 72 m², con piso en mortero con pintura epóxica, estantería para almacenar equipos y herramientas. Se tienen equipos para realizar levantamientos planimétricos y altimétricos.

- Utilizar técnicamente los equipos de topografía y herramientas de medición
- Realizar mediciones que cumplan con las condiciones técnicas y matemáticas.



- Calibración de equipos

Área de 16,84 m², con piso en mortero con pintura epóxica amarilla.

- Calibración: operación que establece el error y sus incertidumbres, entre los valores arrojados por el equipo de medición y un patrón o valor de referencia.
- Dichas actividades se prestan a los equipos de medición de ángulos, nivel y distancia topográficos, opto-mecánicos.



- Fotometría

Espacio cerrado con un área total de 38,74 m², piso en baldosa de granito.

Puestos de trabajo: 15 puestos.

Información Técnica y Tecnológica:

Dotación: 15 Work station HP Z420 (Monitor, teclado y mouse, antena), 1 Televisor LG de 50" con soporte de techo, 15 mesas de cómputo en L, 23 sillas color verde, 1 Access Point, 1 Tablero, 1 Tablero de Corcho.



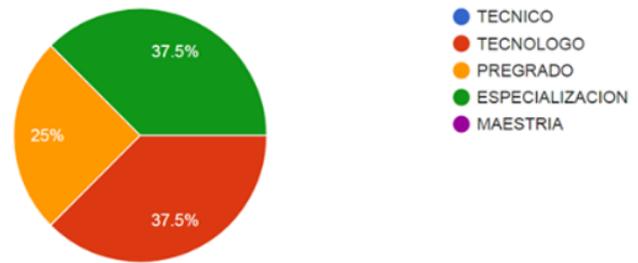
- Concretos

Espacio cerrado con un área total de 32.5 m², piso en mortero con pintura epóxica gris.

Puestos de trabajo: 15

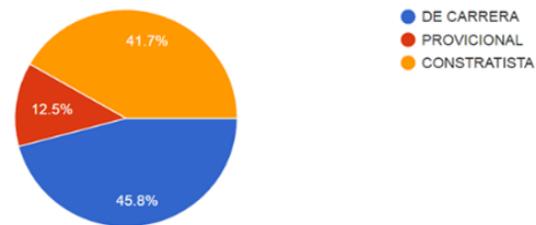
Información Técnica y Tecnológica: Dotación: 2 mesones en concreto, equipo de cómputo con mouse, Televisor LG de 50" con soporte, equipos para ensayos de agregados, concretos y cementos, 15 bancos de madera.

Figura 1.
Estudios (24 respuestas)



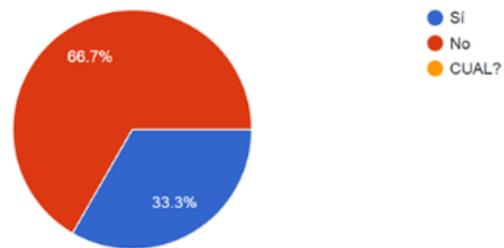
Fuente: elaboración propia.

Figura 2.
Tipo de vinculación con la entidad (24 respuestas)



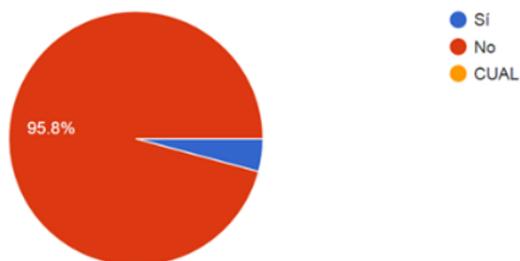
Fuente: elaboración propia.

Figura 3.
¿Alguna vez durante su permanencia en el Sena ha participado en alguna investigación académica? (24 respuestas)



Fuente: elaboración propia.

Figura 4.
¿Para su contratación tomaron en cuenta sus investigaciones? (24 respuestas)



Fuente: elaboración propia.

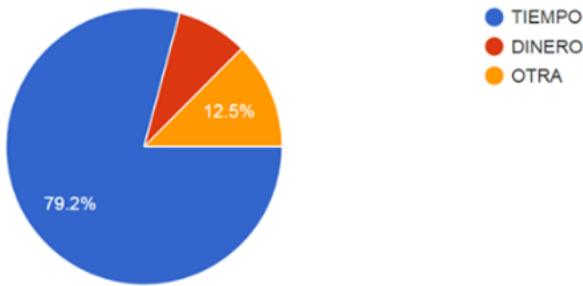


Encuesta

El objetivo final es crear estrategias para fomentar los procesos de investigación en el Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción SENA, sede El Pedregal. Por medio de una encuesta (anexo 1) se indagó a los instructores alrededor del no incentivo a la investigación en el CDHC, y a sus alumnos enseñándoles la metodología de la investigación, la manera de solucionar los problemas con ideas innovadoras.

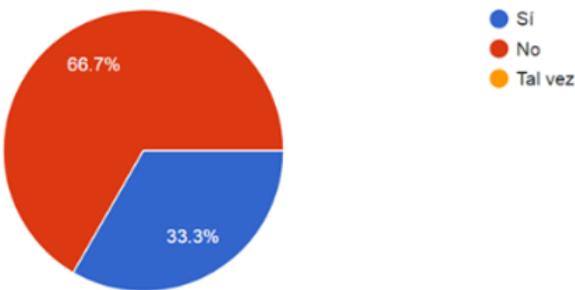
Se tomaron variables como: edad de los instructores, nivel académico, tipo de vinculación, tiempo que lleva en la institución, con el fin de caracterizar más detalladamente a los profesores.

Figura 5.
¿Cuál es la principal dificultad para realizar una investigación académica? (24 respuestas)



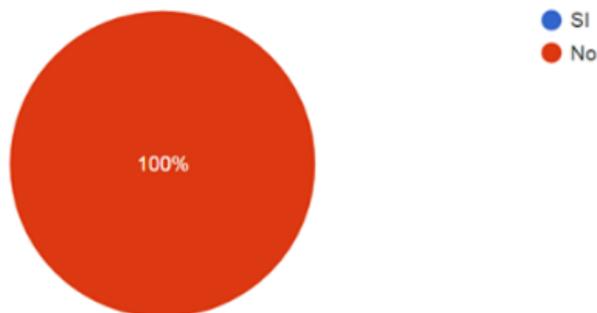
Fuente: elaboración propia.

Figura 6.
¿La entidad promociona, facilita y ayuda con su formación como investigador? (24 respuestas)



Fuente: elaboración propia.

Figura 7.
Dentro de las estructuras curriculares y formación se contempla la materia de investigación (24 respuestas)



Fuente: elaboración propia.

Análisis de resultados

El CDHC en total tiene 6 talleres y 7 laboratorios, dotados con los más modernos y actualizados equipos

para cubrir cada uno de sus ámbitos y áreas de formación técnica e investigativa.

Este Centro presenta 2 enfoques para realizar investigación. El primero es llamado Grupo de Investigación de la Red Infraestructura, Construcción y Servicios Públicos – GIRCIS, y el segundo, Semilleros de Investigación.

Los grupos de investigación y las líneas asociadas al programa de formación en construcción son el Grupo de Investigación de la Red de Infraestructura, Construcción y Servicios Públicos - GIRCIS y el Semillero de Investigación de Infraestructura, Construcción y Servicios Públicos, SEDEICOS.

SENNOVA

El Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico e investigación (SENNOVA), tiene el propósito de fortalecer los estándares de calidad y pertinencia en las áreas de Investigación, desarrollo tecnológico e innovación de la formación profesional impartida en el SENA.



Encuesta

De las gráficas 1 y 2 podemos interpretar lo siguiente: de los profesores encuestados del Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción del SENA en Pedregal, 37.5% de estos cuentan con posgrados (especialización o maestría), mientras que el 25% cuenta solo con el pregrado, y otro 37.5% de estos solo cuenta con formación de tecnólogo. De igual forma, de estos profesores solo el 45.8% está vinculado con carrera administrativa, el 12.5% con provisionalidad y el 41.7% de los encuestados es contratista por prestación de servicios.

Aparte de lo demostrado en las gráficas durante el desarrollo de la encuesta, se detectaron comentarios y aspectos como: el personal de Instructores (profesores) vinculados a la institución por carrera administrativa, en los inicios de su carrera, cuando su participación en trabajos y proyectos de investigación era tenida en cuenta para su ascenso y mejoramiento económico y salarial, producía interés; cuando logran llegar a ese punto, dejan el interés por participar en investigaciones, sin dejar de tener en cuenta que su formación académica, la mayoría como tecnólogos muy experimentados en la práctica y en obra, no les deja mucho campo para desarrollar investigaciones.

En el caso de los contratistas (prestación de servicios), que son los más jóvenes y con mejor formación académica, su contrato contempla como objeto principal “Impartir formación profesional integral” sobre lo que sabe y está formado, y debe cumplir con horarios estrictos de formación dejando poco espacio o ninguno para la investigación.

De las gráficas 3 y 4 podemos interpretar lo siguiente: de los 24 profesores encuestados del Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción del SENA en el barrio Pedregal, el 66.7% de ellos, durante sus años de permanencia en la institución, no ha participado en una investigación académica; el 33.3% de ellos sí lo ha hecho; y solo al 3.2% de ellos se le tomó en cuenta las investigaciones para su contratación y vinculación laboral.

De las gráficas 5 y 6 podemos interpretar lo siguiente: de los profesores encuestados, el 45.8% desea hacer una investigación para su crecimiento personal, el 41.7% lo haría como un aporte a la sociedad, y el 79.2% presenta dificultades en el factor tiempo para promover una investigación académica.

De las gráficas 7 y 8 podemos interpretar lo siguiente: el 66.87% de los encuestados piensa que la entidad no promueve la investigación, y el 100% en la actualidad no participa en ninguna investigación académica ni contempla en sus materias y estructuras curriculares de la institución la investigación.

Conclusiones y recomendaciones

En el Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción SENA, sede El Pedregal de Medellín, los profesores que se encuentran vinculados por carrera administrativa no ven la necesidad de participar o promover las investigaciones académicas, ya tienen su estabilidad laboral y dichas investigaciones no cuentan para evaluar su desempeño profesional.

También se puede observar que los profesores no cuentan con el tiempo e incentivos por parte del SENA para comenzar una investigación académica, ya que no se fomenta que se desarrolle dicha cultura.

El Centro cuenta con infraestructura física suficiente para llevar a cabo trabajos o proyectos de investigación (talleres, laboratorios, SENNOVA), pero dentro de sus estructuras curriculares actuales se contempla la investigación como materia.

Recomendaciones

1. En el momento de contratar instructores para enseñar, dar mayor puntaje a los aspirantes que tengan investigaciones publicadas, ya que ellos tienen una cultura investigativa y se la pueden transferir a sus alumnos.
2. Fomentar los espacios o becas para que los profesores que tengan varios años trabajando en la institución continúen desarrollando contenido académico y participando en investigaciones nuevas.
3. Implementar una nueva evaluación cada 3 años para los profesores, con énfasis en sus investigaciones publicadas, para que todos los instructores comiencen a formarse en la metodología de la investigación e incentiven a sus alumnos.
4. Incluir dentro de las asignaturas transversales, direccionadas a la formación del ser, una materia relacionada a la metodología de investigación, con el fin de impulsar el desarrollo de proyectos investigativos aprovechando la infraestructura con la que cuenta el SENA Pedregal.
5. Fomentar los convenios (con las universidades, Colegio Mayor de Antioquia, Corporación Universitaria U de Colombia, Escuela De Tecnologías

De Antioquia Esumer, Institución Universitaria Escolme, Universidad Autónoma Latinoamericana Fundación Universitaria Luis Amigo) para que estudiantes de otras universidades puedan acceder a los espacios que se encuentran en el SENA y desarrollen investigaciones en los siguientes temas :

- a. *Concreto*: caracterización de agregados, caracterización de cementos, resistencia a la compresión de concretos, resistencia a la flexión de concretos, esclerometría, ultrasonidos, extracción de núcleos, diseño de mezclas.
- b. *Pavimento*: caracterización de asfaltos, caracterización de agregados, diseño de mezclas asfálticas, determinación de resistencias y flexión de mezclas asfálticas, evaluación de índice de irregularidad (IRI), extracción de núcleos, cuantía de asfalto en mezclas.
- c. *Suelos*: extracción de muestras de suelos, clasificación de suelos, determinación de capacidad portante, densidad máxima seca de laboratorio, densidad máxima seca de campo, humedad natural del suelo, peso unitario, límite líquido y límite plástico, ensayo granulométrico, gravedad específica, cbr, ensayo de compactación proctor modificado.
- d. *Ambiental*: matrices ambientales, aguas residuales, aguas de consumo, residuos, sedimentos, análisis físico-químico y bacteriológico de aguas, emisiones atmosféricas, muestreo de aguas, caracterización de aguas superficiales, aguas subterráneas y aguas residuales domésticas e industriales.
- e. *Electricidad*: instalaciones técnicas en electricidad domiciliar e industrial, control y automatización, domótica, reglamento técnico retie, norma técnica ntc 2050.
- f. *Acabados* : básico en estucos, básico de molduras, molduras, recuadros, arcos, columnas romanas, técnicas y aplicación de pinturas, acabados especiales en interiores, técnicas mixtas: estuco plástico y pintura , entonación de colores, moldes en látex y vaciados en yeso, moldes en silicona y vaciados en yeso.
- g. *Drywall*: construcciones livianos en seco, sistema drywall, pvc, fibrocemento, construcción de estructuras metálicas en acero liviano

para muros y cielo rasos en yeso, pvc y fibrocemento, muros en sistemas livianos en seco, cielos rasos en sistema livianos en seco, acabados para sistemas constructivos livianos en seco, materiales, herramientas y equipos para estructura, emplacado y acabados de sistemas constructivos livianos en seco.

- h. *Hidráulica*: instalaciones hidráulicas, instalaciones sanitarias, tuberías soldadas y accesorios, tuberías termo sellado y accesorio, tuberías hidro-selladas y accesorios, pruebas de presión, pruebas de estanqueidad, aparatos, accesorios hidráulicos y sanitarios, caudales, tuberías de grandes dimensiones.
- i. *Gas*: instalaciones domésticas de gas, instalaciones residenciales de gas, medidores, reguladores y contadores, gasodomésticos, materiales, accesorios, tuberías y soldado, pruebas de presión, equipos y herramientas.
- j. *Maquinaria pesada*: operación de máquina retro cargador, operación de máquina excavadora, operación de máquina mini cargador, operación segura de montacargas, mantenimiento básico de equipo pesado, operación de máquina buldócer, inspecciones pre-operacionales de equipo pesado.

Referencias

- El Espectador* (7 de marzo de 2019). Profesores universitarios: entre la investigación y la docencia. <https://blogs.elespectador.com/actualidad/ecuaciones-de-opinion/profesores-universitarios-la-investigacion-la-docencia>.
- El Tiempo* (18 de octubre 2018). Investigación, ¿otra razón para invertir en universidades públicas? <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/investigacion-otra-razon-para-invertir-en-universidades-publicas-282538>
- Gómez, A. M. (2015). *La formación del docente investigador: un estudio de las facultades de Educación del Caribe colombiano*. Editorial Universidad del Norte.
- Saby, J. E. (2012). El rol del docente-investigador en el marco de la investigación formativa. *Papeles*, 4(8), 14-23.

SENA - Centro para el Desarrollo del Hábitat y la Construcción - Regional Antioquia. <https://centrodeconstruccion.blogspot.com/> [blog].

Sierra Pérez, J. H. (2011). La investigación como prioridad universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(12). <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/285/540>

Tünnermann Bernheim, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos (Lección Inaugural del Año Académico 2011). Universidad Centroamericana Managua. <http://www.bdigital.unal.edu.co/7457/1/carlostunnermannbernheim.20111.pdf>

Unidad de Información Científica y Divulgación de la Investigación (s/f). *Los profesores universitarios que investigan enseñan mejor*. Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación, Universidad Complutense de Madrid. https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-10588/2015_10_not3.pdf

Universidad de Antioquía (s/f). Sistema Universitario de Investigación [página web]. <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/investigacion-udea/contenido/asmenulateral/siu>.

Velázquez, C. M. (2016). La formación en investigación de los docentes universitarios. Estudio de caso en una institución de educación superior colombiana. *Uni-pluriversidad*, 16(1), 15-25. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/326181>

Vélez, I. y Dávila, R. (1984). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación superior y desarrollo*, 3(1), 48-54. <http://www.cashflow88.com/decisiones/ICFES.pdf>

Anexo 1 Cronograma propuesto

Descripción	Semana inicial	Duración en semanas
Formulación y revisión del proyecto	1	3
Indagar sobre procesos de investigación en el Centro para el Desarrollo de Hábitat y la Construcción	4	4
Evaluar los procesos de investigación del Centro para el Desarrollo de Hábitat y la Construcción	5	3
Analizar los resultados de la evaluación tomada de los procesos de investigación	6	2
Presentar propuesta de mejoras a los procesos de investigación	7	4

LA PEDAGOGÍA EN EL CONTROL OPERATIVO DE TRÁNSITO Y TRANSPORTE. UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO CONVIVENCIAL *

- ¹ **Lino Andrés Quiroga Amaya**
² **Sergio Antonio Delgado Salazar**
³ **Milton Alfonso Salinas Rozo**
⁴ **Yecid Andrés Castro Martínez**
⁵ **Edgard Nemesio Torres Pachón**
⁶ **Germán Cañón Barco**
⁷ **Wilmer Camilo Suárez Mayorga**
⁸ **Jhon Harold Doria Guzmán**
⁹ **Diego Castellanos**
¹⁰ **Andrés Sarmiento Bernal**
¹¹ **Jorge Octavio Quiroga Morales**
¹² **Yenny Alexandra Ramírez Orrego**

* El artículo es resultado de la investigación académica e Institucional ESEVI del año 2019.

1 Especialista en Investigación de Accidentes de Tránsito. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico: lino.quiroga@correo.policia.gov.co. Orcid: <https://orcid.org/1>

2 Magíster en Educación y doctorando en Gestión y Evaluación de Políticas Universidad Cooperativa de Colombia y doctorante en Diseño, Gestión y Evaluación de Políticas Públicas de Bienestar Social, Universidad Jaume 1, correo electrónico: seranto8@gmail.com. https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001349998

3 Abogado Universidad Cooperativa de Colombia, estudiante Especialización en Investigación de Accidentes de Tránsito. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución Universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico: alfonso.salinas@correo.policia.gov.co

4 Especialista en Docencia Universitaria Universidad Militar Nueva Granada, administrador de empresas Universidad Cooperativa de Colombia, estudiante Especialización en Investigación de Accidentes de Tránsito. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución Universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico: yecid.castro@correo.policia.gov.co

5 Profesional en Administración de Seguridad y Salud en el Trabajo. Estudiante de especialización investigación de accidentes de tránsito ESEVI, Especialista en Formador de Formadores C3 de la National Training inc. Florida USA. Tecnólogo en Mantenimiento y Mecatrónica de Automotores SENA. Técnico formador de formadores en conducción C3 ITTMA. Técnico formador de instructores para el Transporte de Mercancías Peligrosas ITTMA, instructor certificado Ministerio de Transporte. Consejero de seguridad certificado por la Generalitat de Cataluña. Auditor de 45001 TUV y 39001 CCS. Experto técnico ECCA de ONAC. Correo electrónico: entorres3@misena.edu.co

6 Especialista en Derecho Penal y Criminología Universidad Libre, abogado de Corporación Universitaria de Colombia, estudiante Especialización en Investigación de Accidentes de Tránsito. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución Universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico: german.canon@correo.policia.gov.co

7 Técnico Profesional en Servicio de Policía. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución Universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico: wilcasu10@gmail.com <https://scienti.colciencias.gov.co/cvlac/Verificador/query.do?nro=0001647415>

8 Administrador de Empresas Universidad Cooperativa de Colombia – Estudiante Especialización en Investigación de Accidentes de Tránsito. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución Universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico jhon.doria@correo.policia.gov.co

9 Técnico profesional en Seguridad Vial. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico: diego.castellanos5717@correo.policia.gov.co

10 Comunicador social Fundación Universitaria INPAHU. Estudiante Especialización en Investigación de Accidentes de Tránsito. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución Universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico: andres.sarmiento@correo.policia.gov.co

11 Administrador Policial Policía Nacional Dirección Nacional de Escuela – Estudiante Especialización en Investigación de Accidentes de Tránsito. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución Universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico jorge.quiroga1110@correo.policia.gov.co

12 Administrador Policial Policía Nacional Dirección Nacional de Escuela – Estudiante Especialización en Investigación de Accidentes de Tránsito. Filiación: Policía Nacional de Colombia institución Universitaria Dirección Nacional de Escuelas - Escuela de Seguridad Vial. Correo electrónico yenny.ramirez@correo.policia.gov.co

Como citar este artículo:

Quiroga Amaya, L. A.; Delgado Salazar, S. A.; Salinas Roza, M. A.; Castro Martínez, Y. A.; Torres Pachón, E. N.; Cañón Barco, G.; Suárez Mayorga, W. C.; Doria Guzmán, J. H.; Castellanos, D.; Sarmiento Bernal, A.; Quiroga Morales, J. O. & Ramírez Orrego, Y. A. (2020). La pedagogía en el control operativo de tránsito y transporte. Una estrategia de desarrollo convivencial. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 86-108. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3999>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

Este trabajo hace parte del desarrollo investigativo institucional de la Policía Nacional, el cual nació a partir del fenómeno problemático relacionado con la siniestralidad vial en el territorio colombiano. Puntualmente responde a la necesidad de esquematizar de forma pedagógica el manual de procedimientos de las autoridades de control operativo de tránsito y transporte para Colombia. Gracias a la revisión y el análisis tanto conceptual como contextual de los antecedentes internacionales, nacionales y locales, y a la aplicación de los instrumentos diseñados, se consiguió establecer el estado actual de las competencias operativas y con ello el nivel de satisfacción de la ciudadanía frente a estos procedimientos. Con toda esta información recolectada, se logró diseñar el protocolo informativo y pedagógico de los procesos y procedimientos conexos al control del tránsito y transporte, y con esto se procede a ilustrar por medio de infografías los protocolos informativo y pedagógico que tanto se requieren para su mejoramiento continuo. A continuación, la estructuración del manual de procedimientos se adelantó desde la protocolización metodológica de tipo documental correlacional con un enfoque mixto (cualitativo, a partir del análisis normativo de las leyes y decretos relacionados con este contexto de la movilidad; y cuantitativo, a partir de hechos y datos) y con esto se logra finiquitar los manuales de procedimiento operativos: el de tránsito, el de transporte y el de policía judicial. Con el citado análisis y poniendo de manifiesto importantes actualizaciones para coadyuvar con el desarrollo operativo de las autoridades en el campo, se estructura el Manual de Procedimientos Operativos de Tránsito y Transporte por medio de tres cartillas correspondientes a los tres principales procesos que adelantan los funcionarios de tránsito y transporte en el país. Finalmente, se adelantan los procedimientos respectivos para iniciar su validación con las autoridades tanto institucionales como externas que están inmersas en el resultado de este trabajo.

Palabras clave: autoridades operativas; cartillas; competencias; infografías; normatividad; procedimientos; protocolos; accidentalidad vial.

Pedagogy in the operational control of traffic and transportation, a strategy of convivential development

Abstract

This work is part of the institutional investigative development of the National Police, which was born from the problem phenomenon related to road accidents in Colombian territory. Specifically, it responds to the need to pedagogically outline the procedures manual of the traffic and transport operational control authorities for Colombia. Thanks to the conceptual and contextual review and analysis of the international, national and local antecedents, where the application and interference of the operational controls of traffic and transport by the authorities is evidenced, and the application of the designed instruments, it was possible to establish the current state of operational competencies and with it the level of citizen satisfaction with these procedures within the current scenario. With all this information collected, it was possible to design the informative and pedagogical protocol of the processes and procedures related to the control of traffic and transport, and with this we proceed to illustrate through infographics the informative and pedagogical protocols that are so much required for their improvement. The structuration of the manual of procedures for the transit and transport authorities in Colombia was carried out from the correlational documentary-type methodological protocolization with a mixed approach (qualitative, from the normative analysis of the laws and decrees related to this context of mobility; and quantitative, from facts and data) and with this, to finalize the operating procedure manuals: that of transit, that of transport and that of judicial police. With the aforementioned analysis and highlighting important updates to assist with the operational development of the authorities in the field, the Manual of Traffic and Transportation Operating Procedures is structured by means of three booklets corresponding to the three main processes carried out by the officials of the transit and transport in the country.

Keywords: operational authorities; cards; competencies; infographics; regulations; procedures; protocols; road accidents.

A pedagogia no controle operacional de tráfego e transporte, uma estratégia de desenvolvimento convivencial

Resumo

Este trabalho faz parte do desenvolvimento de pesquisa institucional da Polícia Nacional, que nasceu do fenômeno problemático relacionado aos acidentes de trânsito em território colombiano. Especificamente, responde à necessidade de delinear pedagogicamente o manual de procedimentos das autoridades de controle operacional de trânsito e transporte para a Colômbia. Graças revisão e análise conceitual e contextual dos antecedentes internacionais, nacionais e locais, nos quais se evidencia a aplicação e ingerência dos controles operacionais

de tráfego e transporte por parte das autoridades, e à aplicação dos instrumentos desenhados, foi possível estabelecer o estado atual das competências operacionais e, com ele, o nível de satisfação dos cidadãos com esses procedimentos no atual cenário de acidentes de trânsito na Colômbia. Com todas essas informações coletadas, foi possível traçar o protocolo informativo e pedagógico dos processos e procedimentos relacionados ao controle de tráfego e transporte, e com isso passamos a ilustrar por meio de infográficos os protocolos informativos e pedagógicos que são tão necessários para melhoria contínua. A estruturação do manual de procedimentos foi feita a partir da protocolização metodológica de tipo documental correlacional com abordagem mista (qualitativo, com base na análise normativa das leis e decretos relativos a este contexto de mobilidade; e quantitativo, com base em fatos e dados) e com isto se consegue finalizar os manuais de procedimentos operacionais: trânsito, transporte e polícia judiciária. Com a análise acima mencionada e apresentando importantes atualizações para auxiliar no desenvolvimento operacional das autoridades da área, se estrutura o Manual de Procedimentos Operacionais de Trânsito e Transporte em três cartões correspondentes aos três principais processos realizados pelos funcionários de trânsito e transporte no país.

Palavras-chave: autoridades operacionais; cartões; competências; infográficos; regulamentos; procedimentos; protocolos; acidentes rodoviários.

Introducción

El desarrollo del presente trabajo se estructura gracias al reconocimiento de un escenario problemático de accidentalidad vial en todo el territorio nacional, en especial de la cantidad de fallecimientos ligados a este índice. Según datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses en su sistema de Información Médico Forense, se evidencia un enorme incremento de las lesiones y muertes en Colombia a raíz de esta causa. Aunado a ello, ante una muestra representativa de funcionarios policiales de tránsito que prestan su servicio en la capital de la República, más específicamente un total de 57 policías que cumplen sus funciones como autoridades de tránsito en la ciudad, y gracias al desarrollo de instrumentos evaluativos para el caso, se logró visualizar una problemática alrededor de las competencias que presentan las autoridades operativas de tránsito y transporte en Bogotá.

El resultado de la aplicación de este instrumento tipo encuesta deja ciertas dudas en cuanto al nivel de conocimiento y competencias de los agentes alrededor de acciones recurrentes de su diario quehacer. No hubo unanimidad en las respuestas obtenidas y un 40% de las preguntas tuvo un nivel muy inferior de acierto, aun tratándose de aspectos puntuales de su trabajo, es decir, de actividades a las que se ven abocados en el día a día de sus funciones operativas.

Los errores se presentaron a la hora de identificar señales de tránsito, en relación a la aplicación de comparendos por infracciones a las normas, e incluso en el desarrollo de acciones de transporte como lo es el oscurecimiento de los vidrios o en cuanto a la revisión técnico-mecánica. También se produjeron errores en torno a acciones normales de movilidad, muchas de las cuales son de conocimiento de cualquiera de los actores viales. Sin duda que todo esto llama la atención y pone en evidencia el contexto problemático abordado en esta investigación en torno al nivel de competencias de los funcionarios y fortalece la necesidad de ofrecer el Manual de Procedimientos Operativos de Tránsito y Transporte en aras de mejorar este escenario y con ello la satisfacción de la ciudadanía con sus autoridades a la hora de ser partícipes en cualquiera de las actividades desplegadas por estos profesionales.

En virtud de todo el proceso anterior, se esquematizó el Manual de Procedimientos Operativos de Tránsito y Transporte para Colombia, por medio de infografías de los procedimientos de tránsito, transporte y policía judicial, como aporte a la optimización de sus funciones y al servicio de policía en las vías de Colombia.

Para lograr este objetivo, aparte de analizar los resultados alcanzados con el citado instrumento, se revisaron los antecedentes contextuales a nivel internacional y local para la aplicación de los controles operativos del tránsito y transporte y se diseñó el protocolo informativo y pedagógico de los procesos y procedimientos conexos al control del tránsito y transporte en Colombia, que luego fue ilustrado por medio de infografías.

Planteamiento del problema

El contexto problemático de donde nace esta investigación se puede ver desde dos variables principales: las competencias de los funcionarios operativos que desarrollan procedimientos de control en el tránsito y transporte, y el nivel de satisfacción de la ciudadanía alrededor de este ejercicio de control. Para ello es importante acudir a datos estadísticos que permitan sopesar el impacto de este escenario y de esta manera garantizar las posturas que a la postre son el soporte de esta investigación y de los resultados que pretenden definir el manual de procedimientos operativos para las autoridades de tránsito y transporte.

Aquí es imperativo afirmar que la siniestralidad vial es un fenómeno que está en constante crecimiento en todo el territorio, tanto nacional como internacional, y que no solo se trata de un problema asociado con la salud sino también que toca el aspecto social y también el financiero. En virtud de todo esto la Organización Mundial de la Salud hace seguimiento a este fenómeno mediante informes a nivel mundial, en especial durante el año 2018, que relevó la situación en cuanto a la seguridad vial en 175 países, para con ello conocer el panorama general como instrumento oficial de seguimiento del Decenio de Acción (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Con esto, se ha propuesto como meta para el 2020, reducir a la mitad los siniestros viales en todo el mundo,

agregando que si esto no se hace de forma consistente y con medidas realmente contundentes, en el año 2030 los siniestros viales serán la séptima causa de defunción en todo el mundo (2021).

Por supuesto que estas cifras deben llamar la atención de la humanidad y de Colombia en particular, como país en vías de desarrollo que no se queda atrás dentro de esta problemática (Ruiz & Herrera, 2016).

Visibilizando este problema en Colombia y más específicamente en la ciudad de Bogotá, las cifras expuestas por el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses en el informe presentado para el mes de julio de 2019, presentan a esta ciudad como una de las capitales con mayor cantidad de accidentes viales. En relación a las víctimas, diferenciadas por edad, sexo y tipo de lesión presentado por efecto de los siniestros, señalan que la mayoría de los afectados son los hombres de entre 20 y 24 años (Instituto Legal de Medicina y Ciencias Forenses, 2019).

Figura 1.

Muertes por concepto de accidentes de tránsito



Fuente: Agencia Nacional de Seguridad Vial (2020)

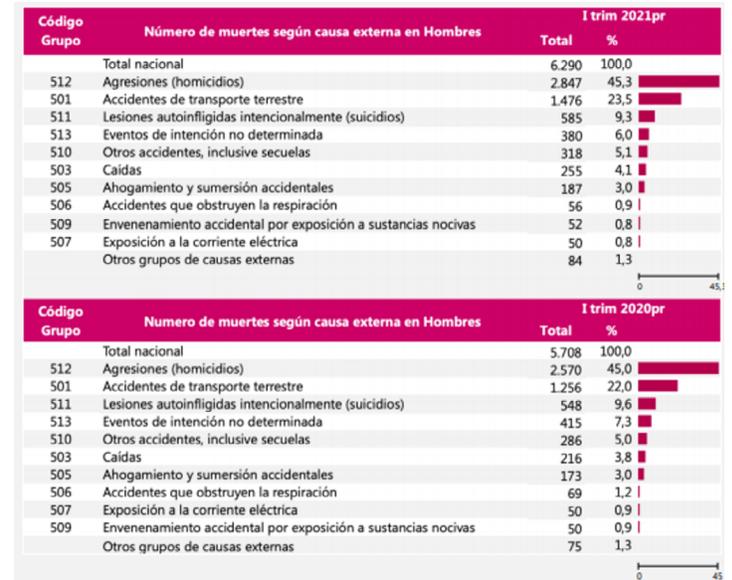
En la figura 1, se registra el comportamiento de los fallecimientos en Colombia desde el año 2009 hasta el 2020 por concepto de accidentes de tránsito. Si bien el número disminuye en 2020 con respecto a los últimos cuatro años, a grandes rasgos el índice se mantiene y su reducción es muy mínima, lo cual evidencia que hay una enorme problemática aún con todas las estrategias desplegadas por parte de las autoridades para lograr su disminución.

Para ver un poco más de cerca la gravedad que existe en la siniestralidad vial y su impacto en la salud,

en la figura 2 se pueden constatar los datos estadísticos del DANE para muertes en hombres durante el primer trimestre del 2020 y mismo período del 2021. En ambos casos, las muertes por este tipo de accidentes ocupan el segundo lugar, y hay un incremento de un 6.8% en 2021, con el agravante de la pandemia, donde el incremento de dichas cifras puede obedecer a diferentes hipótesis, y seguramente los errores humanos ocupan los primeros espacios, pero más allá de eso, se trata de un fenómeno donde están involucrados muchos actores, entre ellos las autoridades operativas encargadas de controlar estas eventualidades (Departamento Nacional de Estadísticas, 2021).

Figura 2.

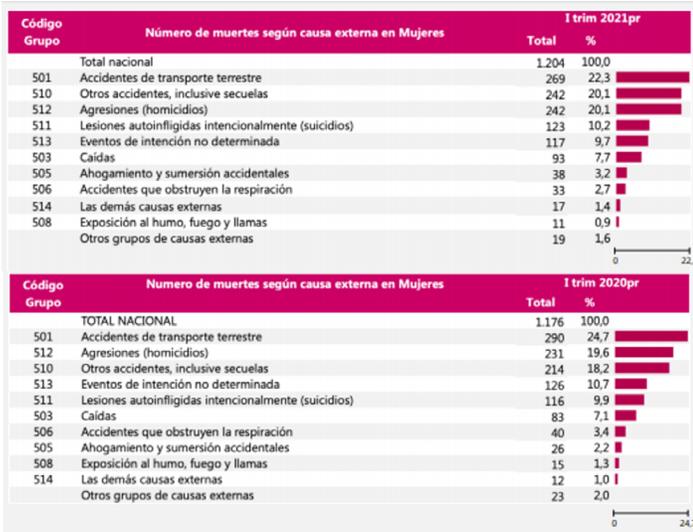
Registro de muertes en hombres por causa externa



Fuente: DANE (2021)

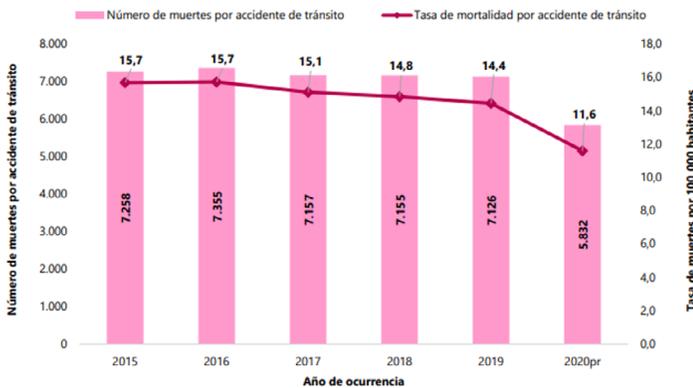
En el caso de las mujeres, los mismos períodos pueden constatar en la figura 3, donde también se expone un incremento en 2021, del 2.4% en este caso, pasando con ello a ser la primera causa de muerte externa para las mujeres, con un total de 269 fallecimientos, aunque con una leve disminución si se toma en cuenta el número de casos del mismo periodo del 2020.

Figura 3.
Registro de muertes en mujeres por causa externa



Fuente: DANE (2021)

Figura 4.
Tasa de mortalidad por accidentes de tránsito en Colombia



Fuente: DANE (2021)

Si siguiendo con los datos estadísticos del DANE, si bien las muertes por accidentes de tránsito para el año 2020 se redujeron en un 18,2%, el número continúa siendo alarmante, especialmente cuando dicha tasa de muerte se toma por cada 100.000 habitantes. Una variable importante que afecta a este fenómeno es el confinamiento producto de la pandemia que obligó en gran parte de todo este año a reducir enormemente el uso de vehículos y a reducir la movilidad peatonal, con lo cual la cifra se torna más preocupante aún.

Otro dato relevante a considerar corresponde a las cifras anunciadas por la Agencia Nacional de Seguridad Vial, donde se reporta un total de 220.000 siniestros

viales en todo el año 2019, de los cuales la mitad involucra un alto nivel de lesionados y muertos, situación que se ha venido sosteniendo desde el 2007. La edad promedio de las personas fallecidas por efecto de los siniestros viales se acerca a los dos años de vida por cada mil mujeres, esto de forma más precisa entre los años 2005 y 2018. En cuanto a los hombres, este mismo promedio está por arriba de los 7 años por cada mil hombres (Agencia nacional de seguridad vial, 2019).

Como se ha venido mostrando en cifras, los accidentes de tránsito a lo largo de los últimos 14 años han estado entre las primeras 10 causas de muerte de los colombianos. Dentro de ello, los hombres han aportado un poco más del 80% de las muertes de forma prematura, es decir en personas menores de 30 años (2019).

Continuando con el tema de la accidentalidad vial, se hace imperativo citar el siguiente análisis adelantado para los años 2016 al 2017, pues se trata de un periodo de mucha importancia en la movilidad. De hecho, en el 2016 se implementan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (OSD) y otras estrategias internacionales, en aras de reducir sustancialmente las muertes y lesiones ocasionadas en este tipo de eventualidades. Otras estrategias implementadas fueron el análisis desarrollado por parte del Observatorio Iberoamericano de Seguridad Vial (OISEVI), también del *Benchmark* de estrategias de seguridad vial, e incluso con el desarrollo estratégico para la intervención preventiva denominada Global Bloomberg de Seguridad Vial, asimismo las campañas globales como *#Save-KidsLives* (SIMIT; Federación Colombiana de Municipios, 2017).

Se trata de un problema de mucho impacto. El SIMIT recuerda, con base en el Informe sobre la Situación Mundial de la Seguridad Vial 2015 de la Organización Mundial de la Salud, que no se evidencia reducción en este tipo de estadísticas de mortalidad desde 2009, y hace especial énfasis para los países en vías de desarrollo, que es donde más se visibiliza esta problemática. Por supuesto que en Colombia, siendo un país con estas características, la problemática relacionada con la accidentalidad vial ha ido en aumento: solo en el 2016 fallecieron un total de 7.280 personas, lo cual estadísticamente hablando es el registro más alto de toda la historia de este siglo (SIMIT; Federación Colombiana de Municipios, 2017).

Todo esto muestra que se a pesar de las diferentes estrategias desplegadas por parte del gobierno central y de las diferentes autoridades inmersas en el tema de la movilidad, las cifras de mortalidad no se reducen y, peor aún, continúan en aumento para los actores viales más vulnerables como son los peatones, los motociclistas y los bici usuarios. Esta situación da cuenta de que sin duda es necesario mejorar las estrategias para mitigar los actuales índices de morbilidad vial, maximizando el seguimiento y el control de las políticas que a la fecha se han implementado con ese objetivo. Además de conocer la problemática, se requiere que las acciones que se adelanten realmente tengan un efecto positivo para mejorar esta problemática.

Con todo esto, es importante decir que uno de los factores que más ha influido en el actual escenario de accidentalidad es la conducción bajo el efecto de bebidas alcohólicas. Este tipo de comportamiento presenta un riesgo bastante alto por el daño que ocasiona a los actores viales y al sentido mismo de conducir, entendiendo con ello que la accidentalidad vial no es un hecho aislado. Incluso existe accidentalidad interna institucional con lesionados y fallecidos, con un número puntual de 1550 lesionados durante el año 2017 y 40 fallecidos y los acompañantes significaron 485 lesionados y 2 fallecidos (SIEVI, 2017). De este modo se estructura el interés por generar una estrategia contundente para aportar a la institución, llevando a formular un proceso para mejorar la actuación policial a través de la estandarización de los procedimientos de tránsito y transporte.

El desconocimiento de la ciudadanía sobre los procedimientos de los agentes de tránsito, la impericia de los agentes de control operativo del tránsito sobre las normas que deben garantizar, acompañados de los productos no conformes en la aplicación de la norma y el elevado número de peticiones, quejas y reclamos hacia el servicio de los agentes de tránsito y transporte, evidencian la falta de conocimiento respecto del tema, convirtiéndose en un problema de proporciones gigantescas, debido a que solo pocas personas conocen en su totalidad los procedimientos de tránsito.

También se aborda el proceso de elaboración de los informes al transporte, los cuales en muchas ocasiones dan pie a la investigación administrativa por parte de la Superintendencia de Puertos y Transportes, pues una de sus principales funciones es llamar la atención

a las empresas de transporte y el control de los mismos sobre los vehículos. Es preocupante observar que se deben realizar autos argumentando falencias en la elaboración de los mismos y ordenando la preclusión de la investigación y de canto el correspondiente archivo.

Con ello se pudo establecer el gasto inadecuado de papelería, el desgaste y tiempo por parte de los agentes de control. Para argumentar el problema se realizó una búsqueda de información analizando los informes trimestrales de las P.Q.R.S., encontrando que durante el año 2018, la Policía Nacional, a través de las Oficinas de Atención al Ciudadano distribuidas en el territorio nacional, recibieron un total de 40.480 Peticiones y Quejas por el servicio policial, mientras que para el mismo periodo del año 2017 se registraron 51.211 (Policía Nacional de Colombia, 2018).

De igual forma, realizando un filtro a las cifras de las seccionales de Dirección de Tránsito y Transporte en sus oficinas de atención al ciudadano, han recibido un total de 2.612 peticiones, quejas, reclamos y sugerencias, lo que justifica analizar la problemática para buscar una herramienta que permita reducir este índice y así mejorar el servicio de los agentes de tránsito y transporte en Colombia (Policía Nacional de Colombia, 2018).

Todo este escenario permitió estructurar el interrogante metodológico de: ¿Cómo mejorar la actuación policial para la determinación de las causas de accidentes de tránsito en Colombia?

Alrededor de este escenario y con todo este soporte argumentativo, se demostró la necesidad de unificar el criterio para la realización de los procedimientos de tránsito y transporte. Los agentes de control operativo del tránsito incurren frecuentemente en procedimientos errados o en omisiones por desconocimiento de dichos protocolos, lo cual motiva un mejoramiento de los procesos divulgativos de la información recolectada sobre de los procedimientos de tránsito y transporte a todos los que hacen parte de la cadena de la seguridad vial, con el objetivo de lograr un conocimiento público de dichos procedimientos y garantizar el imperio de la ley, el respeto y fortalecer la cultura de la legalidad por parte de las instituciones que funcionan como autoridades de tránsito en todo el país.

El impacto de este trabajo se relaciona con el fortalecimiento de los lazos existentes entre las autoridades operativas y administrativas que operan en todo el país, y la optimización del actual escenario de desconocimiento que tienen tanto ciudadanos como responsables operativos de tránsito y transporte sobre las normas y procedimientos tipificados al interior del Código Nacional de Tránsito en Colombia. En este marco, se busca maximizar la argumentación de la órbita teórica y normativa tanto internacional como nacional para garantizar el alcance de los objetivos y mejorar la trazabilidad de la cadena de seguridad vial tanto de usuarios como de autoridades operativas y administrativas de tránsito y transporte.

Para ello se dispuso adelantar las acciones investigativas tendientes a elaborar el manual de procedimientos de las autoridades de control operativo del tránsito. Se llevó adelante la estructuración de cartillas didácticas sobre los principales procedimientos de tránsito y transporte para mejorar el servicio de Policía, desarrollando aspectos como la revisión de los antecedentes contextuales de nivel internacional y local para los controles operativos del tránsito y transporte, el diseño del protocolo de estandarización de los procesos y procedimientos conexos a la aplicación del tránsito y transporte en Colombia, definiendo por último la estructuración del manual de procedimientos.

El protocolo metodológico que se desarrolló en esta investigación fue el de tipo documental correlacional con un enfoque mixto (Cualitativo, a partir del análisis normativo de las leyes y decretos relacionados con este contexto de la movilidad; Cuantitativo, a partir de hechos y datos). De este modo, se garantizó la calidad argumentativa de la información enviada por las diferentes instituciones estatales, en especial la que se refiere a la normatividad de tránsito y transporte de Colombia con los procesos y procedimientos de las autoridades de control operativo del tránsito.

Gracias al análisis realizado a los diferentes procedimientos de tránsito y transporte se estableció la necesidad de actualización y/o complemento para que hagan parte activa del manual. Como se dijo antes, con esta información se estructuraron tres cartillas debidamente ilustradas por medio de infografías, correspondientes a los tres grandes procesos que se realizan por parte de los funcionarios uniformados y en general con todas las autoridades operativas de la Dirección

de Tránsito y Transporte que existen actualmente en Colombia.

El modelo de infografías que se utilizó para el desarrollo de las cartillas es sumamente didáctico, reconociendo la importancia académica que tiene el modelo constructivista, el cual se acoge a los protocolos educativos de la Policía Nacional en su doctrina y en su Proyecto Educativo Institucional. Después de todo, se quiso cambiar el esquema textual de las guías al colorido y didáctico de las infografías, en aras de optimizar y dinamizar su entendimiento por parte de las autoridades de tránsito operativo, que a la postre son los funcionarios que los van a leer y utilizar.

Materiales y métodos

La investigación se abordó metodológicamente, tal como fue mencionado anteriormente, desde el escenario documental y correlacional con un enfoque mixto (cualitativo, a partir del análisis normativo de las leyes y decretos relacionados con este contexto de la movilidad; cuantitativo a partir de hechos y datos), para puntualizar la información enviada por las diferentes instituciones estatales, la normatividad de tránsito y transporte de Colombia y la verificación de procesos y procedimientos de las autoridades de control operativo del tránsito.

Los estudios correlacionales, según Behar (2008), exponen que:

El investigador pretende visualizar cómo se relacionan o vinculan diversos fenómenos entre sí, o si por el contrario no existe relación entre ellos. Lo principal de estos estudios es saber cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra variable relacionada (evalúan el grado de relación entre dos variables). (p. 19).

Por su parte las investigaciones de tipo documental, según Martínez (2012), recurren a fuentes de información tanto primarias como secundarias, provenientes de hemerotecas o bases indexadas. También pueden ser escritas, visuales, fonéticas, estadísticas o gráficas, las cuales se registran y clasifican, estableciendo tanto los datos como las fuentes consultadas.

En cuanto al tipo o alcance del estudio, esta investigación tiene un corte cualitativo, por cuanto se pretende establecer cuáles son los procedimientos de las

autoridades de control operativo del tránsito. Para ello se definirán los pasos en donde se hará la descripción de los instrumentos que se aplicarán tendientes a reconocer la información a partir del análisis documental y normativo inmerso en este proceso de recopilación a partir de lo existente, con el objetivo de garantizar la eficiencia y la efectividad en el contenido de este manual y con ello el desarrollo de las autoridades operativas de tránsito y transporte.

La investigación de tipo cualitativa, según Denzín y Lincoln, citados por Rodríguez y Valldeoriola (2008):

(...) es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan.

La investigación también cuenta con un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández, Fernández & Baptista, permite, entre otras cosas, vincular planteamientos acotados, medir fenómenos utilizando activamente la estadística, e incluso probar las hipótesis y las teorías. Aparte de ello es deductivo, secuencial, probatorio y facilita alcanzar el análisis de la realidad objetiva (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

Dentro del análisis documental, se hizo énfasis en el análisis de tipo hermenéutico-normativo alrededor de los diferentes pronunciamientos que se han desarrollado en torno al control operativo del tránsito y el transporte en Colombia, propendiendo por conocer de forma actualizada todos estos soportes en aras de garantizar el rigor contextual como soporte del manual que se quiere entregar en procura de mejorar el desarrollo del control operativo de la movilidad en todo el país.

Los análisis de tipo hermenéutico normativo según Martínez (2012), facilitan el proceso de búsqueda y reconocimiento de una serie de significados en torno a una temática tan relevante como lo es la labor de las autoridades operativas de tránsito. En especial cuando

se hace en medio de un proceso social donde se requiere la interpretación y comprensión de textos y que con ello se logre explicar la relación que existe en el contexto normativo.

En resumen, las fases metodológicas que se dispusieron fueron las siguientes:

Fase I

Planteamiento del escenario problémico y formulación, definición de objetivos, justificación, introducción, estado del arte y acciones iniciales de la investigación.

Fase II

- Marco de referenciación.
- Antecedentes internacionales - mundial - América Latina - 3 países de referencia.
- Revisión normativa de la Ley 769 de 2002, control.
- Búsqueda de antecedentes jurisprudenciales del control del tránsito y transporte.
- Búsqueda de doctrina institucional sobre procedimientos para controles operativos.
- Búsqueda en bases de datos.
- Revisión normativa del estatuto al transporte, procedimientos.
- Búsqueda de procedimientos para la atención de accidentes de tránsito.
- Verificación de los procedimientos de prevención de la accidentalidad.
- Reunión de expertos temáticos DITRA (minidelfi), búsqueda de antecedentes y conceptos.
- Reunión de expertos temáticos ANSV, búsqueda de antecedentes y conceptos.

Fase III

- Presentar los procedimientos existentes y ajustarlos.
- Crear los procedimientos que no se encuentran contemplados en la norma tránsito.

- Crear los procedimientos que no se encuentran contemplados en la norma de transporte.
- Establecer el cronograma de reunión.
- Realizar los oficios de convocatoria para las reuniones.
- Reunión de expertos temáticos DITRA (minidelfi), consolidación información.
- Reunión de expertos temáticos ANSV, consolidación información.
- Reunión de expertos temáticos ANSV-DITRA.
- Definir el producto de las mesas de trabajo.
- El equipo de investigadores verificará el producto de las mesas de trabajo.

Fase IV

- Establecer modelo de infografías para presentación de los procedimientos.
- Definir el modelo de diseño del manual.
- Definir el modelo metodológico.
- Definir la extensión del manual.
- Inicio de elaboración del manual.
- Término de elaboración del manual.
- Realizar el costeo de edición.
- Presentación del proyecto ESEVI.
- Presentación del proyecto DITRA.
- Presentación del proyecto al Ministerio de Transporte.

Con lo anterior, se pudo evidenciar que era imperativo reconocer el actual estado de siniestralidad vial en Colombia y con ello la actividad de las autoridades de tránsito y transporte a la hora de interactuar con sus competencias en aras de mejorar dicho escenario. Si bien hay muchos factores que tienen relación directa e indirecta con la citada accidentalidad, resulta imperativo contar con un cuerpo de autoridades debidamente formadas y competentes para desarrollar un trabajo coherente y ajustado a la ley. Es necesario reconocer ese tipo de falencias en los funcionarios de control e incluso recoger la percepción por parte de quienes están inmersos en la elaboración de comparendos por

violación a las normas de tránsito para conocer el aspecto procedimental de las autoridades.

Entendiendo que el desarrollo del manual procedimental tiene un alcance para todo el territorio nacional, se hizo pertinente hablar de una población y tomar una muestra representativa. En función de reconocer tanto las competencias de los uniformados de la Policía Nacional que desarrollan actividades de control operativo de tránsito y transporte en Bogotá, como el nivel de satisfacción que presenta la ciudadanía bogotana ante el eventual desarrollo de estas actividades, se procedió a aplicar un instrumento tipo cuestionario, con preguntas politómicas en forma de opinión Likert de una sola respuesta acertada. Se tomó como muestra representativa un total de 57 agentes policiales de tránsito que se encontraban en proceso de capacitación, con lo cual se logró agruparlos para realizar dicho procedimiento. Mediante el uso de la herramienta Formularios de Google Docs, se evaluaron las competencias de los uniformados ante diversos escenarios prácticos en los cuales eventualmente deben proceder con conductores o peatones. El link de dicho cuestionario fue el siguiente: <https://forms.gle/LeVixq3exoGKjAbX7>. Con estos resultados y el componente normativo se llevó adelante el análisis gracias a una matriz de datos, la cual fue avalada debidamente por parte de un panel de expertos compuesto por funcionarios contratados dentro de la Policía Nacional como docentes y asesores, quienes voluntariamente adelantaron este trabajo. Se trata de profesionales con amplia experiencia en la docencia y con perfiles a nivel de Magíster y doctorantes, los cuales respondieron a los planteamientos categorizados dentro del instrumento y con ello dieron su aval en aras de garantizar la validez y la confiabilidad de los resultados obtenidos en la aplicación de éste en las muestras determinadas.

En cuanto a este tipo de matrices, utilizadas en las investigaciones de tipo cuantitativo, el texto de Hernández, Fernández y Baptista (2014) expone que es imperioso el análisis sistemático y estandarizado, utilizando herramientas tanto descriptivas como inferenciales. Para ello se establecen las matrices de datos en aras de garantizar unos resultados de tipo impersonales posteriores a la recolección de los datos que, como ocurre en este caso, son de tipo hermenéutico.

Entendiendo que los datos no se representaron por medio de números, se adelantó un análisis concienzudo

con el que se garantizó la confiabilidad, que como tal, “es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes”, en tanto la validez es “el grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir”, pudiendo ser una validez de contenido, de criterio o de constructo, y la objetividad “es el grado en que el instrumento es permeable a los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta” (2014).

Marco teórico

Uno de los aspectos centrales de esta investigación es precisamente el tema de las competencias, de ahí que se aborde la postura de Díaz (2012) en torno al tema de las competencias laborales. Más puntualmente a manera de consideraciones donde se exhiben diferentes posturas alrededor de la temática sobre las competencias y la manera en que éstas pueden llevar al desempeño exitoso de una labor o de una profesión en torno a aspectos como el conocimiento, la aptitud, la habilidad, los valores y las actitudes dentro de un determinado espacio, vistas como herramientas teóricas, en función de mejorar la productividad y los resultados propuestos por las organizaciones.

Este tipo de preceptos son acompañados por los de Pérez (2017), quien afirma que “las competencias son mezclas obtenidas a partir de la mixtura completa de los conjuntos borrosos almacenes de aptitudes y actitudes que poseen los empleados de manera general o singular” (p. 56).

En ese sentido, al interior de las organizaciones hay una cantidad de personas que desarrollan actividades en torno a una serie de objetivos planteados, entendiendo que dicho éxito depende del conocimiento y las habilidades que posean dichas personas, el compromiso que expongan y que coadyuven al verdadero éxito. Este escenario se trae a colación en torno al objetivo de esta investigación: establecer la manera de garantizar las competencias de los funcionarios que cumplen funciones de autoridad de tránsito y transporte en Colombia.

Desde luego que esta perspectiva también está alineada con el escenario educativo. De ahí que se vincule a lo expuesto en el Tomo IV.1 o Proyecto Educativo Institucional de la Policía (2010), donde se dispone que

la educación al interior de este cuerpo armado es la constructivista y que propende por la generación de un aprendizaje significativo y la formación de competencias para cada uno de los funcionarios que hacen parte de la misma. Estas competencias van mucho más allá del mero conocimiento: aquí la idea es que se aprenda haciendo y se demuestre en el campo de la acción la capacidad de hacer las cosas de forma eficiente y efectiva y con un alto sentido de pertenencia, siguiendo en la mayoría de los casos los protocolos y el paso a paso con los que se garantice el desarrollo de un sistema de gestión integral.

Estas pautas cobran un importante valor cuando se entiende que existe un importante nivel de insatisfacción por parte de la ciudadanía y a la vez se perciben falencias a la hora de desarrollar las actividades operativas por parte de los uniformados pertenecientes a la Dirección de Tránsito. Esto indica que el fenómeno problémico no solo puede resolverse por el mero desarrollo de capacitaciones o por tener una titulación que los acredite como tales. La idea es alcanzar un importante nivel de mejora en este aspecto con el producto trazado para que coadyuve directamente con el mejoramiento de las actividades operativas de estas autoridades. Aquí es importante recordar que existen competencias laborales: “son la razón que conduce a ampliar los saberes necesarios, la calificación tácita o informal, la movilización de conocimientos y saberes de muy diferente naturaleza, el conocimiento de procedimientos, el conocimiento experto y el conocimiento de gestión” (Policía Nacional de Colombia, 2019) y también competencias de tipo genérico.

Desde estos planteamientos se está al frente, en primer lugar, con un paradigma (constructivismo), el cual permite encadenar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco explicativo coherente; en segundo lugar, con un proyecto que nos marca la tendencia que debe orientar esos procesos y que no es otra que la búsqueda de la competencia técnica y social. Tanto uno como otro, postulan la necesidad de contextualización de los conocimientos para un correcto aprendizaje, ya sea intencional (formal y no formal) o incidental (informal) (Serrano & Pons Parra, 2011).

Se deben tener en cuenta cuatro elementos centrales que son parte de estos procesos: el sujeto que aprende, el profesor que enseña, el contenido que se aprende y la finalidad del aprendizaje.

Profesor-alumno-contenido-meta se constituyen así en un todo indisoluble a la hora de explicar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Serrano & Pons Parra, 2011).

Todos estos conceptos permiten fortalecer el la idea alrededor del papel que el ser humano desempeña como promotor del éxito de las organizaciones. Una verdadera ventaja competitiva que debe estar fortaleciéndose continuamente, máxime en organizaciones como la Policía Nacional, que cuenta con un sistema o modelo de gestión basado en el talento o componente humano para alcanzar las metas propuestas, vinculando incluso aspectos tan sustanciales como las cualidades, las habilidades y las capacidades, siendo necesario para ello fortalecer continuamente el uso de técnicas y conceptos novedosos de administración (Marín Piedrahita, 2013).

Uno de los aspectos novedosos de este trabajo es presentar los resultados de todo el proceso investigativo por medio de infografías, entendiendo que es una forma dinámica de representar el contexto temático y textual que muchas veces no es fácil de digerir por parte del lector. Para ello se abordará la importancia de la infografía desde la conceptualización teórica, abordando los preceptos cognitivos.

En cuanto a las infografías, según Muñoz, logran contar historias, explicar acciones o acontecimientos, describir procesos e incluso proyectar una mejor aplicabilidad de los contenidos que usualmente son textuales, máxime en el desarrollo de acciones normativas como ocurre con la presente investigación. Son novedosas y llamativas porque permiten captar la atención de las personas propendiendo de una manera eficaz ganar un *golpe de vista* (Muñoz García, 2014).

Es que hablar de infografías es también referir la diversidad cultural que los procesos de aprendizaje abordan en cualquier escenario, máxime cuando se pasa del ámbito social al personal y se involucra la convivencia, la aceptabilidad, la institucionalidad e incluso el respeto hacia las autoridades. Es por esto por lo que la herramienta infográfica permite abordar estos escenarios de una manera mucho más dinámica y práctica a la hora de aprender.

La educación policial de acuerdo con lo expuesto en el Proyecto Educativo Institucional (2013), basa su teoría

pedagógica en el modelo constructivista a partir de un aprendizaje significativo y la generación de verdaderas competencias en los funcionarios. Es decir, se busca más que conocimientos, que los saberes se demuestren en el campo a partir de competencias desde el precepto del aprender haciendo.

Un hecho obvio es que el tema de la experiencia sea imperativo. De hecho, el constructivismo, inmerso dentro del modelo educativo de la Policía Nacional, se alimenta de presaberes y de la iniciativa y protagonismo que tenga el estudiante o funcionario policial. Es un proceso constante de fortalecimiento de destrezas y componentes cognitivos y metacognitivos.

El modelo constructivista desde la percepción de Howard Gardner, padre de las inteligencias múltiples, es precisamente uno de los mayores exponentes de este tipo de posturas, ya que permite fortalecer el proceso de aprendizaje significativo, utilizando para ello estrategias puntuales y novedosas para despertar la iniciativa de las personas. Después de todo, en el ser humano siempre estará la posición de aprender y generar competencias. Es aquí donde se pone de manifiesto la relevancia de las infografías como estrategia novedosa para alcanzar este emprendimiento.

De acuerdo con el PEI, se plantea la posición de que la educación policial debe surgir del análisis situacional con las problemáticas en el territorio colombiano y con posibles soluciones a través del desarrollo del servicio de policía. En este entendido, la educación policial se comprende desde un enfoque que encierra el concepto humanista, la potenciación del conocimiento y la formación integral (Policía Nacional de Colombia, 2010). Esto es de hecho lo que se requiere con el presente proyecto, mejorar las competencias de los funcionarios de tránsito y transporte mediante procesos cognitivos mucho más eficientes. El ser humano tiene esa facilidad de aprender tanto habilidades como destrezas, para con ello garantizar sus competencias procedimentales. Este tipo de procesos, de acuerdo con Lozada y Ruiz (2011), adquieren mayor importancia, de hecho “las estrategias didácticas son medios importantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues orientan de forma exitosa la construcción de los nuevos conocimientos, a la vez, permiten el desarrollo de las competencias en los estudiantes” (p. 55).

Se tiene entonces que dentro de este contexto educativo, las infografías son estrategias didácticas, puesto que su labor no es solamente visual, sino que está inmersa en la enseñanza y el aprendizaje, de hecho facilita ostensiblemente la construcción de nuevos conocimientos al incluir tanto imágenes como texto, los cuales se complementan de forma directa y puntual, facilitando las operaciones metacognitivas de las personas. Entre más rápido se haga este proceso se considerará una infografía más eficiente y eficaz al lograr expresar un sentido y optimizar la comunicación. Este concepto es corroborado por Dávila, citando a Necisosp (2013):

Es una figura que completa gráficamente una información. Por consiguiente, debemos pensar en la infografía como una nota de prensa resumida, didáctica e ilustrada, porque en su elaboración se respeta los valores de la noticia. Proporciona variedad y agilidad al diseño, combina con textos y fotografías, maximiza la comprensión del tema de la cual se informa (p. 29).

Uno de los aspectos más importantes de este emprendimiento es precisamente que el mensaje que se envía a los lectores llegue mejor y más rápido, pero de forma mucho más puntual a las autoridades operativas de tránsito y transporte, con un alto valor educativo. Con ello se mejoraría la comunicación y la credibilidad gracias a su estructura metodológica y temática.

Discusión

Evolución histórico-jurídica del tránsito en Colombia.

La importancia y necesidad en el mundo de intercambios espirituales y materiales como el desplazamiento de personas y mercaderías, y con ellas de otras culturas y formas de vida, crea el momento de hablar de tránsito como una de las acciones quizás más antiguas en la globalización de conceptos.

La evolución de la regulación normativa y sanción de los comportamientos como actores viales podría remontarse quizás a unos cuantos siglos antes de nuestra era (A.C.). Como en Egipto, por ejemplo, donde se sancionó con muerte en la horca a un ciudadano que, después de salir de una taberna en estado de embriaguez y sin medir consecuencias, se fue conduciendo su

carruaje, decisión fatal, donde chocó con una estatua, atropellando en el mismo hecho a una niña y ocasionándole la muerte. La decisión del juez fue colgarlo hasta la muerte en el umbral de la taberna donde había estado bebiendo.

Pero quizás fue en la Edad Media que los signos multidireccionales o sentidos viales se convirtieron en algo común en las intersecciones de caminos. Y en los siglos posteriores numerosos Estados determinaron reglas para regular la circulación de carruajes y carretas, siendo un ejemplo los romanos, con su impresionante avance en carreteras, los primeros en diseñar e implementar señales de tránsito. Las mismas consistían en columnas de piedra que medían algo más de un metro, con el único propósito de indicar la dirección para dirigirse a un lugar y la distancia a Roma: de allí nace el dicho o expresión *todos los caminos conducen a Roma*. (Emol - autos, 2017)

Otro antecedente sobre regulaciones se ubica en la extinta ciudad de Pompeya, como lo afirma Mellado (2019), donde había pasos de peatones, y una norma local establecía la prohibición a los carruajes de circular “desde el alba hasta la décima hora”. Se puede analizar que las primeras evidencias de controles fueron dirigidas a los peatones con el único fin de preservar su integridad bajo la organización del tránsito, donde las clases de vehículos eran carruajes halados por caballos en las urbes.

Ahora bien, el desplazamiento de los vehículos de tracción animal por la aparición del vehículo automotor (a vapor), y su consecuente masificación mundial, requirió de la implementación de nuevas regulaciones. Es así que un referente de esto podría ser lo mencionado por Mellado (2019) sobre la curiosa ley inglesa llamada *Locomotive Act*, según la cual los vehículos no tirados por caballos, no debían superar los tres kilómetros por hora en ciudades y los seis kilómetros por hora en caminos rurales. En consecuencia, el 28 de enero de 1896 el ciudadano Walter Arnold de East Peckham (Inglaterra) se convirtió en el primer conductor de un automóvil sancionado por exceso de velocidad al transitar a 13 km/h cuando la regulación era de 6 km/h.

Meses más tarde, el 17 de agosto de 1896, Bridge Driscoll se registraría como la primera víctima fatal de un accidente de tránsito, cuando Arthur Edsell conducía

su flamante Roger-Benz por el barrio de Crystal Palace, en Londres.

Pero si se quiere mencionar antecedente de las señales de tránsito *modernas* es necesario trasladarse a Italia, más específicamente a 1895, cuando el Club del Automóvil Italiano ideó las primeras señales de tránsito. Debido a la ubicación geográfica de Italia (países bajos europeos) se presentaba un problema de interpretación: cuando los conductores pasaban de un país a otro, estas cambiaban. Con el fin de evitar tal confusión, en 1909, nueve gobiernos europeos acordaron la utilización de cuatro símbolos para todos los países: peligro, curva, intersección y paso a nivel. Luego, llevó más de veinte años, entre 1926 y 1949, lograr unificar el resto de las señales en toda Europa, a las que se sumó Estados Unidos a partir de 1960 (Emol - autos, 2017).

En Latinoamérica, la primera Ley de Tránsito se dictó en Chile el 2 de agosto de 1908. Obviamente, estaba diseñada para carruajes y caballos, y estipulaba, por ejemplo, que la obtención de una licencia para manejar carretas necesitaba de la recomendación de los vecinos, para certificar que era una persona digna de esa responsabilidad. Los autos tenían un límite de velocidad de 14 km/h en las ciudades y los conductores debían emplear un lenguaje respetuoso y bien manejado. Si esa norma siguiera vigente, habría pocos en las calles (Emol - autos, 2017).

Colombia no ha sido ajena a la creación de normatividad de tránsito, teniendo como espíritu de la norma la protección de los actores viales en desarrollo al derecho fundamental y constitucional de la libre locomoción, pero no interpretado como un derecho absoluto sino regulado por esta y la Ley.

Hasta finales del Siglo XIX, el medio de transporte de personas y mercaderías que predominaba eran los vehículos halados por caballos y las vías estaban acondicionadas para tal fin, carreteras en piedra conocidas como "camino coloniales". Sin embargo, es importante mencionar que para tal época se encontraba en pleno desarrollo el ferrocarril, medio que hasta nuestros días ha tenido un tímido avance.

Fue entonces en octubre de 1899 donde por iniciativa del ciudadano Don Coroliano Amador, quien era un acaudalado comerciante antioqueño, se importó el

primer vehículo marca Dion Bouton desde Francia, el cual transitaba por las calles de piedra. Esta situación le impedía moverse como quisiera, lo que generaba burlas por parte de los pobladores, ocasionando que Coroliano se deshiciera del vehículo.

Es así que en 1905 un vehículo Cadillac rojo llegó a Colombia como obsequio para el presidente Rafael Reyes, quien se convirtió en el primer presidente en tener un carro oficial. Sin embargo, no sirvió de nada porque las vías seguían lo mismo que en la época de don Coroliano, diseñadas para mulas y carromatos tirados por caballos. Mientras tanto, en otros países como México, Argentina y Brasil, ya existían carrozas, carruajes y ómnibus tirados igualmente por caballos y mulas. Caracterización que no existió en nuestras ciudades, a pesar de que teníamos el tranvía halado por mulas, desconociendo el carruaje, dando así un paso avanzado directamente al automóvil, convirtiéndose por sus costos y difícil adquisición en un símbolo de prestigio más que de movilidad.

Pero no fue sino hasta 1916, diez años después de la llegada del automóvil, que el Presidente de la época José Vicente Concha, dio prioridad a la construcción de vías entre las ciudades principales, los ríos y los puertos marítimos. A finales de 1930 ya se habían construido 6000 kilómetros de carreteras transitables en todo el territorio.

Ahora bien, del auge cafetero que permitió el fortalecimiento de la economía nacional, surgió la necesidad de transportar las cosechas y mercaderías en mayor cantidad y tiempo, lo que obligó a la importación de otra clase de vehículos como los camiones de carga. Los mismos llegaban desarmados a los puertos, siendo llevados por arrieros y sus mulas a las grandes ciudades donde eran ensamblados. Algo paradójico, los animales transportando a sus sucesores.

Desde ese entonces, el crecimiento de la red vial en el país fue rápido. En la tercera década del siglo XX, Colombia contaba con una amplia flota automotriz, ocasionando con esto que el transporte ferroviario pasara a un segundo plano y comenzara su declive como observamos en la actualidad.

Como se menciona en párrafos anteriores, el vehículo era en su momento un símbolo de prestigio, pero esto no sería para toda la vida. Entre los años 1960 y 1970,

los automóviles fueron más asequibles a la clase media gracias a la flexibilidad de financiación y reducción de los precios por efectos de los tratados de libre de comercio.

El automóvil en todas sus clases y tipos es uno de los medios de transporte más utilizados en nuestro país, es por eso que Colombia en la actualidad cuenta con un parque automotriz de más de 13 millones de unidades, siendo más que un medio de transporte que acompaña la cotidianidad, un medio de trabajo.

Para poder referenciar la evolución de nuestra normatividad en tránsito, se hace necesario comenzar por la aparición del automóvil en Colombia. Situación que suena algo irracional, si se tiene en cuenta que la primera forma de transporte de un lugar a otro era a pie. Es importante resaltar que la preocupación de generar regulación y sanción sobre los comportamientos en las vías por medio de normas a los ciudadanos se genera con la invención y posterior masificación de los vehículos en el mundo.

Es así que el 4 de agosto de 1970 se publicó el Decreto Ley 1344 (1970) *Por el cual se expide el Código Nacional de Tránsito Terrestre*, que se podría considerar como la primera norma en regular y sancionar a los usuarios de las vías (hoy actores viales). Pero quizás uno de los más importantes contenidos normativos fue la creación del documento que autoriza la conducción de vehículos en las vías nacionales, conocido en su entonces como PASE, el cual solo contenía tres categorías: Chofer, Chofer práctico y Chofer profesional. Esto atendiendo a algunos parámetros franceses de la palabra *chauffeur*, que hace referencia al oficio de conducir, y que fue necesario incorporar cuando se importó el automóvil Dion Bouton, ya que en el país no existía tal condición.

Con la nueva Constitución Política de 1991 y su entrada en vigencia en el país se realizaron varios cambios en la organización del Estado. Entre estos, la creación de ministerios, como bien se aprecia con la Ley 105 (1993) *Por la cual se dictan disposiciones básicas sobre el transporte, se redistribuyen competencias y recursos entre la Nación y las Entidades Territoriales, se reglamenta la planeación en el sector transporte y se dictan otras disposiciones* derogando el Decreto Ley 1344 de 1970. Hecho significativo en tanto esta ley contiene los aspectos básicos de normativización en tránsito y

transporte, suprime el Ministerio de Obras Públicas por el Ministerio de Transporte, establece una definición general del transporte y determina las autoridades de tránsito y sus funciones, resaltando que es en esta norma donde se le otorgan funciones de autoridad de tránsito a la Policía Nacional.

En despliegue de la anterior Ley 105 de 1993, el 20 de diciembre se expide la Ley 336 (1996) *Estatuto General del Transporte* entendiéndose este como la especie, siendo el género el Tránsito, recordando nuevamente la importancia de la masificación del uso del automóvil en todas sus clases y versiones y la necesidad de regular su uso y comportamiento por parte de los conductores en las vías para con los demás actores viales.

Siguiendo con la línea de tiempo de la evolución normativa del tránsito, es importante mencionar que después de 32 años que se expidió el primer Código Nacional Tránsito, el gobierno en cabeza de su ministerio de Transporte no se había preocupado por la actualización de la misma hasta que el 6 de julio de 2002 fue sancionada la Ley 769 *Por la cual se expide el Código Nacional de Tránsito Terrestre y se dictan otras disposiciones*, norma esta que trajo grandes cambios y conceptos según la evolución del mismo en el mundo. Estructurado por 4 títulos, 36 capítulos y 170 artículos, destinando un capítulo para los principios rectores que rigen la norma, un extenso artículo para las definiciones en tránsito, fija las funciones de la Superintendencia de Puertos y Transportes.

Pero quizás uno de los aspectos más importantes haya sido el de crear una metodología para el otorgamiento y expedición de la licencia de conducción. Hasta el momento, la obtención de la misma se realizaba sin ningún tipo de control y de forma indiscriminada. La precariedad de los sistemas de información utilizados en las oficinas de tránsito (red, internet), dificultaba la verificación del cumplimiento de los requisitos, entre estos la realización de un curso y el examen médico. Situación que trascendió al aumento de la accidentalidad vial en grandes proporciones de víctimas fatales, considerándose por la Organización Mundial de la Salud como un tema de salud pública, el cual requería urgente la modernización de las normas de tránsito.

La pluricitada norma ha sido objeto de modificaciones a lo largo del tiempo, desde la fecha de su expedición. En el año 2010 se expide la ley 1383 *Por la cual*

se reforma la Ley 769 de 2002 - Código Nacional de Tránsito, y se dictan otras disposiciones, teniendo como importancia la instauración de “la movilidad” como nuevo principio rector, y el concepto de autoridad de tránsito, entre otras, la Policía Nacional a través de la Dirección de Tránsito y Transporte (DITRA). Específica, además, que el certificado de aptitud física, mental y de coordinación motriz para conducir, debe ser expedido únicamente por un centro de reconocimiento de conductores.

Por otro lado, dentro de las sanciones establece que serán sancionadas las empresas de transporte público terrestre automotor, que tengan en ejercicio a conductores con licencia de conducción suspendida o cancelada: serán solidariamente responsables del pago de multas por infracciones de tránsito el propietario y la empresa a la cual esté vinculado el vehículo automotor. En aquellas infracciones imputables a los propietarios o a las empresas, establece la nueva codificación de las infracciones de tránsito, nacen las infracciones categoría E y sancionadas con 45 S.M.L.D.V., entre otras.

No obstante, y sin ser menos importante, se traslada al tema del transporte regulado por la Ley 336 de 1996 y desarrollado en varios decretos objeto de un sinnúmero de modificaciones, donde finalmente para el año 2015 se expide el Decreto Ley 1079 *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Transporte*. Este último realiza una compilación de normas reglamentarias preexistentes relacionadas con el transporte, con el fin de hacer más efectiva su aplicación y entendimiento, partiendo de la racionalización y simplificación del ordenamiento jurídico como una de las principales herramientas para asegurar la eficiencia económica y social del sistema legal y para afianzar la seguridad jurídica.

En la historia, el mundo ha evolucionado y con ella la normatividad en tránsito y transporte como se ha expuesto en líneas anteriores, en procura de ilustrar la ruta histórico-jurídica que ha seguido y la interpretación que de él se ha hecho en diferentes etapas. En cada una de ellas, los estudiosos del tema han categorizado este concepto desde su origen hasta ubicarlo en un lugar fundamental para servir como puerta de entrada al goce de una ciudadanía social plena, consciente y garante de muchos otros derechos que de él se derivan.

Manuales de procedimientos de tránsito en otros países

Este tema no es ajeno a las políticas de movilidad en otros países donde se atiende a los fenómenos asociados con la seguridad de Tránsito. Tanto en Suecia, Reino Unido o Países Bajos, donde se cuenta con la total disposición de lograr la mejor seguridad de tránsito, se ha logrado que los índices de siniestros se disminuyan de manera significativa. En el Perú, por ejemplo, las dependencias cuentan con ciertas limitaciones, ya que se encuentran en los niveles cuarto y sexto en cuestiones de transportes, educación, salud.

Se puede apreciar que estos contenidos son de suma importancia, ya que las autoridades de tránsito y transporte tendrán una guía procedimental de control operativo de tránsito y transporte, con la cual podrán manejarse de manera correcta ante hechos de esta índole y para su prevención. Aparte de ello, lo que el proyecto aporta a la comunidad académica son aspectos procedimentales muy importantes para la unificación de criterios, otorgando una actualización normativa nacional e internacional, analizando aspectos jurídicos, fortaleciendo la idoneidad de los peritos de fiscalía, para posibilitar de este modo el desarrollo de una correcta investigación.

Por otro lado, se sabe que la prevención de los accidentes es algo que se ha venido buscando a fines de reducir la tasa de mortalidad que se ha ido incrementando a lo largo del tiempo. Se han implementado campañas y/o se han llevado adelante proyectos de prevención, apuntando a que el público actúe de manera consiente y tome las medidas necesarias para protegerse ellos y a sus familias, así como a terceros.

Uno de los métodos que se implementaron en México con el que se buscó conocer las cifras de accidentabilidad fue la geo simulación. El proyecto se realizó en una de las vías más transitadas, reconocida por sus altos índices de accidentes. Con este estudio y mediante un método dinámico se obtuvo una cifra aproximada real de los accidentes, dando así a conocer la importancia de este proyecto y que con otros modelos estandarizados no se podría haber alcanzado.

Al realizar este trabajo sobre prevención de hechos de tránsito utilizando un nuevo modelo dinámico denominado geosimulación,, se quiso demostrar que los

modelos dinámicos son mejores y sobre todo dan mayores beneficios en relación con la representación e información que generan en cuestión de prevención y entendimiento del mismo hecho. Para esto se realizaron estudios con anterioridad y en base a eso se compararon los resultados que se obtuvieron con los diferentes modelos.

Según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (I.N.E.G.I.), en el año 2008 el número de fallecidos en actos relacionados con accidentes de tránsito fue de 17.062 personas, por factores que afectan tanto a los usuarios, las vías, como al ambiente. Uno de los mayores factores de accidentabilidad está dado por el conducir bajo la influencia de alcohol, que afecta el tiempo de reacción y percepción de las cosas. Por eso es que se llevan a cabo retenes de alcoholemia, estando en puntos estratégicos de la ciudad y haciéndolos durante los fines de semana o días festivos, como podrían ser semana santa, las fiestas de cebrinas o los días de fiestas patrias.

Por otro lado se cuenta con el manual de procedimientos en Chile, con el cual se buscó adelantar un correcto control y registro de las actividades que se llevaban a cabo por las autoridades. También muestra de lo que se encarga la Dirección de tránsito y transporte de ese país, dando a conocer cuáles son algunos de los trámites que ahí se llevan a cabo, como por ejemplo: la obtención o renovación de las licencias de conducir, la solicitud de semáforos en las avenidas, así como también la obtención de permisos de circulación para sus vehículos. Todo ello acompañado de los diferentes procesos que se tienen que seguir y los documentos necesarios para el correcto trámite de estos. Esto es de gran ayuda ya que así la ciudadanía tiene el conocimiento de qué es lo que necesita para hacer el trámite, así como también a dónde es que se tiene que dirigir y evitar algún tipo de problema al momento de que una autoridad le detenga, le pida sus documentos y se haga acreedor a un comparendo.

En el caso del Perú, los manuales de procedimientos que ahí se manejan van enfocados a la prevención de los accidentes y la atención de estos. Como se sabe, esta es una problemática para el país y el mundo, ya que este contiene la mayor tasa de mortalidad en la ciudadanía y el cual también va en aumento. Es un tema muy preocupante en el que los gobiernos hacen hincapié para su prevención. Para el año 2006, de

acuerdo con las estadísticas que proporcionó la Policía Nacional del Perú, las cifras alcanzaron hasta 77.840 accidentes de tránsito y para el año siguiente, aumentaron a 79.972, lo que representó un aumento del 2,73% en accidentes.

También se tiene en cuenta que los accidentes se pueden prevenir implementando medidas de seguridad. La aplicación de las normas y comparendos por el exceso de velocidad, el uso correcto del cinturón de seguridad, campañas de señalización para que las personas conozcan para qué son y cómo las deben interpretar cuando circulen por la vía, la implementación de normas para el uso del casco en los motociclistas, el correcto uso de los asientos de seguridad para los niños, así como también estaciones de alcoholemia aplicando comparendos a los que conduzcan bajo las influencias del alcohol, y sobre todo que tengan un correcto uso de las vías, son medidas aplicadas en función de que la tasa de mortalidad no siga en aumento, y con las cuales efectivamente se logró reducir el número de muertes y lesiones en los ciudadanos.

Finalmente, estos aspectos basan su importancia en la recopilación de información de los manuales procedimentales de los diferentes países de referenciación. Se tomaron en cuenta los procedimientos que en estos países se aplican, desde la manera de aplicar comparendos, las solicitudes que se deben llenar al realizar algún trámite administrativo o legal, y hasta los permisos que los ciudadanos deben solicitar a sus autoridades para realizar sus actividades relacionadas al tema del tránsito y transporte.

Con la búsqueda de información de los distintos manuales internacionales, se pensó principalmente en unificar los criterios mediante una estandarización de procedimientos para las autoridades, para que con esto mismo sepan cómo guiarse de manera correcta.

Del lado de México, y de acuerdo a los distintos proyectos que se han realizado, se ha logrado obtener mayor información de la que se tenía en generaciones pasadas. Con base a esto, las autoridades saben exactamente cómo dirigirse a la sociedad, cómo actuar ante un siniestro de tránsito o incluso cómo proceder en un momento donde se requiera aplicar comparendos a los ciudadanos sin que estos se sientan agredidos por las mismas autoridades, ya sea porque no respetan las señales de tránsito, o no cuentan con los elementos

de sujeción suficientes para conductor o pasajeros, o incluso si manejan bajo los efectos del alcohol.

En Chile, las autoridades buscan de igual modo hacer que los ciudadanos respeten las normas. Sus manuales se basan prácticamente en mostrar las normas a la sociedad de una manera clara, precisa, que al momento que quieran ser consultadas se pueda hacer sin problema alguno. De acuerdo con su manual de procedimientos, buscan la manera de hacer un registro eficaz de los procesos o funciones que se llevan a cabo dentro de la Dirección de Tránsito.

De parte de Perú, se expusieron los efectos de las medidas de seguridad. La principal preocupación de este país como de los dos anteriores, gira en torno a los altos índices de muertes resultantes de los accidentes de tránsito. Allí se elaboraron políticas de seguridad en transporte y se aprobó un plan nacional sobre la seguridad vial, el cual tiene como propósito que reducir la tasa de accidentabilidad.

Ahora bien, teniendo en cuenta la finalidad de los manuales existentes en estos países, y en comparación con Colombia, se debe dejar en claro que no existe un documento que guíe a los funcionarios en el proceder para el control operativo del tránsito, o no hay claridad del mismo. Las autoridades cogen como guía y/o manual procedimental la ley 769 del 2002 “Código Nacional de Tránsito Terrestre”, que contiene solo los temas de conceptos, definición de funciones por parte de las autoridades administrativas y operativas, y las infracciones que pueden cometer las personas una vez que ingresan a la cadena de seguridad vial como actores viales (peatones, ciclistas, motociclistas, conductores y pasajeros). En este mismo sentido, los funcionarios que pertenecen a la Policía Nacional que realiza labores de control de tránsito tienen unos procedimientos para atender algunas actividades que se realizan en este ámbito. Con este esquema planteado y con la referenciación internacional realizada, lo que se quiso con este proyecto fue plantear una propuesta de creación para el correcto proceder de los funcionarios de tránsito y la aplicabilidad de la norma.

Seguidamente, una vez realizada la referenciación internacional, es imperativo el reconocimiento del nivel académico y competencias que tienen los funcionarios públicos que intervienen en el tránsito y el transporte de manera operativa. Esto al momento de hacer las

actividades procedimentales para el cumplimiento de la norma, asegurando previamente que dichos funcionarios tengan los conocimientos necesarios para la actuación correcta, teniendo en cuenta que esta función no es la más apetecida por los ciudadanos, lo que dificulta el trabajo y genera una problemática adicional a la misma, concibiendo una mayor afectación a la movilidad y a los índices de riesgos para la accidentalidad.

Para reconocer de manera mucho más puntual el nivel de competencias en el personal que desarrolla la actividad operativa de control y prevención en tránsito y transporte, se implementó el denominado *Test de competencias en procedimientos operativos de tránsito y transporte en Colombia*, para el cual se tomó una muestra importante de uniformados de la Policía, entre oficiales, suboficiales y patrulleros, perteneciente a la Dirección de Tránsito y Transporte y con amplia experiencia en estas tareas. Los funcionarios que participaron en esta encuesta fueron escogidos de diferentes partes del país, con un perfil profesional actualizado y enfocado a los temas correspondientes de la seguridad vial. Como dato inicial, el promedio de edad de la población objeto de estudio fue de 30 – 35 años, en su mayoría hombres, de nivel académico pregrado, técnico profesionales en seguridad vial y con un tiempo de experiencia en estas tareas que oscila entre los 5 y 10 años en ejercicios de movilidad.

Gracias a los resultados obtenidos, se puso en evidencia el hecho preocupante de que las respuestas dadas por los funcionarios no fueron las mejores. Un ejemplo de ello se expone en una pregunta muy básica y de simple análisis sobre el enunciado “tránsito libre”, tomado como algo coloquial y que no debe ser manejado por parte de las autoridades. Aun así la duda persiste y solo el 22.8% lo hace de forma correcta, mientras el resto de funcionarios encuestados reparten las respuestas erradas en las tres posibilidades que permitía la pregunta (Policía Nacional de Colombia, 2019).

Otro ejemplo puede apreciarse en la pregunta que se hace sobre el oscurecimiento de los vidrios laterales en el transporte público, que como tal se sabe que está prohibida. Más del 22% respondieron de forma incorrecta, demostrando falta de conocimiento y competencias a la hora de proceder ante eventualidades como estas. De hecho, se trata de una infracción bastante recurrente, de ahí que preocupe ese nivel de duda.

Finalmente, el resultado de la aplicación de este instrumento tipo encuesta a la muestra representativa de funcionarios de tránsito y transporte de la Policía Nacional, deja ciertas dudas en cuanto al nivel de conocimiento y competencias alrededor de acciones recurrentes de su diario quehacer. No hubo unanimidad en ninguna de las preguntas hechas y un 40% de las preguntas tuvo un nivel muy inferior de acierto, aun tratándose de aspectos puntuales de su trabajo, es decir, de actividades que ellos han realizado o a las que se han visto abocados en el día a día de sus funciones operativas.

Los errores se presentaron tanto a la hora de identificar señales de tránsito, de la aplicación de comparendos por infracciones a las normas e incluso también en el desarrollo de acciones de transporte como lo es el oscurecimiento de los vidrios o en cuanto a la revisión técnico-mecánica. También hubo errores en torno a acciones normales de movilidad, incluso muchas de ellas que son de conocimiento de cualquiera de los actores viales. Sin duda que todo esto llama la atención y pone en evidencia el contexto problémico abordado en esta investigación en torno al nivel de competencias de los funcionarios y fortalece la necesidad de ofrecer como el Manual de Procedimientos Operativos de Tránsito y Transporte, en aras de mejorar este escenario y con ello también mejorar la satisfacción de la ciudadanía con sus autoridades a la hora de ser partícipes en cualquiera de las actividades desplegadas por estos profesionales.

En promedio, solo el 11,67% de las 20 preguntas fueron respondidas acertadamente. Se trata de una cifra baja teniendo en cuenta que son funcionarios con experiencia, donde muchos incluso ostentan grado y autoridad sobre los otros, además de que, como se ha reiterado, se trata de actividades muy propias de sus funciones, preguntas que deberías poder ser respondidas de forma acertada en un 100%.

Conclusiones

Tal y como quedó definido en el desarrollo de la investigación, se logró establecer el estado actual de las competencias operativas de las autoridades de tránsito y el nivel de satisfacción de la ciudadanía frente a estos procedimientos dentro del actual escenario de accidentalidad vial en Colombia. No solo con el análisis de

los datos estadísticos sino con el resultado alcanzado después de aplicar un instrumento tipo cuestionario a una muestra representativa de funcionarios de tránsito y transporte, donde quedó en evidencia que hay falencias latentes en el desarrollo de sus conocimientos y de sus competencias ante acciones y procedimientos propios de su trabajo diario.

A través de la revisión y referenciación internacional realizada para abordar la problemática a nivel externo, se recogieron antecedentes importantes sobre la falta de un documento guía y de igual manera la necesidad de implementar dicho documento, con el fin de realizar una intervención urgente para la capacitación y reentrenamiento del personal que realiza funciones de control operativo de tránsito y transporte terrestre en Colombia.

Una vez identificadas las falencias con el personal objeto de estudio, se establecieron mesas de trabajo con personal idóneo y experimentado en temas del control operativo del tránsito, especialmente con funcionarios pertenecientes de la Dirección de Tránsito y Transporte de la Policía Nacional y del Ministerio de Transporte, logrando plasmar un marco conceptual concerniente específicamente para la temática de transporte, dejándolo escrito en el documento final del anteproyecto de esta investigación. Del mismo modo, en reuniones realizadas con personal de la Agencia Nacional de Seguridad Vial, se lograron finiquitar los últimos detalles de la creación de las cartillas.

En el desarrollo de este proyecto se logró establecer una relación entre instituciones y/o entes administrativos, educacionales y de control operativo intervinientes en el Control Operativo del Tránsito, congregando administrativamente al Ministerio de Transporte y la Agencia de Seguridad Vial, en el ámbito educacional a la Escuela de Seguridad Vial – PONAL y el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, y en el ámbito operacional se contó con la participación de la Dirección de tránsito y Transporte, generando nuevo conocimiento de aspectos relacionados de forma general y particular sobre esta temática.

En concordancia con lo anterior, estas reuniones permitieron plasmar aportes importantes respecto al desarrollo de la investigación, fortaleciendo conceptos y posturas alrededor del desarrollo de los programas formales y no formales en la Escuela de Seguridad Vial,

porque es evidente la necesidad de inclusión de nuevos conceptos y nuevas perspectivas de la movilidad.

Una vez se definieron todos los temas a contener en la estructuración del Manual de Procedimientos para el Tránsito y Transporte en Colombia, adicionalmente se logró determinar la realización de un diseño para unas cartillas a partir de la fundamentación teórico pedagógica de las infografías, aportando directamente a la academia en la Policía Nacional, enfatizando en la percepción constructivista y didáctica que se emplea en la institución.

Este trabajo institucional y avalado por la vicerrectoría de investigación, reconoce una problemática de movilidad que a la vez se convierte en un gran problema de salud en Colombia, tal y como quedó evidenciado en el planteamiento del problema y en el marco de referencia. De ahí que el resultado documental de todo este proceso deba ser sometido a un proceso de cohesión e implementación en aras de poner en evidencia sus resultados.

Este trabajo complejo y extenso, se planteó en varios documentos escritos: anteproyecto, artículo científico y cartillas didácticas, ruta por la cual pasa todo proyecto dirigido por la Dirección de esta escuela. Continuo a este proceso, se inicia un protocolo de socialización de resultados ante las autoridades respectivas, a fines de ostentar el aval para que se convierta en doctrina, no solo para la Policía Nacional en sus diferentes procesos académicos y formativos, sino para que llegue hasta el Ministerio de Transporte y a todas las autoridades que ejercen estas funciones en todo el territorio colombiano. Ese es el gran objetivo que se pretende alcanzar por medio del proceso de implementación que es el que continúa a este que finaliza.

Referencias

Agencia Nacional de Seguridad Vial. (Diciembre de 2019). Datos clave y tendencias. <https://ansv.gov.co/sites/default/files/observatorio/AnuarioNacionaldeSiniestralidadVialColombia2019.pdf>

Agencia Nacional de Seguridad Vial. (2020). Histórico de víctimas. <https://ansv.gov.co/es/observatorio/estad%C3%ADsticas/historico-victimas>

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2012). Learning to manage shame in school bullying: Lessons for restorative justice international. *Critical Criminology, Special Issue on Restorative Justice: Unraveling the Mystery*, 79-97.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia.

Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. s/d.

Cárdenas, J. D. (2014). Organicity: On the assumptions underlying the dogmatic image of thought, according to Gilles Deleuze. *Ideas y Valores*, 7-32.

Chaparro Figuerero, R. (2013). *La delincuencia común y su incidencia en la sociedad de Colombia*. Universidad Militar Nueva Granada.

Policía Nacional de Colombia. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Imprenta Nacional de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 105; disposiciones básicas sobre el transporte. Bogotá, Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (1996). Ley 336; estatuto general de transporte. Bogotá, Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2002). Ley 769. Código Nacional de Tránsito Terrestre (CNTT). Bogotá, Diario oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2010). Ley 1383; reforma de la ley 769. Bogotá, Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1811. Bogotá, Imprenta Nacional.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 ed.). Sage.

Departamento Nacional de Estadísticas. (2021). Número de defunciones en hombres según causas externas. <https://www.dane.gov.co/files/>

- investigaciones/poblacion/pre_estadisticasvital... Itrim_2021pr.pdf
- Emol - autos. (13 de julio de 2017). Sepa cuáles son las leyes de tránsito más antiguas... y los primeros castigos. <https://www.emol.com/noticias/Autos/2017/07/13/866747/Sepa-cuales-son-las-leyes-de-transito-mas-antiguas-y-los-primeros-castigos.html>
- Guzmán, A. y Alvarado, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de investigación* (6ta ed.). McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana.
- Instituto Legal de Medicina y Ciencias Forenses. (2019). Boletín estadístico mensual INMLCF. *INMLCF*, 1-13. <https://www.medicinalegal.gov.co/>
- Kaiser, G. (1978). *Delincuencia de tráfico y su prevención general* (Vol. XIX). Espasa-Calpe.
- Lozada, J. y Ruiz, C. (2011). *Estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la multiplicación y división en alumnos de primer año*. Universidad de los Andes.
- Martínez Ruiz, H. (2012). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning.
- Ministerio de Justicia. (1970). Decreto 1344; anti-gu código nacional de tránsito terrestre. Bogotá, Diario Oficial.
- Muñoz García, E. (2014). Uso didáctico de las infografías. *Espiral, cuadernos del profesorado*, 7(14), 37 - 43.
- Policía Nacional (2018). Inspección nacional. <https://www.policia.gov.co/inspeccion-general>
- Neciosup, J. (2013). *Uso de la infografía en comprensión lectora de estudiantes del primer año de educación secundaria en la Institución Educativa N. ° 2070 "Nuestra Señora del Carmen", en el año 2012*. Universidad César Vallejo.
- Organización Mundial de la Salud. (21 de junio de 2021). Traumatismos causados por el tránsito. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries>
- Pérez Capdevila, J. (2017). *Definición, medición y mapas de competencias laborales*. Universidad de Guantánamo.
- Policía Nacional de Colombia. (2013). *Tomo 4.1*. Coest Dipón.
- Policía Nacional de Colombia. (2018). *Dirección Nacional de Tránsito; DITRA OAC*. Coest Dipón.
- Policía Nacional de Colombia. (2018). *Política Integral de Transparencia Policial (PITP)*. Diario oficial.
- Policía Nacional de Colombia. (2019). *Instrumento evaluativo investigación institucional ESEVI 2019*. Policía Nacional de Colombia, Escuela de Seguridad Vial.
- Reyes, J. F. (2017). *Estrategias de impacto social, para la difusión y protección de derechos y deberes de los ciclistas*. Escuela de Seguridad Vial policía Nacional de Colombia.
- Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (2008). *Metodología de la investigación*. Universidad Abierta de Cataluña.
- Ruiz, J. I. y Herrera, A. N. (Junio de 2016). Accidentes de tránsito con heridos en Colombia según fuentes de información: caracterización general y tipologías de accidentes. *CES Psicología*, 9(1), 32-46.
- Seccional de Tránsito y Transporte de Bogotá. (2017). *Informe Accidentalidad Vial*. Policía Nacional de Colombia.

Secretaría de Movilidad - Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Malla vial de Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Serrano González-Tejero, J. M. y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>

SIMIT; Federación Colombiana de Municipios. (2017). *Transitemos 2016; el respeto a las normas de tránsito salva vidas* (3ra ed.). Multiimpresos SAS.

Sistema Integrado de Información sobre Multas y Sanciones por Infracciones de Tránsito (SIMIT). (2014). *Segundo boletín de series históricas de infracciones de tránsito reportadas al SIMIT*. Federación Colombiana de Municipios.

REFLEXIONES SOBRE EL APRENDER A SER EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL DEL SENA EN LOS PROGRAMAS TÉCNICOS EN MANTENIMIENTO AUTOMOTRIZ DEL CENTRO DE TECNOLOGÍAS DEL TRANSPORTE-CTT

¹ Martha Patricia García Ortiz

² Luz Benedexa Maldonado Zamudio

Como citar este artículo:

García Ortiz, M. P. & Maldonado Zamudio, L. B. (2020). Reflexiones sobre el Aprender a Ser en la formación profesional integral del SENA en los Programas Técnicos en Mantenimiento Automotriz del Centro de Tecnologías del Transporte-CTT. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 109-124. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.4000>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

El artículo expone los hallazgos derivados del proyecto investigativo denominado *Análisis de las características de la FPI, en el Aprender a Ser*, en el Centro de Tecnologías del Transporte (CTT)-Sede alterna. La problemática abordada es el bajo rendimiento académico de los aprendices en las competencias básicas y transversales como: Ética, Salud Ocupacional, TIC, en relación con la competencia técnica. El objetivo es el de analizar la integralidad de la formación en la Etapa Lectiva, desde los lineamientos institucionales en el marco de la Formación Profesional Integral (FPI) del SENA, y la puesta en marcha de los mismos, específicamente en el *Aprender a Ser*, cimiento de las competencias básicas. Se asumió investigación social y educativa desde un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se utilizaron las siguientes fuentes de información: El Observador de aprendiz, Actas de Comité de etapa Lectiva, Matriz de análisis del programa de formación y una (1) encuesta a instructores. La Investigación permitió identificar el papel trascendental que cumple el instructor como promotor y mediador en el proceso de formación, igualmente que la ausencia de las dimensiones relacionadas con el Ser, fragmentan la FPI, según el Modelo pedagógico de la formación profesional integral del SENA, MPFPI (2012). Así mismo, entre los principales componentes del Aprender a Ser se encuentran: actitud ética, capacidad para tomar decisiones, para asumir actitudes de liderazgo, para trabajar en equipo, para establecer acuerdos, para comunicarse, entre otros. En correspondencia, el Aprender a Ser se constituye como uno de los principales objetivos de FPI.

1 Nombre de la institución: Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Magister en Educación - Pontificia Universidad Javeriana. Nacionalidad Colombiana. Correo: mpgarciao@sena.edu.co. CvLac:https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000028106

2 Nombre de la institución: Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Maestría en Comunicación-Educación - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Nacionalidad Colombiana. Correo: benedexa@gmail.com. CvLac:https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001349954

Palabras clave: formación profesional integral; aprender a ser; competencias básicas; competencias transversales; SENA.

Reflections on Learning to Be in the comprehensive professional training of SENA in the Technical Programs in Automotive Maintenance of the Center for Transport Technologies-CTT

Abstract

This article exposes research results from the project *Analysis of the characteristics of IPF, in Learning to Be, at the Center for Transport Technologies (CTT) - Alternative location*. The main problem analyzed is the low academic performance of the apprentices in basic and transversal competences such as: ethics, occupational health, ICT, in relation to technical competence. The objective is to analyze the integrality of the training in the lective stage, from the point provided by the institutional guidelines within the framework of the Comprehensive Professional Training (FPI) of SENA, and its implementation, specifically in Learning to Be, foundation of basic skills. Social and educational research was assumed from a qualitative and quantitative approach. The following sources of information were used: The Apprentice Observer, Lective Stage Committee Minutes, Analysis Matrix of the training program and one survey to the instructors. The research identified the transcendental role played by the instructor as a promoter and mediator in the training process, as well as the absence of dimensions related to the Being, that fragment the FPI, according to the Pedagogical Model of integral professional training of SENA, MPFPI (2012). Likewise, among the main components of Learning to Be are: ethical attitude, ability to make decisions, to assume leadership attitudes, to work as a team, to establish agreements, to communicate, among others. In this way, Learning to Be constitutes one of the main objectives of FPI.

Keywords: comprehensive professional training; learning to be; basic competences; transversal competences; SENA.

Reflexões sobre Aprender a Ser na formação profissional integral do SENA nos Programas Técnicos em Manutenção Automotiva do Centro de Tecnologias de Transporte-CTT

Resumo

O artigo expõe os resultados do projeto de pesquisa denominado *Análise das características do IPF, in Aprender a Ser*, no Centro de Tecnologias de Transporte (CTT) - Sede Alternativa. O problema abordado é o baixo desempenho acadêmico dos aprendizes em competências básicas e transversais como: ética, saúde ocupacional, TIC, em relação à competência técnica. O objetivo é analisar a integralidade da formação na fase letiva, a partir das diretrizes institucionais no âmbito da Formação Profissional Integral (FPI) do SENA, e a implementação da mesma especificamente no Aprender a Ser, fundamento das competências básicas. A pesquisa social e educacional foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa. Foram utilizadas as seguintes fontes de informação: Observador Aprendiz, Atas do Comitê de Estágio Letivo, Matriz de Análise do programa de treinamento uma pesquisa com instrutores. A pesquisa permitiu identificar o papel transcendental desempenhado pelo instrutor como promotor e mediador no processo formativo, bem como a ausência de dimensões relacionadas ao Ser, que fragmentam a FPI segundo o Modelo Pedagógico de Formação Profissional Integral do SENA, MPFPI (2012). Da mesma forma, entre os principais componentes do Aprender a Ser estão: atitude ética, capacidade de tomar decisões, assumir atitudes de liderança, trabalhar em equipe, estabelecer acordos, comunicar-se, entre outros. Correspondentemente, Aprender a Ser constitui um dos principais objetivos do FPI.

Palavras-chave: formação profissional integral; aprender a ser; competências básicas; competências transversais; SENA.

Introducción

La sociedad de comienzos del siglo XXI vive una época de cambios sociales, políticos, económicos, culturales, de conocimiento y de desarrollo tecnológico; por ende, de gestación de nuevos modos de producción, o lo que se conoce como globalización. En este contexto, surgen cambios que alteran, influyen y modifican la reestructuración de la sociedad, de las relaciones humanas al igual que de las instituciones sociales, religiosas, económicas, entre otras, tanto públicas como privadas.

La educación, en consecuencia, no es ajena a estas dinámicas, lo que sobrelleva nuevos desafíos: de un lado gira al servicio de un proyecto productivo y del otro cumple una función social.

Al respecto, menciona la Organización Internacional del Trabajo (2004):

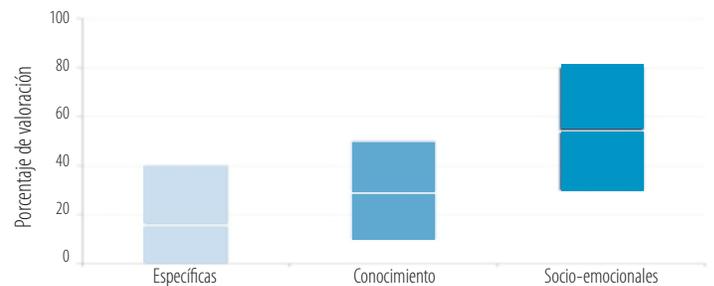
Tanto el enfoque de formación a lo largo de la vida como el de aprendizaje permanente se sustentan en la necesidad de mantener la competitividad en un mundo de productos y tecnologías cambiantes, la rápida obsolescencia de los conocimientos, la desvalorización de los diplomas académicos, la valorización de los aprendizajes en los diversos ámbitos de actuación de las personas y la lucha contra el desempleo. (Recomendación 195, p. 40).

En este mismo documento citado, desde la perspectiva de la UNESCO y la OIT, convienen en fomentar estrategias sobre los programas de enseñanza técnica y profesional, que no solamente promuevan conocimientos científicos, sino que lo hagan con flexibilidad técnica, desarrollando competencias básicas y aptitudes genéricas, con el fin de que se adapten al progreso profesional constante. A ello le agregan la importancia de adquirir valores profesionales, ética y actitudes que preparen al estudiante para ser un ciudadano autónomo y responsable (p. 39).

Actualmente el mercado laboral requiere, entre otras, de habilidades interpersonales como la responsabilidad, la comunicación y la creatividad. El estudio titulado “Desconectados - Habilidades, Educación y Empleo en América Latina”, consigna dos encuestas: la primera, denota una gran grieta entre las habilidades que se aprenden en la escuela y lo que necesita y pide el mercado laboral para jóvenes que terminan la secundaria; la segunda, consta de entrevistas a cerca de 1.200 empresas en Chile, Argentina y Brasil, sobre

demanda de habilidades en sectores que por lo general solicitan trabajadores egresados de secundaria: los resultados muestran que más de la mitad de las empresas entrevistadas le dan prioridad a las habilidades socioemocionales o blandas, relacionadas con la personalidad (BID, 2012).

Figura 1.
Relación Demanda de Habilidades



Fuente: BID (2012).

Adicionalmente cerca del 80 por ciento de las empresas advierten que las destrezas más difíciles de hallar son las que tienen que ver con comportamientos, como la empatía, la adaptabilidad, la cortesía, la responsabilidad y el compromiso, entre otras.

En este sentido, en un estudio desarrollado por la Universidad EAFIT, se encontró que los empleadores actualmente demandan habilidades blandas, “Soft skills: la clave para el éxito profesional, habilidades socioemocionales o habilidades de vida, como también son conocidas, son cualidades cada vez más valoradas por los empleadores en todo el mundo” (EAFIT, 2020).

Figura 2.
Demanda de habilidades blandas en Colombia



Fuente: Universidad EAFIT (2020).

Desde este contexto, es evidente el compromiso que poseen las instituciones de educación superior con la sociedad y sus estudiantes en promover la formación integral como marco de desarrollo del ser humano. Para el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, la Formación Profesional Integral (FPI), es el pilar del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y de su Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral (MPFPI), en tanto que se comprende como un proceso formativo mediante el cual los aprendices desarrollan conocimientos técnicos, tecnológicos, actitudes y valores que les permiten interactuar en la sociedad como sujetos críticos, en el mundo del trabajo y en el de la vida.

La Formación Profesional Integral es el proceso mediante el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas y aptitudes e identifica, genera y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación activa en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales. (PEI)

Tanto en el MPFPI y el PEI del SENA, se expresan los siguientes objetivos de la FPI: a) Aprender a Aprender, que se orienta hacia el desarrollo de la originalidad, la creatividad, la capacidad crítica, el aprendizaje por procesos y la formación permanente; b) Aprender a Hacer, en el cual se involucran ciencia, tecnología y técnica en función del desempeño en el sector productivo; c) Aprender a Ser, que se orienta al desarrollo de actitudes acordes con la dignidad de la persona y con su proyección solidaria hacia los demás y hacia el mundo.

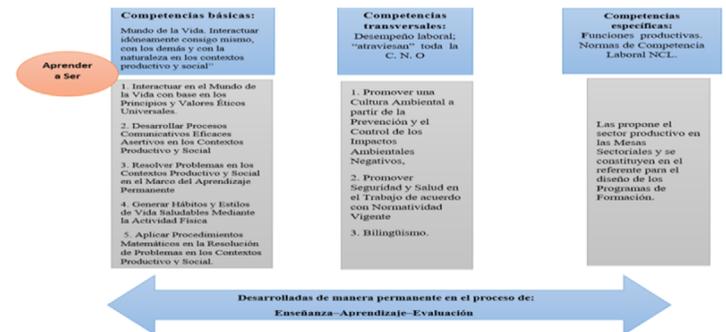
En relación al Aprender a Ser, resulta ser uno de los pilares de la educación para el siglo XXI según lo expresa Jacques Delors (1994), y corresponde a la manera en que la educación contribuye al mundo actual globalizado, en tanto que los sujetos no solo adquieren conocimientos técnicos y teóricos, sino que también se apunta al desarrollo de su inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Los seres humanos, gracias a la educación recibida en su juventud, deben estar en condiciones de ostentar un pensamiento autónomo y crítico, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

En este sentido, el MPFPI de la FPI del SENA, establece como propuesta formativa y pedagógica el Enfoque para el Desarrollo de Competencias con una perspectiva humanística que busca el Desarrollo Humano

Integral del Aprendiz a partir de la articulación entre lo tecnológico y lo social como medio para el desarrollo de procesos cognitivos, procedimentales y valorativo-actitudinales, que le permitan actuar crítica y creativamente en el Mundo de la Vida (PEI, p. 20).

Dentro de la taxonomía de las competencias que se expone en el PEI, se expresan tres (3) tipos: Competencias Específicas, Competencias Básicas, Competencias Transversales, las cuales se desarrollan de manera permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, y toman como punto de partida el proyecto de vida personal del Aprendiz. Éstas se contextualizan en el marco de un Programa de Formación y se evidencian en los entornos sociales y productivos en los que el Aprendiz interviene mediante sus desempeños (PEI, p. 20).

Figura 3.
Componentes, Competencia Interacción



Fuente: elaboración propia, 2017

Al llevar el MPFPI a la práctica, la comprensión y orientación de la formación de los aprendices y el accionar de los instructores en coherencia con los principios y propósitos de la FPI, es lo que finalmente sustenta la calidad y la pertinencia de la formación, así como la práctica en el sector productivo.

Es por ello que se denota una constante a lo largo de tres años, en los programas de Mantenimiento del Centro de Tecnologías del Transporte, Sede alterna, en los Comités de Seguimiento y Evaluación de la Etapa Lectiva, en relación al número de aprendices citados por bajo rendimiento académico en las competencias básicas y transversales tales como Ética, Salud Ocupacional y TIC. Cabe aclarar que este Comité es la instancia a la que se llega una vez agotadas las estrategias

pedagógicas y formativas por parte del instructor, en relación al avance del proceso formativo del Aprendiz.

En especial se distinguió un bajo rendimiento académico en las competencias básicas y transversales, lo que condujo a reflexionar sobre la funcionalidad o importancia de las diferentes competencias a partir de la FPI, que promueven al desarrollo integral del Aprendiz:

Más allá del desarrollo de las competencias específicas (tecnológicas, transversales) para ocuparse, además por las competencias básicas (ética, comunicaciones, cultura física) dentro de las cuales la ética, se constituye en el medio por excelencia para fortalecer valores y actitudes que le posibiliten al Aprendiz, contribuir de manera responsable con el bien ser y el bien estar a nivel personal, social y productivo como expresión de su sentido consciente de existencia en el mundo, el cual se manifiesta de manera activa, participativa y transformadora. (PEI, 2013)

La Integralidad es un principio de la FPI, que se imparte de manera transversal en los procesos formativos institucionales, mediante la norma denominada “Promover la Interacción Idónea Consigo Mismo, con los demás y con la Naturaleza en los Entornos Productivos y Sociales”, conformada por catorce (14) resultados de aprendizaje, orientados por las competencias transversales y básicas. Justamente son las competencias que bajo el presente análisis tienen un mayor número de anotaciones en la herramienta utilizada por la sede, denominada el observador del aprendiz, y que conllevan a citas a comité. Esto motivó a las investigadoras a indagar sobre: ¿cómo se imparte la FPI desde el Aprender a Ser, en los programas de Técnico en Mantenimiento Automotriz en el CTT, sede alterna, en la etapa lectiva durante el año 2016? Para responder a esta pregunta se formularon los siguientes objetivos:

Objetivos general

Analizar la FPI que se imparte en el CTT Sede alterna, en los programas de Técnico en Mantenimiento Automotriz durante la etapa lectiva en el año 2016, desde el objetivo Aprender a Ser, con el ánimo de identificar acciones de mejora institucional, fortalecer la integralidad de la formación, así como proponer estrategias que optimicen el desempeño del Aprendiz a nivel actitudinal en el sector productivo.

Objetivos específicos

- Definir conceptualmente el Aprender a Ser desde los documentos institucionales: MPFPI, PEI, Unidad Técnica y la Ley 119 de 1994, el Estatuto de la formación profesional Integral.
- Establecer cuáles son los componentes del Aprender a Ser e identificar cómo se imparten en el desarrollo del proceso de formación.
- Plantear estrategias de mejora en el Aprender a Ser, con el fin de fortalecer buenas prácticas en la formación y optimizar el desempeño académico y actitudinal del Aprendiz en el CTT.

Marco referencial

La literatura derivada para el desarrollo de esta investigación, requiere de un marco que sustente las relaciones, referentes, componentes e implementación de la formación integral en el ámbito SENA. Para ello se realizó una revisión de los documentos que sustentan las directrices, los procesos y procedimientos institucionales, relativos a la FPI y específicamente al Aprender a Ser, a saber: Estatuto de la Formación Profesional Integral, Ley 119 de 1994, Unidad Técnica, el MPFPI institucional, y el PEI.

El interés se centra específicamente en la formación integral, donde el ser humano se asume como una totalidad, reconociendo sus diversas dimensiones humanas y la relación que establece con su comunidad. Para este proceso, se identificó la siguiente tesis: “definir lo humano como susceptible de formación y calificar esta forma como integral, sitúan a la educación ante su principal reto: saberse posibilitadora del proyecto de humanidad” (Campo & Restrepo, 2000, p. 4).

De forma semejante en lo relativo a la FPI en Colombia, Barros declara:

En Colombia la FPI persigue la integralidad como ideal del ser humano; que cada individuo tenga la oportunidad de desarrollar su personalidad de manera armónica y equilibrada, lo que implica, entre otros aspectos, dominios cognitivos y habilidades técnicas, tecnológicas y vinculadas a la expresión de principios, actitudes y valores socialmente válidos, que enriquezcan la convivencia social al cumplir las normas morales y los Derechos Humanos, promoviendo la paz y coherentes con sentimientos, pensamientos y acciones. En esta medida, se es consciente que la convivencia social es una construcción y resultado de las intenciones y acciones humanas (Barros, 2018).

Ahora bien, la Ley 119 de 1994, precisa al SENA como un establecimiento público del orden nacional con personería Jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa. Adscrita al Ministerio del Trabajo, igualmente plasma la misión, sus funciones y los términos en que deben cumplirse. Entre sus funciones está la de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, definiendo específicamente que:

está encargado de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos; ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral para la incorporación de las personas en actividades productivas que contribuyan al crecimiento social, económico y tecnológico del país, a través de programas de formación técnica profesional y tecnológica (SENA, 2016).

Esta misma ley, establece sus seis objetivos direccionados hacia la FPI. Y en relación con las catorce funciones sobresale la primera: “Impulsar la promoción social del trabajador, a través de su formación profesional integral, para hacer de él un ciudadano útil y responsable, poseedor de valores morales éticos, culturales y ecológicos”. Cabe destacar las palabras de Remolina (1998): “la formación integral se refiere primordialmente al ser de la persona, es decir, a su estructura y a lo que la constituye en su realidad profunda” (p. 73).

En concordancia, el marco doctrinario de la formación profesional es el “estatuto de la formación profesional integral, FPI”, obedece a lo dispuesto en la misma ley 119 de 1994, y orienta al logro de los objetivos de la FPI. Condensa tanto la formación técnica, como competencias de informática, conocimientos tecnológicos, y desarrollo de valores, de habilidades de relación y de comunicación, con el fin de aportar al fortalecimiento de la convivencia y la participación en una sociedad en conflicto y diversa, conducente a la inclusión crítica y creativa del ser humano en el trabajo productivo, eje central del proceso de FPI.

La FPI está definida en el PEI como:

La integralidad de la Formación Profesional consiste en el equilibrio entre los componentes tecnológico y social; comprende el obrar tecnológico en armonía con el entendimiento de la realidad social, económica, política, cultural, estética, ambiental, y del actuar práctico moral (Acuerdo 00008 de 1997, Estatuto de la Formación Profesional Integral).

En este mismo documento se plasman los objetivos de la formación profesional integral:

El Aprender a Aprender, que se orienta hacia el desarrollo de la originalidad, la creatividad, la capacidad crítica, el aprendizaje por procesos y la formación permanente.

El Aprender a Hacer, en el cual se involucra ciencia, tecnología y técnica, en función de un adecuado desempeño en el mundo de la producción.

El Aprender a Ser, que se orienta al desarrollo de actitudes acordes con la dignidad de la persona y con su proyección solidaria hacia los demás y hacia el mundo. Dada la naturaleza de la Formación Profesional Integral, el eje de la misma es el Aprender a Hacer. (PEI, p. 16).

A su vez, la Unidad técnica define la FPI como:

proceso mediante el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas y aptitudes e identifica, genera y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales (Art.1, 1985).

Es oportuno hacer mención al perfil del egresado explicitado en la Unidad Técnica. Se menciona que desarrollará capacidades técnicas, intelectuales, sociales y cívicas para desempeñarse productivamente, comprenderá y participará críticamente en los procesos sociales y económicos y será generador de actitudes y valores que fortalezcan su compromiso de responsabilidad frente a sí mismo, a la comunidad, al trabajo y a su medio ecológico (Art.7, 1985).

En relación al MPFPI, este presenta una coherencia completa con los documentos de Política Institucional vigentes, encamina a incrementar la pertinencia, efectividad, calidad, coherencia y Unidad Técnica de todos los procesos institucionales, en particular del proceso de FPI. Se inscribe en el marco de una formación de carácter humanista para el Mundo de la Vida, más allá de ser únicamente para el mundo del trabajo. El Mundo de la Vida está conformado por los contextos Productivo y Social, implica un substrato histórico constituido por tradiciones, factores culturales, valores éticos y sistemas de correlaciones intencionales subjetivas. “Toda experiencia humana se da sobre el suelo del Mundo de la Vida (Ideas II, E. Husserl)” (MPFPI, 2012). Para el SENA, el propósito fundamental del modelo es el Desarrollo Humano Integral de los Aprendices; pretende además de la construcción de Persona Humana,

la formación de un excelente trabajador y ciudadano, para así generar sociedades más justas e incluyentes, disminuir la pobreza y propiciar la equidad. Es por ello que la propuesta formativa se basa en tres componentes: Antropológico, Axiológico, y Epistemológico.

Antropológico: En un enfoque humanista, el centro de interés es la dignidad humana. Las dimensiones humanas son todos aquellos aspectos del ser que necesitan ser reconocidos y desarrollados para un completo bienestar.

En el marco del ser humano como totalidad compuesta por diversos componentes integrados de manera coherente, se pueden distinguir las dimensiones: biofísica (incluidas la salud y la sexualidad), intelectual, comunicativa (simbólica), psicológica, ética-moral, espiritual, de libertad, social (incluida la política), económica (productiva) y cultural (arte, lúdica, recreación y otras) sin que ello agote el tema y tiene en cuenta el perfeccionamiento de todas sus dimensiones a la luz de los principios y valores éticos (p. 33).

La integralidad incluye el desarrollo de todas las dimensiones humanas que se plasman en una formación para el Mundo de la Vida, conformado por los contextos Productivo (tecnológico o técnico) y Social. De otro lado, los objetivos de la formación se pronuncian como Resultados de Aprendizaje (RA) en el desarrollo de las competencias. Es así que se encuentran los Resultados de Aprendizaje de carácter Específico (RAE) (que se infieren directamente de las Normas de Competencia Laboral NCL); los Resultados de Aprendizaje de carácter Transversal (RAT); y los Resultados de Aprendizaje de carácter Básico (RAB).

Por consiguiente, el perfil de salida de la persona formada en el SENA se caracteriza por ser: libre, respetuoso, responsable, justo, autónomo, crítico, tolerante, solidario, colaborativo, investigativo, creativo, gestor de su proyecto de vida, innovador, emprendedor, y políticamente participativo en un marco de democracia.

Axiológico: Este componente es tratado desde la siguiente aseveración: “Basta observar y analizar la realidad colombiana para darse cuenta de la magnitud del relajamiento y degradación en cuanto a la práctica de los principios y valores éticos por parte de una gran cantidad de la población colombiana” (p. 37). Se habla de una quiebra de los valores y de que el problema no es de los valores, sino de las personas. Desarrollar la capacidad de valorar y tomar decisiones no solo es

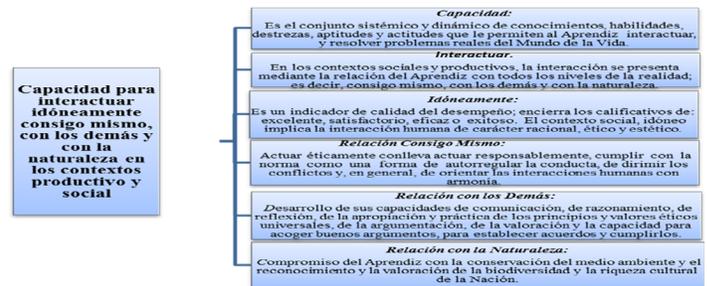
importante en el terreno ético y moral, sino que igualmente lo es en el ámbito tecnológico y productivo.

Por lo anterior se busca adelantar procesos formativos orientados hacia el desarrollo continuo de las denominadas competencias básicas. En este contexto, desde el MPFPI es necesario esbozar las siguientes definiciones de Ética, Moral, Valor y Principios:

Ética: En general, ciencia de la conducta. Ciencia del fin al que debe dirigirse la conducta de los hombres y de los medios para lograr tal fin, con base en el análisis de la naturaleza del hombre (orientada hacia los ideales de verdad, bondad y belleza). Ideal al que el hombre se dirige, bien como realidad perfecta o suprema. La Ética es una rama de la filosofía que se ocupa del estudio racional de la moral, la virtud, el deber, la felicidad y el buen vivir.
Moral: El objeto de la ética..... Todo lo que debe ser objeto de preferencia o de elección
Principios Éticos: *Son leyes universales inmutables, válidos para todos, inspiran y orientan la buena conducta personal y social a la luz del criterio de Dignidad Humana. (p. 39)*

Igualmente, relativo a la cultura institucional, el SENA crea y promueve su Código de Ética³ en donde se proponen algunos de estos específicamente. De otro lado se fijan ciertas tendencias para orientar el trabajo institucional, dentro de las que se destacan: ética de la responsabilidad, ética discursiva y ética de mínimos. En términos de la aplicación y puesta en marcha del trabajo formativo con los aprendices en torno a ética, se desarrolla a partir del término Interacción Idónea que corresponde a la Norma de Comportamiento Social.

Figura 4.
Componentes, Competencia Interacción



Fuente: elaboración propia, 2017

3 El “Código de Ética del SENA” es un acuerdo personal e institucional, orientado al logro de la misión, con el cumplimiento de unos procedimientos éticos, que involucran principios y valores e identifican a la institución para lograr transformaciones de manera humanizada. (Consejo Directivo Nacional en sesión del 23 de febrero de 2017 Mediante Acuerdo No 002 de 2017)

Epistemológico: A través de la interacción, se fortalecen las competencias básicas y se constituyen en aspectos fundamentales de la FPI, contribuyendo a la dimensión personal del aprendiz; se hace mención a Habermas y otros autores, quienes enfatizan sobre la importancia y el papel del lenguaje como configurador del pensamiento en la interacción.

la actitud ética, la capacidad para tomar decisiones, para asumir actitudes de liderazgo, para trabajar en equipo, para comunicarse, para establecer acuerdos, entre otras; constituyen, entonces, otro de los principales objetivos de la Formación Profesional Integral: Aprender a Ser. (MPFPI, 2012, p. 46)

En efecto, las dimensiones relacionadas con el *Ser*, son relevantes en la formación. La ausencia de ellas, en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje –Evaluación, fragmenta claramente la FPI y afecta de manera poco favorable el desarrollo de las competencias en el Aprendizaje (MPFPI, 2012).

Relativo al enfoque para el desarrollo de competencias,

En el SENA se basa en una propuesta formativa de carácter humanista – cognitivo que de manera sistémica, flexible y permanente se hace presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación; busca el Desarrollo Humano Integral del Aprendizaje a partir de la articulación entre lo tecnológico y lo social como medio para el desarrollo de procesos cognitivos, procedimentales y valorativo – actitudinales por parte del Aprendizaje que le permitan actuar crítica y creativamente en el Mundo de la Vida. (PEI, p. 20)

Las competencias se desarrollan de manera permanente durante el proceso de Enseñanza – Aprendizaje – Evaluación, conducentes a forjar el proyecto de vida del aprendiz, e igualmente se estructuran con el desarrollo humano integral:

En alusión al fortalecimiento de las dimensiones humanas del Aprendizaje como persona, ciudadano y trabajador en formación (aprender a ser), gestor de su propio desarrollo, con capacidades para interactuar y aportar a la construcción de sociedad sobre la base de sólidos valores éticos. (PEI, p. 20)

Desde otra perspectiva, es pertinente revelar el rol del instructor o mediador:

El MPFPI determina al instructor como promotor de la participación permanente, continua y dialógica. Su

rol consiste en actuar como mediador o vínculo entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos, siendo agente de cambio y transformación de estructuras, aportar orientaciones, diseñar y elaborar guías de aprendizaje, medios y recursos didácticos, materiales de apoyo documental y Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), entre otros. En lo que respecta a su labor diaria:

Propicia en el Aprendizaje interactuar con ellos significativamente, dando el sentido adecuado y logre el desarrollo de las competencias en el Saber Saber, Saber Hacer y Saber Ser; y, en segundo término, empoderar al aprendiz en el control y la responsabilidad como gestor del propio aprendizaje. (p. 88)

Otro componente a considerar son los contenidos que se compendian en los planes y programas, que dan respuesta a las necesidades de los contextos social y productivo presentados en las Normas de Competencia. En relación con el componente social, el SENA elabora el diseño curricular de las competencias básicas y transversales que se imparten interdisciplinariamente en desarrollo de los procesos formativos, dando cumplimiento así con el principio de integralidad de la Formación Profesional (MPFPI, 2012).

En cuanto a las técnicas y métodos de enseñanza utilizados en la formación, propias de un modelo constructivista son las didácticas activas:

La formación profesional se preocupa por utilizar pedagogías innovadoras que enfaticen el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, la asimilación del conocimiento y el desarrollo de capacidades analíticas y creativas [...]. (Acuerdo 00008, de 1997)

Permiten una experiencia vivencial, fomentan el desarrollo de los aprendizajes colaborativos y cooperativos, promueven en el instructor asumir un nuevo rol como mediador, y permite al aprendiz evaluar su propio aprendizaje.

Equivalentemente en el PEI, se establecen los principios de la FPI: el trabajo productivo, la formación permanente, la equidad social y la integralidad. Igualmente se instituye la propuesta formativa SENA, la cual contiene sus tres componentes: Antropológico, Axiológico, y Epistemológico.

Antropológico: visualiza al hombre como un ser complejo, inacabado, desarrollando cada una de sus dimensiones.

La Formación Profesional Integral se basa en la concepción estructural de hombre como un ser en el mundo de la vida y del trabajo, capaz de asumir y fortalecer una serie de valores fundamentales que buscan cumplir con el propósito de lograr el fortalecimiento de la realización como persona en el Aprendiz: Existen valores directamente relacionados con su dimensión personal: ser consciente, libre, autónomo, crítico, inconcluso, creativo, responsable, con capacidad de amar y de trascender; con su dimensión social: el respeto, la solidaridad, la justicia, la participación, la tolerancia; con su dimensión como ser productivo[...]. (PEI, p. 17)

Axiológico: El aprendiz formula y desarrolla permanentemente su proyecto de vida, desde sí mismo, desde su rol como ciudadano íntegro, como trabajador de primera calidad y como un ser situado en un entorno natural y tecnológico del cual se sirve. Esto le implica manifestaciones materiales y espirituales, expresadas a partir del respeto por sí mismo, por lo demás, por el entorno, que buscan siempre y en todo caso el bien común.

En este sentido, se generan una serie de interacciones, las cuales inician consigo mismo, luego las relacionadas con los demás, y por último las interacciones con la naturaleza.

Epistemológico: En relación con el Aprender a Ser, se constituye uno de los principales objetivos de la FPI: la actitud ética, la capacidad para tomar decisiones, para asumir actitudes de liderazgo, para trabajar en equipo, para comunicarse, para establecer acuerdos, entre otras.

A través de la interacción se llevan a cabo los procesos de aprendizaje. Con la colaboración y el apoyo mutuo se facilita el desarrollo y/o fortalecimiento permanente de competencias básicas, esenciales en la FPI, dado que implican el fortalecimiento de la dimensión personal del Aprendiz.

Consecuentemente en el artículo “Las habilidades que requiere el trabajador del futuro”, Tamayo destaca algunas de ellas como: pensamiento crítico y habilidad para solucionar problemas, trabajar colaborativamente, agilidad y adaptación, creatividad, llevarse bien con los demás, entre otras (Tamayo, 2018).

El saber no debe tener mayor preponderancia en ningún proceso de formación educativa, se trata de practicar una educación basada en habilidades, las cuales se relacionan con la aplicación del conocimiento, la llamada experiencia; en este sentido, el conocimiento es intangible, pero mediante su aplicación para obtener un resultado convierte la habilidad en una expresión tangible. Del mismo modo, el conocimiento se puede compartir, pero las habilidades se deben adquirir en un proceso que no es inmediato. (Tamayo, 2018)

Es evidente que los contextos educativos trascienden el conocimiento meramente técnico. La generación de habilidades en los aprendices que conllevan a la FPI, apunta a robustecer sus actitudes personales, de manera que les sea posible ingresar y mantenerse en un sector productivo desafiante, globalizado y competitivo.

Metodología

La ruta metodológica para responder a la pregunta de investigación planteada, significó para las investigadoras la reflexión epistemológica y pragmática sobre los enfoques metodológicos de investigación social y educativa, y el uso apropiado de las técnicas e instrumentos. Se decidió entonces trabajar por medio de un análisis de datos mediante estadística descriptiva⁴, considerando variables de tipo cuantitativo y cualitativo. Con estas últimas se hace el acercamiento a la comprensión y significación de la problemática a través de la población participante y así lograr una interpretación más apropiada de la realidad social y educativa que se está abordado en el proyecto.

Población participante

Atendiendo a las necesidades del proyecto, se definió como población participante al grupo de instructores encargados de la formación en los programas de Técnicos en Mantenimiento Automotriz del Centro de Tecnologías de Transporte, sede alterna, CTT - SENA en el año 2016, en donde se identificó la problemática inicial. El grupo se conformó de la siguiente manera: siete (7) instructores de competencias específicas, tres (3) instructores de competencias transversales y dos (2) instructores de competencias básicas.

⁴ Berenson y Leving (1982) la definen “como los métodos que implican la recolección, presentación y caracterización de un conjunto de datos a fin de descubrir en la forma apropiada las diversas características de ese conjunto de datos” (p. 10).

A continuación, se presenta la información obtenida a partir de cuatro fuentes de información: en primer lugar, se hizo el ejercicio de detectar en el observador del aprendiz (herramienta diseñada por la sede para registrar las novedades en torno al desempeño académico o disciplinario, con el fin de hacer monitoreo y seguimiento a los procesos formativos de los aprendices) las novedades que estos presentaban. En segundo lugar, se llevó adelante una revisión minuciosa de las actas emitidas en los comités. En tercer lugar, se diseñó una matriz relacional con el fin de organizar y analizar los contenidos de uno de los programas de formación. Y en cuarto lugar, los resultados de una encuesta en línea diseñada para tal fin, titulada “La Formación Profesional Integral (FPI) en el ambiente de formación”, aplicada al grupo de instructores participantes.

Presentación de resultados

A partir del análisis de las fuentes de información, la aplicación de los instrumentos y herramientas (Observador del aprendiz, Actas de Comité de etapa lectiva, Programa de formación) y la encuesta aplicada a los instructores que participaron, se exponen los siguientes resultados:

El observador del aprendiz

Como se mencionó anteriormente, es una herramienta diseñada y utilizada para hacer monitoreo y seguimiento a los procesos formativos de los aprendices. La información allí consignada sirvió como insumo para visualizar y plantear el problema de investigación y arrojó los siguientes datos:

Figura 5.

Análisis general del observador



Fuente: elaboración propia, 2018

Las novedades presentadas en el 2016, en cada una de las competencias, a saber: Técnica 89, Salud ocupacional 255, TIC 312, Ética 335, Cultura física 1, Inglés 40. Muestra que las competencias con mayor número de novedades son las transversales y las básicas, vislumbrando que son también las que más problemáticas y dificultades presentan en desarrollo formativo del aprendiz.

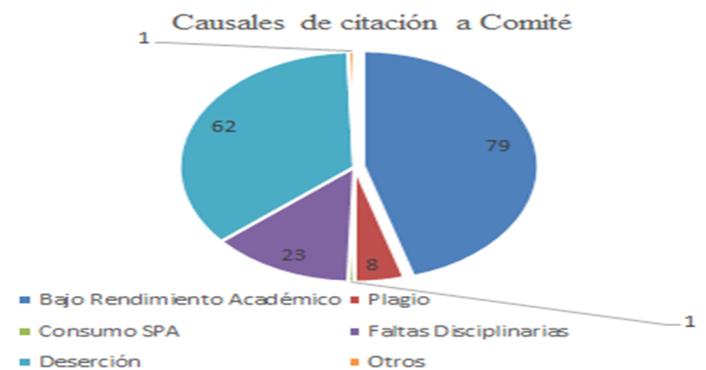
Las competencias con más número de registro de novedades, son las básicas y transversales; de estas se destacan Ética y Salud Ocupacional.

Actas de Comité de etapa lectiva

Teniendo en cuenta que las *Actas de comité* son un documento institucional, en la presente investigación se implementan como una fuente de información que evidencia la problemática estudiada. Los datos obtenidos a partir de la sistematización del contenido, complementan la observación empírica inicial sobre la problemática y los datos arrojados por el *Observador del Aprendiz*. Los hallazgos obtenidos son:

Figura 6.

Análisis causas de citación a Comité

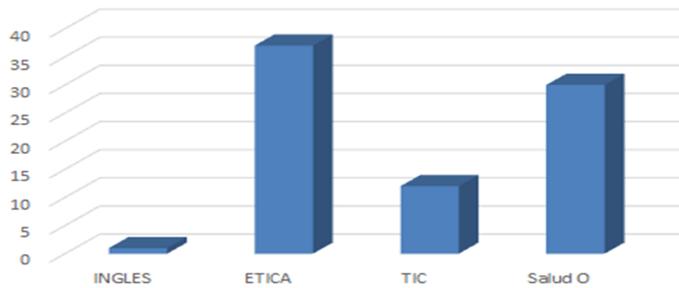


Fuente: elaboración propia, 2018

Las citaciones a comité están relacionadas en el siguiente orden: a) Bajo rendimiento Académico, b) Deserción, c) Faltas Disciplinarias entendidas como: *Falta de respeto, agresión verbal e incumplimiento de acuerdos y compromisos*, d) Plagio, f) Consumo de SPA.

Figura 7.

Análisis citación a Comité por competencia



Fuente: elaboración propia, 2018

Se evidencia que las competencias que citan a los Comités de Seguimiento y Evaluación de la Etapa Lectiva, son las competencias transversales y básicas, como se visualiza en el gráfico. La competencia de Ética es la competencia que mayor número de citas realiza, seguida de Salud Ocupacional, luego TIC y por último Inglés. Vale resaltar que las Competencias Específicas reportan en menor número citas a Comités en el año 2016.

Los motivos predominantes de citación a los comités tales como: Bajo rendimiento académico, Deserción, Faltas Disciplinarias, sirven como variables de análisis para abordar el problema de investigación y relacionarlos con los componentes que comprenden el *Aprender a Ser*.

Relacionando los componentes del *Aprender a Ser*, los aprendices son citados a comité más por aspectos de actitud ética que de capacidades.

Programa de formación

Durante la reflexión y el diseño de la ruta metodológica surge la necesidad de caracterizar y analizar los contenidos de los programas de formación con el propósito de visualizar el componente del *Aprender a Ser*, para lo cual se selecciona de manera aleatoria el programa de *Mantenimiento de motores Diesel - Etapa lectiva*. El mismo está compuesto por 3 competencias específicas, las cuales contienen 24 resultados de aprendizaje; 1 competencia inglés, la cual contiene 7 resultados de aprendizaje; y por último la competencia de *Promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos laboral y*

social”, la cual contiene 14 resultados de aprendizaje. Los componentes del *Aprender a Ser* de acuerdo con el marco teórico, se confinan en la competencia de promover la Interacción Idónea así: Ética, 5 resultados de aprendizaje; Cultura Física, 2 resultados aprendizaje; Salud Ocupacional, 2 resultados aprendizaje; e Inducción, 1 resultado aprendizaje, para un total de 10. (Ver figura N° 8).

Es pertinente precisar la intensidad horaria del programa en mención, por cada competencia: competencia específica, 20 horas semanales; a las competencias transversales y básicas como Inglés, Cultura física, Salud ocupacional, TIC y Ética, se les asigna 2 horas semanales a cada una.

Figura 8.

Análisis Programa, contenidos del Aprender a Ser

TAXONOMIA	COMPETENCIA	RESULTADO DE APRENDIZAJE
BASICA	ETICA	DESARROLLAR PROCESOS COMUNICATIVOS EFICACES Y ASERTIVOS DENTRO DE CRITERIOS DE RACIONALIDAD QUE POSIBILITEN LA CONVIVENCIA, EL ESTABLECIMIENTO DE ACUERDOS, LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE CARÁCTER PRODUCTIVO Y SOCIAL.
		INTERACTUAR EN LOS CONTEXTOS PRODUCTIVOS Y SOCIALES EN FUNCIÓN DE LOS PRINCIPIOS Y VALORES UNIVERSALES.
		ASUMIR ACTITUDES CRÍTICAS, ARGUMENTATIVAS Y PROPOSITIVAS EN FUNCIÓN DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE CARÁCTER PRODUCTIVO Y SOCIAL.
		REDIMENSIONAR PERMANENTEMENTE SU PROYECTO DE VIDA DE ACUERDO CON LAS CIRCUNSTANCIAS DEL CONTEXTO Y CON VISIÓN PROSPECTIVA.
BASICA	CULTURA FISICA	GENERAR PROCESOS AUTÓNOMOS Y DE TRABAJO COLABORATIVO PERMANENTES, FORTALECIENDO EL EQUILIBRIO DE LOS COMPONENTES RACIONALES Y EMOCIONALES ORIENTADOS HACIA EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL.
		DESARROLLAR PERMANENTEMENTE LAS HABILIDADES PSICOMOTRICES Y DE PENSAMIENTO EN LA EJECUCIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.
TRANSVERSAL	SALUD OCUPACIONAL	APLICAR TÉCNICAS DE CULTURA FÍSICA PARA EL MEJORAMIENTO DE SU EXPRESIÓN CORPORAL, DESEMPEÑO LABORAL SEGÚN LA NATURALEZA Y COMPLEJIDAD DEL ÁREA OCUPACIONAL.
		GENERAR HÁBITOS SALUDABLES EN SU ESTILO DE VIDA PARA GARANTIZAR LA PREVENCIÓN DE RIESGOS OCUPACIONALES DE ACUERDO CON EL DIAGNÓSTICO DE SU CONDICIÓN FÍSICA INDIVIDUAL Y LA NATURALEZA Y COMPLEJIDAD DE SU DESEMPEÑO LABORAL.
INDUCCION	INDUCCION	ASUMIR RESPONSABLEMENTE LOS CRITERIOS DE PRESERVACIÓN Y CONSERVACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE Y DE DESARROLLO SOSTENIBLE, EN EL EJERCICIO DE SU DESEMPEÑO LABORAL Y SOCIAL.
		ASUMIR LOS DEBERES Y DERECHOS CON BASE EN LAS LEYES Y LA NORMATIVA INSTITUCIONAL EN EL MARCO DE SU PROYECTO DE VIDA.

Fuente: elaboración propia, 2018

- El *Aprender a Ser* se desarrolla en la norma de competencia Social: *“Promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos laboral y social, y ésta se imparte en las competencias transversales y básicas según la estructura de los programas de formación, específicamente en diez (10) resultados de aprendizaje.*
- La asignación horaria de las competencias básicas y transversales es significativamente menor a las competencias específicas.

Encuesta: La Formación Profesional Integral (FPI) en el ambiente de formación

Con la intención de conocer la percepción, los conocimientos e implementación de los instructores sobre la FPI y el *Aprender a Ser*, en el marco de sus acciones

formativas y dentro de los ambientes de aprendizaje, se diseñó la siguiente encuesta que constó de cuatro (4) preguntas abiertas, una (1) pregunta cerrada y un espacio para sugerencias y recomendaciones. Es importante aclarar que las preguntas fueron construidas y diseñadas de acuerdo al abordaje conceptual y teórico a partir de las definiciones de la FPI y el *Aprender a Ser*, que a su vez fueron las Categorías Macro. De la FPI se derivan nueve (9) subcategorías de análisis y del *Aprender a Ser* se construyen siete (7) subcategorías. (Ver Figura N° 9: Sistematización de la Encuesta).

Durante este proceso se realizó una prueba piloto con el fin de validar el instrumento en cuanto a la comprensión y pertinencia de las preguntas. Se presentan a continuación las características generales de la población participante.

Figura 9.
Descripción de la población encuestada (Instructores)

NUMERO	GENERO	EDAD	EXPERIENCIA DOCENCIA (Meses)	EXPERIENCIA INSTRUCTOR SENA (Meses)	NIVEL ACADÉMICO (ESTUDIOS)	COMPETENCIA QUE ORIENTA	TIPO DE COMPETENCIA
1	FEMENINO	30	72	24	Postgrado	Salud Ocupacional	TRANSVERSAL
2	MASCULINO	26	84	48	Técnico	DIESEL	ESPECIFICA
3	MASCULINO	52	84	60	Tecnólogo	GASOLINA	ESPECIFICA
4	MASCULINO	65	600	540	Técnico, Pregrado, Postgrado	TIC	TRANSVERSAL
5	MASCULINO	49	72	35	Tecnólogo	DIESEL	ESPECIFICA
6	FEMENINO	28	72	39	Postgrado	ETICA	BASICA
7	MASCULINO	58	35	31	Pregrado, Postgrado	TRANSMISION	ESPECIFICA
8	MASCULINO	33	72	5	Pregrado	CULTURA FÍSICA	BASICA
9	FEMENINO	28	60	35	Pregrado	INGLES	TRANSVERSAL
10	MASCULINO	52	210	52	Maestría	GASOLINA	ESPECIFICA
11	MASCULINO	40	60	28	Técnico	ELECTRICIDAD	ESPECIFICA
12	MASCULINO	51	184	58	Pregrado	GASOLINA	ESPECIFICA

Fuente: elaboración propia, 2018

Figura 10.
Sistematización de la Encuesta

	PREGUNTA	SUBCATEGORIAS DE ANALISIS	FRECUENCIA POR CATEGORIA
CATEGORIA MACRO FPI	1. ¿De acuerdo a su experiencia. Qué considera usted que es Formación Profesional Integral?	Conocimientos, destrezas y aptitudes.	11
		Participación en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales	3
		Valores y actitudes para su realización humana	7
	2. ¿De qué forma presenta o transmite la Formación Profesional Integral en su competencia, es decir, que metodología utiliza?	Asimilación del conocimiento y el desarrollo de capacidades analíticas y creativas.	3
		Pedagogías hacia la construcción, elaboración y apropiación de conocimientos a partir de la formulación de problemas, la transformación de elementos conocidos en nuevos y la integración de distintas tecnologías en un mismo proceso.	3
		Pedagogías innovadoras para el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo	6
		N/A	4
	3. ¿Desde su competencia qué contenidos considera usted importante, en el proceso formativo para formar integralmente a los aprendices de programas técnicos en mantenimiento?	N/A	5
		N/N	1
		Se relaciona el contenido con el tipo de competencia (Específica)	2
Se relaciona el contenido con el tipo de competencia (Transversal)		3	
CATEGORIA MACRO APRENDER A SER	4. Considera usted que el tiempo asignado para impartir su competencia, es el adecuado para cumplir con los objetivos de la FPI. SI /NO. Explique su respuesta	SI: El tiempo adecuado	4 Com. Especifica
		NO Debe Haber acompañamiento permanente Quedan temas pendientes por abordar Debería ser dos veces por semana	3 Com. Exp 2 Com. Bás 3 Com. Trans.
	5. ¿De acuerdo a su experiencia en el marco de la filosofía del SENA, que considera usted que es Aprender a Ser?	La capacidad para: - Tomar decisiones - Asumir actitudes de Liderazgo, - Trabajar en equipo - Comunicarse - Establecer acuerdos - Entre otras.	5
		La capacidad para: - Tomar decisiones - Asumir actitudes de Liderazgo,	2
		Actitud ética	7
		N/A La respuesta coincide con el aprender a hacer.	1
		N/A	1
N/A	1		

Fuente: elaboración propia, 2018

- El instructor es mediador en el proceso de formación en tanto que puede promover el *Aprender a Ser* en los aprendices desde sus prácticas y dentro de los ambientes de formación.
- El instructor desarrolla el *Aprender a Ser* más desde su práctica que desde los contenidos mismos del programa.
- Todos los instructores conocen los componentes de la FPI y del *Aprender a Ser*.
- Los instructores de las competencias básicas y transversales expresan que el tiempo asignado no es el adecuado para cumplir con los objetivos de la FPI.

A modo de discusión

- A partir de los documentos institucionales, se identifica que:
 - » El *Aprender a Ser* trabaja en las competencias básicas y transversales tales como: Ética, Salud Ocupacional y Cultura Física.
 - » El *Aprender a Ser* se constituye como uno de los principales objetivos de la FPI. Como se expresa en el PEI, “La Formación Profesional Integral se basa en la concepción estructural de hombre como un ser en el mundo de la vida y del trabajo, capaz de asumir y fortalecer una serie de valores fundamentales que buscan cumplir con el propósito de lograr el fortalecimiento de la realización como persona en el Aprendiz: Existen valores directamente relacionados con su dimensión personal: ser consciente, libre, autónomo, crítico, inconcluso, creativo, responsable, con capacidad de amar y de trascender; con su dimensión social: el respeto, la solidaridad, la justicia, la participación, la tolerancia; con su dimensión como ser producto[...]”. (PEI, p. 17)
 - » Los principales componentes que comprenden el *Aprender a Ser* son: la actitud ética, la capacidad para tomar decisiones, para asumir actitudes de liderazgo, para trabajar en equipo, para establecer acuerdos, para comunicarse, entre otros. Como se muestra en el PEI, en la interacción se llevan a cabo los

procesos de aprendizaje, con la colaboración y el apoyo mutuo se facilita el desarrollo y/o fortalecimiento permanente de competencias básicas, esenciales en la FPI, dado que implican el fortalecimiento de la dimensión personal del Aprendiz.

- » Las dimensiones relacionadas con el Ser son relevantes en la Formación y la ausencia de éstas fragmentan la FPI, según el MPFPI (2012).
- » Las competencias básicas se constituyen como ejes medulares para el desarrollo personal y social. Así mismo generan y fortalecen las demás competencias. “El Aprender a Ser, que se orienta al desarrollo de actitudes acordes con la dignidad de la persona y con su proyección solidaria hacia los demás y hacia el mundo. Dada la naturaleza de la Formación Profesional Integral, el eje de la misma es el Aprender a Hacer.” (PEI, p. 16).
- A partir del análisis de la herramienta del observador y la revisión de las actas, se evidencia un bajo rendimiento académico en las competencias básicas y transversales, especialmente en la competencia de Ética. Desde esta perspectiva, de qué manera se interpretaría lo consignado en el PEI: las competencias estructuran el desarrollo humano integral: “En alusión al fortalecimiento de las dimensiones humanas del Aprendiz como persona, ciudadano y trabajador en formación (aprender a ser), gestor de su propio desarrollo, con capacidades para interactuar y aportar a la construcción de sociedad sobre la base de sólidos valores éticos”. (PEI, p. 20)
- En relación al programa de formación, los contenidos del Aprender a Ser se compendian en la competencia de promover específicamente en Ética, y se trabajan dos horas por semana.
- El instructor juega un papel importante como promotor y mediador del Aprender a Ser en y durante el proceso de formación. Es de aclarar que lo hace de manera autónoma a partir del ejemplo, y de las dinámicas propias del proceso formativo. Como lo expresa el MPFPI, “Propicia en el Aprendiz el interactuar con ellos significativamente, dando el sentido adecuado y logre el desarrollo de las competencias en el Saber Saber, Saber Hacer y Saber Ser; y, en segundo

término, empoderar al aprendiz en el control y la responsabilidad como gestor del propio aprendizaje” (p. 88).

- El instructor técnico es el que más tiempo comparte con los aprendices y este orienta competencias específicas del Saber Hacer.

Conclusiones

Es de aclarar que los resultados aquí presentados, aunque no concluyentes, muestran la necesidad marcada de fortalecer el Aprender a Ser, en el proceso de Formación Profesional Integral. Vale la pena resaltar que los documentos institucionales son puntuales, al igual que los instructores son conocedores de los componentes del Aprender a Ser, pero cada uno de ellos los maneja a su manera, sin que exista un delimitante en cuanto a la forma de aplicarse. La competencia de Ética es la que posee la responsabilidad de orientar los principales componentes del Aprender a Ser: la actitud ética, la capacidad para tomar decisiones, para asumir actitudes de liderazgo, para trabajar en equipo, para establecer acuerdos, para comunicarse, requiere más de dos horas por semana para robustecer este proceso.

En relación al instructor de las competencias específicas, el cual tiene asignado más tiempo y comparte más con los aprendices, se le debiera capacitar en los temas relacionados del Aprender a Ser, al igual que a todo el equipo de instructores, con el fin de promover así la integralidad en la formación en todas las competencias que hacen parte del programa de formación, en tanto estas competencias son desarrolladas de manera permanente en el proceso de Enseñanza–Aprendizaje–Evaluación. Si todos comparten la misma intencionalidad en la formación, coadyuvaría a empoderar al aprendiz en el control y la responsabilidad como gestor del propio aprendizaje y proyecto de vida.

Este tipo de actitudes o capacidades adquieren gran importancia en el sector productivo, ya que se emplean para solucionar problemas, así como enfrentarlos de la manera correcta, entre otras aplicaciones. A nivel profesional, estas hacen la diferencia y permiten destacar al aprendiz en un sector productivo concurrente y competitivo, prepararlo para el mundo de la vida.

Referencias

Abbagnano N. (2004). Norma social. En *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica.

Barreto, H. y Ermida, A. L. (2015). *Aprendizaje y políticas de transición de la educación al trabajo para jóvenes en América Latina y el Caribe*. ETD y Oficina de Países de la OIT para el Cono Sur de América Latina.

Barros Agüero, J. E. (2018). Conceptualizaciones sobre la formación profesional integral. *Rutas de formación: Prácticas y Experiencias*, 6, 16-23.

BID. (2012). Jóvenes y empleo: desconexión educativa. <http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2012-03-06/mercado-laboral-y-jovenes-en-america-latina-y-el-caribe,9823.html>

Campo, R. y Restrepo, M. (2000). *Formación integral: Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Formas en Educación No. 1*. Pontificia Universidad Javeriana.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO/ Santillana.

EAFIT. (2020). Habilidades más demandadas por los empleadores en Colombia. <https://www.eafit.edu.co/investigacion/noticias/Paginas/estas-son-las-habilidades-mas-demandadas-por-los-empleadores-en-colombia.aspx.2020>

González, A. y Canquiz Rincón, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus Ediciones.

Ley 119 de 1994, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). 9 de febrero. Congreso de la República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. 8 de febrero. Bogotá, República de Colombia.

OIT. (2004) Recomendación, 195. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_evento/recomendacion.pdf OIT.

Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2025.

Remolina, G. (1998). Formación Integral. *Orientaciones Universitarias*. Pontificia Universidad Javeriana.

SENA (1997). Acuerdo 008.

SENA (1985). Acuerdo 12.

SENA (1986). Acuerdo 12 de 1986, Unidad Técnica, Dirección General, Tecnología Educativa.

SENA. (2012). Modelo pedagógico de la formación profesional integral del SENA. Dirección de Formación Profesional.

SENA (2012). Acuerdo 00007 de 2012, Reglamento del aprendizaje.

SENA. (2013). Proyecto educativo institucional. Dirección de Formación Profesional.

SENA (2014) Proceso gestión de formación profesional. <http://compromiso.sena.edu.co/documentos/visita/descarga.php?id=579>.

Tamayo Sánchez, C. A. y Tamayo, J. W. (2018). Las habilidades que requiere el trabajador del futuro. *Rutas de formación: Prácticas y Experiencias*, (6), 58-63.

UNESCO. (1987). Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. https://servicios.uns.edu.ar/institucion/secretarias/sgriyp/docs/Resumen_Educac.pdf

UNESCO (s/f). Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.

Universidad del Rosario y Consejo Privado de Competitividad. (2016). Índice Departamental de Competitividad. <https://www.urosario.edu.co/competitividad/contenido/Publicaciones/IDC-2016/>

Anexo 1

Lista de siglas Generales:	
Proyecto Educativo Institucional	PEI
Servicio Nacional de Aprendizaje	SENA
Centro de Tecnologías del Transporte	CTT
Formación Profesional Integral	FPI
Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del Sena	MPFPI

PERTINENCIA CURRICULAR, ESTUDIO DE CASO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA MINUTO DE DIOS FE Y ALEGRÍA DEL MUNICIPIO DE LÉRIDA

¹ Hinna Alexandra Urquijo Leal

² José Julián Nández Rodríguez

Como citar este artículo:

Urquijo Leal, H. A. & Nández Rodríguez, J. J. (2020). Pertinencia curricular, estudio de caso en la institución educativa Técnica Minuto de Dios Fe y Alegría del municipio De Lérida. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 125-140. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.4001>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

Este artículo presenta un estudio de caso de la pertinencia de un currículo, en una institución educativa de educación básica y media. El objetivo es establecer la pertinencia curricular (interna y externa) en el contexto educativo y social, para lo cual se implementó un enfoque metodológico cualitativo, utilizando técnicas como la revisión de documental, la observación no estructurada y las entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y egresados. Los resultados indican que el currículo ha generado en los egresados el gusto por aprender, el orgullo institucional, la posibilidad de desempeñarse en diversas profesiones, con pensamiento crítico y conciencia de la sociedad en la que se encuentran.

Palabras clave: currículo; pertinencia; educación.

Relevância curricular, estudo de caso na Instituição de Ensino Técnico Minuto de Deus Fe e Alegria do município de Lérida

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso da relevância de um currículo numa instituição de ensino básico e secundário. O objetivo é estabelecer a relevância curricular (interna e externa) no contexto educativo e social, para o qual foi implementada uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando técnicas como a revisão documental, a observação

¹ Licenciada para la básica en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Tolima. Correo: haurquijol@ut.edu.co.

² Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás; Magister en Educación; Doctor en Ciencia de la Educación de RUDE-COLOMBIA. Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia, IDEAD. Código ORCID: orcid.org/0000-0002-1221-7050. Correo: jjnanezr@ut.edu.co

não estruturada e entrevistas semi-estruturadas com gestores, professores, estudantes, pais de família e graduados universitários. Os resultados indicam que o currículo tem regado nos diplomados um gosto pela aprendizagem, orgulho institucional, a possibilidade de trabalhar em várias profissões, com pensamento crítico e consciência da sociedade em que se encontram.

Palavras-chave: currículo; relevância; educação.

**Curriculum relevance, case study at the technical
educational institution Minuto de Dios Fe y Alegría
of the municipality of Lérida**

Abstract

This article presents an analysis of the results of the relevance of a curriculum, in an educational institution of basic and secondary education. Whose objective is to establish the curricular relevance in the educational and social context; for which, a qualitative methodological approach was implemented, using techniques such as document review, class observation, and interviews with managers, teachers, students, parents, and graduates. The results indicate that the curriculum has generated in graduates a taste for learning, institutional pride, the possibility of working in various professions, with critical thinking and aware of the society in which they find themselves.

Keywords: curriculum; relevance; education.

1. Introducción

La pertinencia curricular hace referencia a la relación o afinidad existente entre el currículo y aquellos aspectos del ámbito educativo y social que este impacta. En consonancia con lo anterior, Pérez (2009) explica que la pertinencia debe ser entendida como aquello que “viene a propósito, o en otras palabras que guarda relación de afinidad y eficacia con algo, y por lo tanto que sus sinónimos son acertado, adecuado, eficaz, conveniente, correspondiente, apropiado, debido y congruente” (p. 5). En ese sentido, un currículo pertinente es aquel que guarda congruencia con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales.

De esta manera, la revisión general sobre investigaciones que abordan la pertinencia curricular permite encontrar que la mayoría de problemas de investigación resaltan que las propuestas curriculares no son coherentes con las necesidades del contexto. Del mismo modo, se visualiza que los objetivos de indagación apuntan a analizar y evaluar tanto la pertinencia externa, es decir, aquella que relaciona el currículo con el contexto, como la interna, aquella relacionada con la implementación en el aula.

En este sentido, un análisis de la pertinencia curricular, en la Institución Educativa técnica Minuto de Dios Fe y Alegría del municipio de Lérica Tolima, permite establecer la pertinencia del currículo en el contexto educativo y social. Para ello, se implementa un enfoque metodológico cualitativo, a través de estudios de caso, utilizando técnicas como la revisión de documentos, la observación no estructurada de clases y las entrevistas a directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y egresados. Por consiguiente, el estudio de caso permite comprender las dinámicas existentes, en términos de pertinencia curricular, dentro del establecimiento educativo objeto de estudio. De esta forma, se indaga en el diagnóstico de la problemática educativa, es decir, el estado actual de la estructura curricular en el establecimiento, pero también, la generación de una propuesta para el mejoramiento o cambio.

En cuanto a la fundamentación teórica, es válido resaltar que esta se enmarca dentro de las dos categorías de estudio, currículo y pertinencia. Frente al currículo, se indaga en el origen del término, los enfoques

curriculares existentes y las formas en que se organiza en las instituciones educativas. Es así como Hamilton (1993) explica que la primera fuente del *currículum* se localiza en los registros de la universidad de Glasgow en 1633: en ese entonces el término *currículum* hacía referencia al curso “multianual” total que seguía cada estudiante. Sin embargo, Acevedo Segarra (s.f.) asegura que no existe unanimidad al momento de definir el término. Por ejemplo, comenta que Sthenhouse (1987) determinó que en Estados Unidos una definición aceptada era la siguiente: “El currículo es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir el mejor aprovechamiento y los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades” (p. 1). De igual manera, La Asociación Americana de Administración educativa (1953) “definió el currículo como el conjunto de situaciones intencionalmente utilizadas para producir respuestas favorables de aprendizaje” (p. 1). Y del mismo modo, plantea que Hilda Taba (1962) “definió el currículo como un plan para orientar el aprendizaje y como el camino de preparación de los jóvenes para participar como miembros productivos de la cultura y la sociedad” (p. 1). Es así como tres autores distintos plantean conceptos de currículo, como un conjunto de experiencias planificadas, como un conjunto de situaciones o como planes para orientar el aprendizaje.

Esto se debe a que, precisamente, el concepto de *currículo* es cambiante y se permea de acuerdo al enfoque curricular predominante de la época. Por consiguiente, se han identificado tres tipos de enfoque que caracterizan el currículo, el Técnico, el Práctico y el Crítico, clasificación propuesta por Cazares (2012, citado por Malagón, Rodríguez y Nández, 2019) y fundamentada en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas. En ese orden de ideas, un currículo técnico está orientado a los resultados de aprendizaje, un currículo práctico está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un currículo crítico presta su interés en la praxis. Por otra parte, en referencia a las formas de organización del currículo, es común encontrar que este se organice por competencias, por proyectos o por problemas y en algunos casos más especializados por módulos, como es la propuesta encontrada en el sistema modular Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Finalmente, en cuanto a la pertinencia, el Ministerio de educación Nacional colombiano también ha

establecido y apropiado conceptos básicos, sobre todo en lo relacionado con pertinencia educativa y curricular.

Francisco Cajiao (2009) explica que existen dos tipos de pertinencia; la primera como una referencia al mundo laboral después de egresar de la educación formal, y la segunda, como una “adecuación de lo que se ofrece en el mundo escolar a los diversos grupos de edad, a las expectativas individuales y familiares y al entorno cultural en el cual se produce el aprendizaje” (p. 8). En ese sentido, la pertinencia desde la segunda óptica “apunta al currículo, los métodos pedagógicos, la organización escolar y la interacción con la comunidad” (p. 8).

Cajiao (2009), además, resalta la importancia de establecer esta diferencia en el concepto de pertinencia “entendido desde la óptica funcional de la educación con respecto al sistema productivo y desde la percepción y necesidades específicas de los ciudadanos que acceden a las instituciones educativas” (p. 8). En la primera perspectiva, la pertinencia se relaciona con las necesidades de la sociedad especialmente en lo relacionado con lo productivo y el mercado laboral que, a su vez, orientan políticas públicas relacionadas con el diseño de programas técnicos y tecnológicos. En la segunda perspectiva, la pertinencia se relaciona con una percepción de motivación y de adecuación de contenidos y métodos de aprendizaje.

2. Metodología

La presente investigación aborda una metodología cualitativa, dado que un pensamiento inductivo sobre el estudio del currículo y su pertinencia en un establecimiento educativo permite, primero, explorar y describir para luego plantear perspectivas teóricas. De acuerdo con lo anterior, Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2012) resaltan que los “investigadores cualitativos despliegan una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas con la esperanza de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio que tienen entre manos” (p. 49). Es así como la investigación cualitativa permite hacer visible la problemática para poderla transformar.

Como diseño metodológico, se optó por un estudio de caso ya que, como resalta Martínez Carazo (2006), “es una estrategia metodológica de investigación

científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos” (p. 26). Es así como, en términos de pertinencia curricular, nos permite comprender las dinámicas existentes dentro de un establecimiento educativo objeto de estudio. De esta forma, busca el diagnóstico de la problemática educativa, es decir, el estado actual de la estructura curricular en el establecimiento educativo, pero también, la generación de una propuesta para el mejoramiento o cambio.

Por tal motivo, un programa curricular de un establecimiento educativo de básica y media se constituye en un caso de estudio intrínseco, en el cual el interés radica en saber cómo fue implementado, cómo funciona y qué impacto genera. Aunque, también, se puede establecer como objeto de estudio a un grupo de docentes y observar cómo enseñan, cómo evalúan y cómo relacionan el currículo en su práctica educativa. De igual manera, el estudio de caso permite triangular información a partir de diferentes fuentes, garantizando la confiabilidad de los resultados:

En el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Martínez Carazo, 2006, p. 26).

En este sentido, las técnicas utilizadas como la observación no estructurada, las entrevistas semiestructuradas o la revisión de documentos, logran obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, sus emociones, prioridades, experiencias y significados. Este tipo de técnicas detallan situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones; así lo explica Denzin y Lincoln (2012) al definir que la investigación cualitativa:

Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el entrevistador (p. 48).

Para ello, se propuso una indagación inicial en documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Estudios. Con ellos, a través de una revisión documental, se establece la

propuesta curricular planteada por el establecimiento educativo para, posteriormente, realizar observaciones de clase que permiten determinar la coherencia entre los planeado y lo ejecutado. Finalmente, se plantea una serie de entrevistas con egresados, estudiantes y docentes con el fin de determinar el grado de pertinencia que el currículo ha alcanzado teniendo en cuenta los intereses del contexto.

2.1. Categorías

La ejecución de la propuesta investigativa define como categorías: el *currículo* y la *pertinencia*. La primera, entendida como el “proyecto selectivo de cultura para la actividad escolar, condicionado social, política y administrativamente en las condiciones de la escuela” (Gimeno citado por Malagón, 2009, p. 3); y la segunda definida como el grado de contribución o intervención de una institución en la solución de las necesidades o demandas de la sociedad. A su vez, se proponen subcategorías que van a facilitar el ejercicio investigativo y que parten del análisis teórico teniendo en cuenta la propuesta de Casarini (citado por Rodríguez, 2017).

Tabla 1.
Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
CURRÍCULO	Origen del currículo	Pre - tradicionalista Tradicionalista Re - conceptualista Posmoderno-Crítico.
	Enfoque curricular	Técnico Práctico Crítico Postestructuralista
	Forma organizativa del currículo	Basado en Competencias Basado en Proyectos Modular
PERTINENCIA	Pertinencia interna	Plan de estudios Evaluación en el aula Procesos de aprendizaje Estilos de enseñanza
	Pertinencia externa	Perfil del egresado Seguimiento a egresados Demandas de la sociedad
	Pertinencia en la educación básica y media	Lineamientos curriculares. Estándares básicos de competencia. Derechos básicos de aprendizaje. Matriz de referencia. Orientaciones pedagógicas. Mallas de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia, 2020.

2.2. Población y muestra

La población se delimita por los actores de la institución en la cual realiza la investigación, es decir, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y egresados. Actualmente, la institución cuenta con 2 directivos, 25 docentes, 388 estudiantes y a la fecha ha graduado 20 promociones de bachilleres.

Tabla 2.
Tiempo de permanencia de los directivos docentes

Cargo	Número de directivos	Tiempo de permanencia en la institución
Rector	1	4 meses
Coordinador	1	3 meses

Fuente: elaboración propia, 2020.

Tabla 3.
Tiempo de permanencia de los docentes

Nivel de Desempeño	Número de Docentes	Tiempo de permanencia en la institución
Primaria	0	Menos de un año
	2	Entre 1 y 5 años
	1	Entre 5 y 15 años
	3	Entre 15 y 25 años
	2	Más de 25 años
Secundaria y media	0	Menos de un año
	6	Entre 1 y 5 años
	7	Entre 5 y 15 años
	1	Entre 15 y 25 años
	3	Más de 25 años
Total	25	DOCENTES

Fuente: elaboración propia, 2020.

Tabla 4.
Número de estudiantes del establecimiento educativo

Nivel de Escolaridad	Número de estudiantes
Preescolar	20
Primaria	146
Secundaria	171
Media	51
Total	388

Fuente: elaboración propia, 2020.

Debido a la característica cualitativa de la investigación, la muestra está determinada de acuerdo a la capacidad operativa y al entendimiento del problema. En ese sentido, se considera como muestra los dos (2) directivos, debido a su liderazgo y conocimiento del currículo, y los cuatro (4) docentes, dos de primaria y dos de secundaria, en cada caso el de mayor y menor antigüedad con el fin de contrastar el conocimiento de la propuesta curricular. En cuanto a los estudiantes, se busca que ya hayan adquirido un nivel de pensamiento crítico; por lo tanto, se escogen dos de grado décimo y dos de grado undécimo que tengan un papel en los órganos de gobierno escolar, esto garantiza cierto nivel de conocimiento de los procesos educativos del establecimiento. Los padres de familia corresponden a los de los estudiantes escogidos, para un total de cuatro (4) padres. Por último, los egresados son de las últimas cuatro promociones, uno de cada una.

En cuanto a las unidades de análisis se proponen dos tipos. La primera, conformada por los documentos que puedan aportar a la caracterización del currículo como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Estudios, el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), en los cuales se puede indagar las características del currículo en el establecimiento educativo, a qué tipo pertenece (técnico, práctico...), la forma como se organiza, el perfil del estudiante, la evaluación en el aula y demás aspectos señalados en las categorías propuestas. Y la segunda son actores (directivos, docentes, estudiantes y egresados) con los cuales se pueda contrastar por medio de observaciones y entrevistas lo encontrado en los documentos anteriores, así como también la pertinencia (interna y externa), el seguimiento a egresados y los procesos de aprendizaje.

Tabla 5.

Operacionalización de categorías

	CONCEPTO	SUBCATEGORÍAS	CONCEPTO	INDICADORES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
CATEGORÍA: CURRÍCULO	Proyecto selectivo de cultura para la actividad escolar, el cual está condicionado social, política y administrativamente en el contexto de la escuela. (Gimeno citado por Malagón, 2009, p. 3)	Origen del currículo	Épocas que caracterizan el desarrollo cronológico del currículo. (Acevedo Segarra, s.f., p. 4)	Pre - tradicionalista Tradicionalista Re - conceptualista Posmoderno-Crítico.	Revisión documental.	Ficha de revisión de documentos. (ver anexo A)
		Enfoque curricular	Marcos organizadores de las concepciones que justifican la práctica en las aulas, representando en cierta medida el alcance y la organización del programa educativo (Cazares, 2012, p. 15, citado por Malagón, Rodríguez y Nández 2019)	Técnico Práctico Crítico Postestructuralista		
		Forma organizativa del currículo	Forma de organizar el conocimiento, definiendo la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad. (Arbesú García, 1996, p. 13)	Basado en Competencias Basado en Proyectos Modular		
CATEGORÍA: PERTINENCIA	Se entiende como la relación entre: los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; ya sea que atiendan la solución de problemas prácticos, como de índole científico-técnica. Destacan aquí los vínculos entre los fines o metas institucionales de formación, y los problemas sociales y/o académicos. (López Quiroz, 2011, p. 13)	Pertinencia interna	La correspondencia del diseño, los componentes y procedimientos curriculares. (Mata, 2015, p. 6)	Plan de Estudios Evaluación en el aula Procesos de aprendizaje Estilos de enseñanza	Observación. Entrevista semi-estructurada.	Instrumento de caracterización de práctica de aula MEN. (Ver anexo B) Cuestionario. (Ver Anexo C)
		Pertinencia externa	Análisis de la capacidad explícita del Plan de Estudios, para responder a las demandas, necesidades y requerimientos de la sociedad. (López Quiroz, 2011, p. 14)	Perfil del egresado Seguimiento a egresados Demandas de la sociedad	Entrevista semi-estructurada.	Cuestionario. (Ver anexo C)
		Pertinencia en la educación básica y media	La correspondencia que se establece entre los lineamientos del Estado en materia educativa y lo expresado en el diseño curricular. (Mata, 2015, p. 5)	Lineamientos curriculares. Estándares básicos de competencia. Derechos básicos de aprendizaje. Matriz de referencia. Orientaciones pedagógicas. Mallas de aprendizaje.	Revisión documental.	Ficha de revisión de documentos. (Ver anexo D)

Fuente: elaboración propia, 2020.

2.3. Técnicas e instrumentos

Las técnicas a utilizadas son: la revisión documental, la observación no estructurada y la entrevista semiestructurada. Como instrumentos se proponen la guía de revisión de documentos, la guía de observación de clases y el cuestionario. La revisión documental analiza documentos que caracterizan el currículo; en ese sentido, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) identifica el Origen del Currículo, mientras que el Plan de Estudios indica acerca del Enfoque Curricular y su Estructura. Para esto se aplica un cuadro de registro y clasificación de categorías basado en las propuestas teóricas fundamentales, que facilita la caracterización del diseño curricular del establecimiento.

De igual manera, la observación no estructurada indagada en las prácticas de aula, la forma en que dicha propuesta curricular es implementada en las clases de los estudiantes, con el fin de contrastar la pertinencia interna del currículo. En ese orden de ideas, la entrevista determina la pertinencia externa e interna a través del análisis de la capacidad explícita del Plan de Estudios, para responder a las demandas, necesidades y requerimientos en función de las actualizaciones e innovaciones propias de la sociedad.

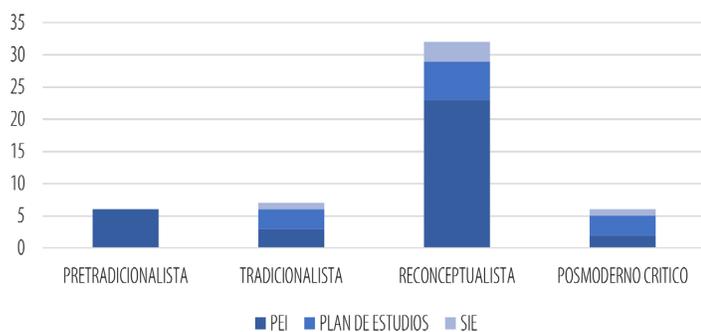
3. Resultados

3.1. Resultados del origen curricular

La ficha de revisión de documentos permite identificar la proporcionalidad de elementos encontrados tanto en el Proyecto Educativo Institucional, como en el Plan de estudios y el Sistema Institucional de Evaluación. La siguiente figura, visualiza tal proporcionalidad.

Figura 1.

Diagrama de barras del origen del currículo.



Fuente: elaboración propia (2020).

Como se puede identificar, el origen curricular de la institución educativa Fe y Alegría del Municipio de Lérída tiene una tendencia re-conceptualista, sin depreciar el hecho de que características de los otros indicadores también hacen parte de la propuesta curricular. En ese sentido, algunas características encontradas frente al modelo pretradicionalista se evidencian en aspectos históricos, como la fundación de la institución educativa por parte del movimiento Fe y Alegría y, en especial, lo relacionado con el dominio de las “autoridades eclesásticas” (Acevedo Segarra, s.f., p. 4). Sin embargo, como lo argumentan los docentes entrevistados, este movimiento hace mucho tiempo que no acompaña al establecimiento educativo, permitiendo a la comunidad construir la propuesta curricular a partir de las necesidades del contexto. No obstante, aún quedan rezagos de dicho acompañamiento: por ejemplo, en la filosofía del PEI se “Adopta pedagogía evangelizadora y liberadora” (p. 21). Pero el modelo pedagógico propone el constructivismo social y la pedagogía dialogante.

Frente al indicador tradicionalista del currículo, se puede observar un elemento muy común en los establecimientos educativos del país, el cual consiste en que el currículo fue construido “dando cumplimiento a los parámetros legales vigentes del ministerio de educación” (PEI, 2018, p. 12). Estos obedecen a normas que fueron propuestas bajo la influencia de las pedagogías aceptadas en su momento, que hacen “énfasis en el diseño, secuencia, implantación y evaluación del currículo” (Acevedo Segarra, s.f., p. 6).

Sin embargo, como ya se dijo anteriormente, el indicador con mayor injerencia en los documentos indagados es el currículo re-conceptualista. A continuación se enuncian algunos aspectos que lo identifican. Por ejemplo, se caracteriza por dar un especial privilegio a la “compresión y el diálogo” (Acevedo Segarra, s.f., p. 7), algo que se evidencia en los principios institucionales del PEI (2018), el cual promueve el “diálogo académico permanente, disciplinario e interdisciplinario, indispensable para abordar los grandes desafíos que demanda la educación en la sociedad del conocimiento” (p. 23). Este aspecto se vuelve reiterado en la misión, cuando indica que “la institución promueve el diálogo y la comunicación fluida entre los distintos estamentos” (p. 24); también en la propuesta pedagógica, cuando propone el “Diálogo, construcción de proyecto de vida y de los valores de su cultura” (p. 51). De igual

manera, se evidencia en el perfil del docente, del padre de familia y en el pacto de convivencia.

No es, además, la única característica identificada; la comprensión curricular en temas de problemas es otro aspecto que enmarca a los currículos re-conceptualistas. Desde su origen, el currículo apuntó a la solución de un problema, “la tragedia de Armero”, como lo comenta la reseña histórica: la institución nació en respuesta a la necesidad de los jóvenes afectados del municipio vecino Armerita, que desapareció como consecuencia de una erupción volcánica del nevado del Ruiz. En el transcurso de la historia, la institución se ha caracterizado por atender a la población más vulnerable del municipio de Lérida. En ese sentido, la justificación señala que “la comunidad educativa es protagonista en la elaboración y ejecución del PEI mediante proyectos educativos pedagógicos institucionales que detecten, analicen y busquen alternativas de solución a los diferentes problemas surgidos en la comunidad” (p. 6).

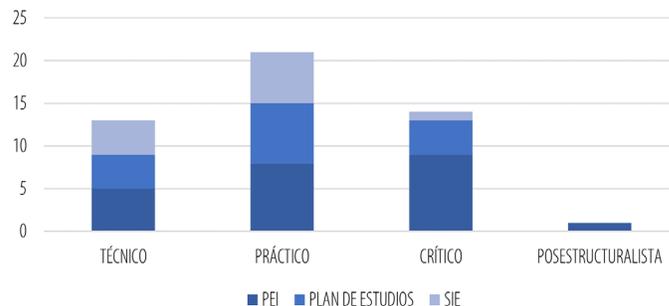
Otro aspecto que caracteriza a los currículos re-conceptualistas tiene que ver con la “creatividad intelectual y la investigación para validar variables y relaciones” (Acevedo Segarra, s.f., p. 7). De acuerdo con lo anterior, el marco teórico de la propuesta curricular plantea que “el PEI es un proceso permanente de desarrollo humano e institucional, asumiendo como una investigación y construcción colectiva del ser y del que hacer de la comunidad educativa” (PEI, 2018, p. 7). Esta característica se vuelve funcional cuando se evidencia la inversión de recursos propuestos en la gestión académica, al “asignar partida presupuestal institucional para el fomento de la investigación, al igual que para los recursos didácticos propios de cada área del conocimiento” (PEI, 2018, p. 31).

3.2. Resultados del enfoque curricular

De igual manera que se hizo en el análisis del origen curricular, la ficha de revisión de documentos permite identificar la tendencia de los elementos concordantes del enfoque del currículo en el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Estudios y el Sistema Institucional de Evaluación. En el siguiente diagrama, se puede observar que, para esta subcategoría, las características relacionadas muestran paridad entre los enfoques técnico y crítico, y un leve pronunciamiento en el enfoque práctico, mientras que el posestructuralista es casi nulo.

Figura 2.

Diagrama de barras del enfoque curricular.



Fuente: elaboración propia (2020).

Lo anterior ratifica la problemática planteada por Flórez Romero y Henao Flórez (2016), en la cual se evidencia la construcción del currículo, en respuesta a las políticas nacionales subyacentes que, dependiendo de la época, son influenciadas por las corrientes ideológicas predominantes. Por esta razón no existe claridad en el enfoque, ya que va cambiando a lo largo del tiempo y se evidencia en los principios teóricos remanentes en el Proyecto Educativo Institucional.

En ese sentido, el currículo de la institución educativa Fe y Alegría, presenta un sin número de elementos pertenecientes a diferentes tendencias. De este modo, una característica que identifica el enfoque técnico de un currículo hace referencia a la preocupación por los “resultados de aprendizajes deseados en los estudiantes” (Cazares, 2008, p. 15). Esta característica queda evidenciada en la filosofía del PEI (2018) cuando se “asume una metodología de planificación – evaluación en función de los objetivos” (p. 22). De igual manera, en el Plan de Estudios se resalta que la principal utilidad de los Estándares Básicos de Competencia es identificar “con precisión los resultados de aprendizaje esperados” (Plan de Estudios, 2018, p. 21). También, en el sistema de evaluación institucional, se establece que la forma de evaluar permite

que los alumnos comprendan el significado de los procesos y los resultados que obtienen, y junto con el profesor, hagan reflexiones sobre los alcances y las fallas; para establecer ajustes pedagógicos que le permitan avanzar en su desarrollo de manera normal (SIE, 2018, p. 4).

Por otra parte, el enfoque práctico considera el desarrollo del currículo sobre una base cualitativa (Cazares, 2008, p. 25), característica que se enuncia en los documentos estudiados. Por ejemplo, el PEI (2018) explica que para su elaboración “se consideraron los intereses de la comunidad educativa y el entorno de la

institución, así como también los resultados obtenidos en los planes de mejoramiento institucional en el año 2008 durante la auto evaluación institucional” (p. 10). Es decir, el PEI fue elaborado a partir de aspectos netamente cualitativos. Por su parte, el Plan de Estudios señala que “no debe asumirse como un texto acabado que agota todos los posibles referentes para elaborar o desarrollar un currículo, sino más bien como una propuesta en permanente proceso de revisión y cualificación que ha de suscitar análisis, discusiones y proyecciones en torno al mejoramiento de la calidad” (p. 15), ratificando indicadores del enfoque práctico.

En ese orden de ideas, teóricos como Cazares (2008) indican que un currículo bajo un enfoque práctico debe garantizar en cada actividad de aprendizaje “la explicación y el diálogo” (p. 25). A la hora de indagar en el PEI (2018) se puede observar que las actividades de aprendizaje requieren de “espacios propicios para el debate, comités de trabajo, talleres, jornadas pedagógicas, proyectos comunitarios y pedagógicos, apoyo a actividades escolares, diálogos con los maestros y diligenciamiento de encuestas” (p. 9). En concordancia con lo anterior, el perfil del docente propone “ser animador y orientador de los/las niños/os y jóvenes favoreciendo el diálogo y el debate” (p. 135).

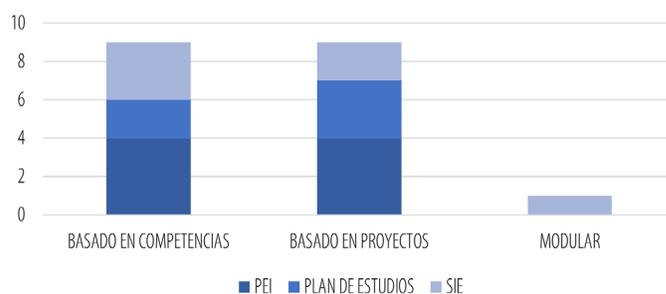
De igual manera, Cazares (2008) desde el enfoque práctico concibe el currículo “como un ámbito de la interacción humana y ética de la racionalidad en los procesos que se viven en las aulas, que permitan y promuevan una discusión razonada y una reflexión analítica de los participantes” (p. 28). Esta característica se puede contrastar con lo enunciado en la filosofía institucional, la cual indica que el proyecto pedagógico “ha sido una producción colectiva desde la reflexión sobre la práctica cotidiana y desde la realidad cambiante de nuestro país; este proceso ha ido llevando a la búsqueda de una identidad que posibilite un trabajo interinstitucional” (PEI, 2018, p. 21).

En conclusión, los documentos institucionales permiten evidenciar múltiples características de los diferentes enfoques estudiados; sin embargo, estos deben ser contrastados con las observaciones de clases para poder identificar qué tanto de lo teórico se evidencia en la práctica, aspecto que se aclara cuando se abarque el tema de pertinencia interna.

3.3. Resultados de la forma organizativa del currículo

En cuanto a la forma en que se organiza el currículo, se puede observar en el siguiente diagrama que existe una paridad entre las características que enmarcan un currículo por competencias y uno por proyectos, mientras que el modular es casi inexistente. Esto se debe a la influencia de la articulación que tiene la institución educativa con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, pioneros en el aprendizaje por competencias y desarrollo de proyectos de tipo empresarial. Sin embargo, se pudo identificar que mientras el aprendizaje por competencias está afianzado en todo el establecimiento educativo, el currículo basado en proyectos solo es evidente en la educación media técnica. El anterior argumento se fundamenta en los aspectos resaltados a continuación.

Figura 3.
Diagrama de barras de la forma organizativa del currículo



Fuente: elaboración propia (2020).

En primera instancia, frente a la forma organizativa basada en competencias, la reseña histórica del PEI (2018) explica que en determinado momento se toma la decisión de ofrecer “formación en competencias laborales y actitudinales con características de liderazgo, con un excelente manejo en las áreas del conocimiento administrativo, tales como contabilidad, archivo, técnicas de oficina, mercadeo y servicios financieros” (p. 16). Esto se articula con lo propuesto en el plan de estudios, que plantea que las propuestas pedagógicas “desarrollarán competencias para ejercer, respetar y promover los derechos humanos, los cuales están presentes en las relaciones cotidianas” (Plan de estudios, 2018, p. 191). De igual manera, el sistema de evaluación integra el concepto al establecer que los estudiantes deben alcanzar “entre otras las competencias de analizar, interpretar y proponer, con la orientación y acompañamiento del profesor” (SIE, 2018, p. 4).

En segunda instancia, frente a la forma organizativa basada en proyectos la institución educativa establece que el nivel de educación media “estará dirigida a la formación calificada en la especialidad Técnica Comercial, formando jóvenes capaces de generar empresa y desarrollar proyectos productivos que garanticen mejor calidad de vida” (p. 18). En esta subcategoría, Lourdes Galeana (2006) explica que el aprendizaje basado en proyectos tiene sus raíces en el constructivismo, modelo pedagógico que actualmente implementa la institución educativa Fe y Alegría. En este modelo las evidencias de aprendizaje apuntan al desarrollo de un producto, característica que se muestra en el Plan de Estudios (2018): “EVIDENCIA: Son los productos que pueden observarse y comprobarse para verificar los desempeños o acciones a los que se refieren los aprendizajes” (p. 23).

3.4. Resultados de la pertinencia interna

Una vez se ha caracterizado el currículo, partiendo de los documentos objeto de análisis a través de la revisión documental, se procede a realizar el análisis de pertinencia interna, entendida como “la correspondencia del diseño, los componentes y procedimientos curriculares” (Mata, 2015, p. 6), contrastando lo encontrado en dichos documentos con las observaciones y encuestas realizadas. Es importante señalar que las observaciones de clase fueron limitadas por la condición de pandemia que obligó al Estado colombiano a desarrollar una estrategia de estudio desde casa para todos los estudiantes del país. En ese sentido, los docentes de la Institución educativa Fe y Alegría del municipio de Lérida desarrollan el acompañamiento pedagógico a través de medios como las llamadas telefónicas, los grupos de whatsapp, el correo electrónico y la página web institucional.

Estos medios permitieron identificar que los docentes del establecimiento durante el acompañamiento pedagógico dedican tiempo, casi siempre, para que los estudiantes recuerden sus aprendizajes previos. Esta característica es propia del modelo constructivista adoptado por la institución educativa, la cual enlaza los aprendizajes nuevos con los constructos conceptuales que el estudiante posee. Dicho aspecto se evidenció en las actividades iniciales propuestas en las guías de aprendizajes, así como también en las preguntas generadas propuestas por los docentes en el chat, las cuales planteaban situaciones cotidianas e interrogantes que

los llevan a reflexionar. Esta particularidad demuestra pertinencia con una forma organizativa basada en proyectos (ABP).

En la mayoría de los casos, la participación por parte de los estudiantes busca la asesoría para la solución de preguntas, desarrollo de cuadros o construcción de textos, y se utilizan métodos como audios e imágenes para evidenciar lo realizado. Sin embargo, no siempre la participación de los estudiantes es activa, en algunos casos muestran desinterés y hasta ausencia total, lo que limita la posibilidad de una “interacción entre profesor y alumno” (Cazares, 2008, p. 25), como lo proponen las actividades de aprendizaje enunciadas en el PEI y que constituye una de las características fundamentales del enfoque práctico. Por lo tanto, frente a este aspecto, no existe pertinencia entre el enfoque práctico, lo enunciado en el PEI y las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, una de las estrategias implementadas para el acompañamiento pedagógico se basaba en el uso de guías de aprendizaje impresas, las cuales presentan dificultades, por razones administrativas, como la demora en la contratación, impresión y distribución del material; esto genera tiempos en los cuales los estudiantes no realizan actividades, ya que no cuentan con el material. Del mismo modo, se puede observar que la motivación frente al desarrollo de las actividades es variada, un buen número de estudiantes desarrollan, consultan, dan respuestas a las observaciones dadas por el docente, y en otros casos los profesores manifestaban que “no faltan los estudiantes a quienes solo les interesa la nota... un estudiante me dijo que las desarrollan para cumplir... un pequeño porcentaje se copia, se les demuestra, la realizan y envían... Un caso de complicidad del padre” (OB1). Las anteriores afirmaciones dadas por los maestros a la hora de preguntarles por el compromiso de sus estudiantes frente al desarrollo de las actividades propuestas señalan problemáticas que, sumadas a la falta de conectividad, despreocupación de los padres en el acompañamiento en casa y carencia de recursos por parte de las familias, no favorecen el trabajo autónomo por parte de los estudiantes; un rasgo propio de los currículos con enfoque crítico, el cual “Identifica la autonomía y la responsabilidad con la emancipación” (Cazares, 2008, p. 32). Esto demuestra la baja pertinencia entre este enfoque curricular y las prácticas educativas.

Continuando con la indagación, un aspecto a identificar es la realimentación que el docente realiza de las actividades desarrolladas por los estudiantes, entendida como la capacidad del profesor al identificar aprendizajes por mejorar. Frente a esta situación, los docentes realizan llamadas, mensajes de audio o envían imágenes, explican y aclaran, precisando sobre lo que los estudiantes responden. Al preguntarles sobre forma en que realizan la realimentación, algunos comentan: “En el momento de revisión de las guías cuestiono frente a lo escrito para lograr identificar las dificultades y con esto establecer las estrategias más apropiadas para superar las dificultades académicas” (OB3); “Resuelvo uno a uno los talleres y se los envío, para que ellos mismos los comparen y corrijan, solo cuando me reenvían los talleres corregidos les doy la valoración correspondiente, siendo éste proceso el de mayor porcentaje” (OB6). Es así como se puede observar en los docentes el especial peso que le dan a los procesos más que a los resultados, característica propia de los currículos prácticos y que demuestra pertinencia con lo propuesto en el PEI, Plan de Estudios y Sistema de Evaluación.

Otro aspecto de la observación de las prácticas educativas tiene que ver con la autoevaluación de los estudiantes, que es propuesta por todos los docentes, pero no en todas las ocasiones realizada por los estudiantes. Se observa el uso de rúbricas y preguntas de verificación de aprendizaje, a través de medios como el chat y las guías impresas. Algunas apreciaciones de los docentes frente a este criterio fueron: “En el tercer periodo envié una rúbrica de evaluación, teniendo en cuenta el ser, hacer, saber y convivencia. Les debía recordar que la enviaran, pero, o no leían bien el criterio y respondían con un sí o no, o muy limitada la respuesta” (OB1). En este sentido, se comprueba pertinencia entre la forma organizativa basada en competencias y lo propuesto en el sistema de evaluación institucional, ya que el enfoque por competencias refiere que “la rúbrica es una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar” (Unigarro Gutiérrez, 2017, p. 87).

Las entrevistas realizadas a docentes y directivos permiten identificar otros aspectos de importancia. Un de estos tiene que ver con la concepción del término *currículo* en los docentes de mayor grado de antigüedad, al igual que en los directivos docentes, donde se aprecia que las concepciones son muy semejantes a las propuestas en la Ley general de educación, la cual

hace referencia a planes, programas y proyectos; una concepción tradicionalista. Mientras que un docente de menor tiempo en el establecimiento lo concibe como “la ruta de trabajo trazada por el educador en donde establece las pautas y los recursos a implementar durante cada momento del proceso de enseñanza que este realiza”. Esta definición se asemeja más a lo que propone la educadora Hilda Taba (1962): “el currículo es un plan para orientar el aprendizaje y el camino de preparación de los jóvenes para participar como miembros productivos de la cultura y sociedad” (Citado por Acevedo Segarra, s.f., p. 1). Esta última es una propuesta re-conceptualista.

Del mismo modo, al indagar en los elementos que caracterizan el currículo, los docentes de mayor antigüedad, al igual que los directivos docentes, plantean el diagnóstico, los planes, acciones, programas y proyectos, mientras que el docente de menor permanencia en la institución indica los estándares, los DBA, los niveles de desempeño, los tipos de evaluación y las dimensiones del ser. De esta manera se demuestra un mayor grado de apropiación de los elementos propuestos en el Plan de Estudios. En este sentido, la incorporación de dichos elementos en las prácticas de aula son propuestas en diferentes formas; por una parte, los docentes de mayor permanencia y directivos expresan que se hace a través de la planeación, la flexibilización de contenidos y el Plan de Estudios; mientras que el docente de menor permanencia indica la reflexión pedagógica. Estos elementos encontrados permiten identificar un enfoque técnico del currículo en directivos y docentes de mayor permanencia y un enfoque práctico en el docente de menor tiempo de antigüedad.

A la hora de indagar por la periodicidad de la actualización curricular, la mayoría de los entrevistados afirma que se hacen ajustes al inicio de cada año, utilizando como metodología la conformación de “comisiones donde se valida y se modifican los planes y procesos encaminados a detectar fortalezas y debilidades con un plan de mejora” (p. 1). Esta estrategia ha permitido la incorporación de nuevos lineamientos curriculares, sin embargo, se observa que existen incoherencias dentro de los documentos construidos. No obstante, el sentir de directivos y docentes apunta a que el currículo propuesto es implementado en las prácticas de aula. Esto se evidencia en apreciaciones la siguiente: “El currículo se debe evidenciar en todas las planeaciones de aula y actividades que el docente desarrolla en su práctica con

los estudiantes... El currículo es un todo, debe ser coherente entre lo planeado y las prácticas de aula” (p. 1).

En cuanto al modelo pedagógico, es conocido por docentes y directivos, y la puesta en práctica es ejecutada tanto por los docentes de mayor permanencia como por los docentes de menor tiempo en el establecimiento. A la hora de indagar en la forma en que se evidencia su implementación el docente de menor permanencia contesta: “El modelo pedagógico constructivista social dialogante es una muestra del modo en que los estudiantes, sus opiniones y puntos de vista son importantes en el desarrollo de lo que se ejecuta en el aula. El debate y el llegar a acuerdos como comunidad es un logro de la aplicación de este modelo en la institución” (p. 4).

En términos de evaluación, los docentes coinciden en que los criterios deben apuntar a valorar las dimensiones del ser, saber, hacer y convivir; sin embargo, solo una docente habla de la importancia de que la evaluación sea “continua”, la cual constituye uno de

los aspectos que son tenidos en cuenta en el SIE como criterio de evaluación. Por su parte, los estudiantes perciben la propuesta pedagógica como “buena”, pero no tienen claro cómo se llama o en qué consiste. Se vislumbra entre los estudiantes el conocimiento de aspectos a evaluar como el “saber y el saber hacer” a través de metodologías como los trabajos, exposiciones cartelera y videos. Al preguntarles cómo abordan las clases sus profesores, en las respuestas se evidencian los momentos de la clase y la indagación de saberes previos; los estudiantes señalan que “hacen una introducción del tema, luego hacen lluvia de ideas con los estudiantes y de acuerdo a estas preguntas se inicia” (p. 1). Para estos jóvenes el principal autor de la clase es el estudiante, y en ese caso el docente es un orientador, como lo expone el PEI.

En la tabla 6 se presenta un cuadro que resume los resultados en materia de pertinencia interna, de acuerdo con las apreciaciones resaltadas anteriormente.

Tabla 6.
Cuadro resumen de pertinencia interna

CATEGORÍA : CURRÍCULO			
Subcategoría	Indicador	Característica del Indicador	Valoración
Origen curricular	Tradicionalista	Se concibe el currículo como plan, programa o proyecto	Alta
	Re-conceptualista	Se concibe el currículo como un plan para orientar el aprendizaje y el camino de preparación de los jóvenes	Baja
Enfoque curricular	Enfoque Técnico	Incorporación de los elementos curriculares a través de la planeación	Alta
	Enfoque práctico	interacción entre profesor y alumno	Baja
		Su interés está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Alta
	Enfoque crítico	Incorporación de los elementos curriculares a través de la reflexión pedagógica	Baja
		Identifica la autonomía y la responsabilidad con la emancipación.	Baja
Forma Organizativa del currículo	Basada en Competencias	La rúbrica es una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar.	Alta
	Basada en Proyectos	Tiene sus raíces en el constructivismo	Alta
CATEGORÍA: PERTINENCIA			
Subcategoría	Indicador	Característica del Indicador	Valoración
Pertinencia Interna	Coherencia	Existen incoherencias dentro de los documentos construidos	Baja
	Modelo pedagógico	El modelo pedagógico constructivista social dialogante es una muestra del modo en que los estudiantes, sus opiniones y puntos de vista son importantes en el desarrollo de lo que se ejecuta en el aula	Alta
	Evaluación	Los criterios deben apuntar a valorar las dimensiones del ser, saber, hacer y convivir	Alta
	Rol del docente	El principal autor de la clase es el estudiante, en ese caso el docente es un orientador	Alta

Fuente: elaboración propia, 2020.

3.5. Resultados de la pertinencia externa

De igual manera, como se procedió con la pertinencia interna, el ejercicio de triangulación entre la revisión documental, las observaciones de clase y las entrevistas permiten obtener los siguientes resultados de la pertinencia externa.

Al indagar por el origen del currículo, todos los docentes entrevistados demuestran alto grado de conocimiento del surgimiento de la propuesta curricular al igual que la rectora; solo el coordinador que está recién llegado al establecimiento y el docente de menor tiempo de permanencia lo ignoran. Es así como opiniones que argumentan que “el contexto fue determinante toda vez que la Institución surgió como una respuesta de atención a los damnificados de la avalancha de Armero, a quienes poco a poco se fueron uniendo los sectores más vulnerables de la comunidad” (p. 2), demuestran la importancia del contexto en el diseño curricular. De igual manera, docentes y directivos argumentan que el perfil del estudiante fue construido a partir de dicho análisis del contexto y, como lo pregonaba el PEI, busca el desarrollo de un ciudadano competitivo.

Con respecto al impacto del currículo en los estudiantes que egresan del establecimiento, los docentes opinan que el currículo ha generado en ellos el “gusto por aprender”, el orgullo institucional, la posibilidad de desempeñarse en diversas profesiones, con pensamiento crítico y conscientes de la sociedad en la que se encuentran. Apreciaciones estas que concuerdan con lo establecido en el PEI (2018), al definir el perfil del egresado como “empoderamiento de sus competencias sociales, laborales, cognitivas y actitudinales fundamentales para que presenten alternativas en la solución de problemas de su entorno con el propósito de mejorar la calidad de vida y la defensa de ella” (p. 135).

En cuanto al impacto social y contextual del currículo, en algunos casos los docentes piensan que está limitado por situaciones como “hogares disfuncionales, de padres separados, madres cabeza de familia, niños al cuidado de madres comunitarias... y chicos abandonados, maltratados, depresivos, agresivos... no gozamos de la mejor imagen” (p. 2). En otros casos, se piensa que la modalidad técnica comercial de la institución ha servido para mejorar las condiciones de la población.

En relación a la percepción de los padres de familia frente a la propuesta educativa desarrollada por la institución, existe consenso al considerarla como buena y adecuada, por el profesionalismo de los docentes, porque integra a la comunidad y beneficia a los estudiantes. Del mismo modo, se considera que el impacto de la institución educativa en el entorno es positivo, atiende a las problemáticas subyacentes y vincula de manera asertiva a la comunidad.

Al contrastar las expectativas en el proyecto de vida de los estudiantes con la expectativa de los egresados antes de su graduación, se puede observar similitud en las respuestas: estas apuntan a dar la continuidad al énfasis institucional. Situación que se cumplió en la mayoría de los egresados entrevistados (solo uno de ellos argumenta que debido a necesidades económicas tuvo que dedicarse a laborar).

Asimismo, los estudiantes consideran que con lo que aprenden en la institución pueden contribuir a la sociedad, y relacionan sus respuestas con las competencias adquiridas gracias a la articulación que tiene el establecimiento con el SENA. A su vez, los egresados afirman que lo aprendido en el establecimiento ha contribuido a su crecimiento personal: “muchos de los conocimientos, vivencias y aprendizajes adquiridos allí, me han servido bastante, pues me han permitido desenvolverme de una manera más sencilla en mí vida diaria y en lo que estoy estudiando” (p. 1).

Por último, al preguntar si la institución contribuye a solucionar problemas cotidianos o sociales, tanto estudiantes como egresados contestaron de forma afirmativa: “en el tiempo en el que estudié allí, esta institución hacía seguimiento a problemas sociales entre sus estudiantes y buscaba rutas de atención y soluciones por medio del grupo de mediadores estudiantiles” (p. 1).

En el siguiente cuadro se resume el análisis de la pertinencia externa, resaltando los aspectos anteriormente enunciados.

Tabla 7.
Cuadro resumen de pertinencia externa

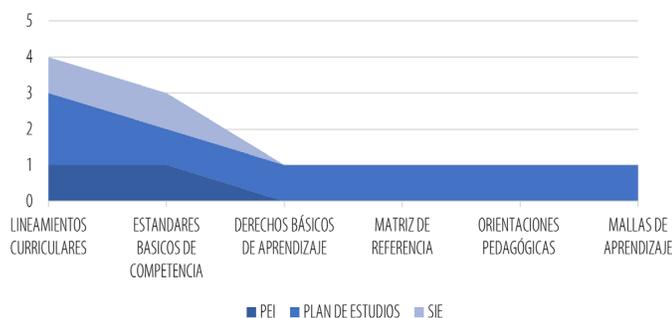
CATEGORÍA: PERTINENCIA			
Subcategoría	Indicador	Característica del Indicador	Valoración
Pertinencia externa	Análisis de contexto	El perfil del estudiante fue construido a partir de dicho análisis del contexto y, como lo pregona el PEI, busca el desarrollo de un ciudadano competitivo	Alta
	Perfil del Egresado	Empoderamiento de sus competencias sociales, laborales, cognitivas y actitudinales fundamentales para que presenten alternativas en la solución de problemas de su entorno	Alta
	Propuesta Educativa	La modalidad técnica comercial de la institución ha servido para mejorar las condiciones de la población	Alta
		Profesionalismo de los docentes, integra a la comunidad y beneficia a los estudiantes	Alta
	Proyecto de vida	Dar la continuidad al énfasis institucional	Alta
	Impacto Social	Hogares disfuncionales, de padres separados, madres cabeza de familia, niños al cuidado de madres comunitarias... y chicos abandonados, maltratados, depresivos, agresivos	Baja
		Solución de problemáticas emergentes	Alta

Fuente: elaboración propia, 2020.

3.6. Resultados de la pertinencia con los referentes de la educación básica y media

La ficha de revisión de documentos permite identificar qué tan apropiados están los referentes curriculares tanto en el PEI y en el Plan de Estudios como en el Sistema de evaluación institucional. En el siguiente gráfico, se puede observar cómo cada uno de los indicadores impacta en estos documentos.

Figura 4.
Diagrama de la pertinencia en la educación básica y media



Fuente: elaboración propia (2020).

Como se puede apreciar, los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia, que son los referentes más antiguos, se encuentran incorporados en el PEI, Plan de Estudios y el SIE; mientras que los referentes más actuales, como los derechos básicos de aprendizaje o las mallas curriculares, solo se encuentran evidenciados en el Plan de Estudios. Es así como ni siquiera el PEI los nombra, situación que indica que fueron incorporados sin tener en cuenta una ruta metodológica, ya que lo más pertinente es que en primera instancia se incorporen en el Proyecto Educativo Institucional, para luego articularlos con los demás documentos institucionales.

4. Discusión

Como discusión final, se propone dar relevancia a la coherencia curricular. Para ello, se hace necesario ajustar la filosofía institucional para poder dar relación al modelo pedagógico propuesto. Esto es así ya que, en la revisión documental, se pudo determinar que en el texto del PEI se habla, por una parte, de la pedagogía evangelizadora, y luego se adopta el constructivismo social y la pedagogía dialogante.

Lo anterior puede ser viabilizado mediante jornadas pedagógicas y de inducción, donde se dé a conocer el origen de la propuesta curricular y sus características. Esto en vista de que se pudo identificar que el personal de menor tiempo de permanecía institucional desconoce aspectos propios del currículo, como por ejemplo los criterios que se tuvieron en cuenta al momento de construir el perfil del estudiante, o si la metodología implementada para la propuesta curricular tuvo en cuenta a todos los estamentos, algo que claramente conoce el personal de mayor antigüedad.

Por otra parte, se podría implementar una comisión de ajuste a la coherencia curricular que facilite la incorporación de nuevos lineamientos, pero que al mismo tiempo depure aquellos que están en contravía con las nuevas modificaciones. Esta propuesta nace con el fin de garantizar que cada vez que se realicen ajustes al currículo, estos estén en línea con los demás componentes del proyecto pedagógico para así evitar el fenómeno de “colcha de retazos”.

Es importante, también, incorporar la totalidad de referentes curriculares como los Derechos Básicos

de Aprendizaje (DBA), las matrices de referencia, las orientaciones curriculares y las mallas de aprendizaje en el PEI. Estos referentes son de gran importancia porque permiten ir desglosando los aspectos contemplados en los lineamientos curriculares y poder llevarlos a la planeación de aula por medio de las orientaciones pedagógicas; del mismo modo, permite evaluarlos teniendo en cuenta los derechos básicos en correspondencia con las mallas de aprendizaje. Se sugiere que este proceso de incorporación inicie con el ajuste del PEI y la participación de todos los estamentos educativos. Con esto, se garantiza la apropiación de estos referentes en toda la comunidad educativa.

Por último, se propone generar un apartado en el PEI donde se plasme la caracterización de la propuesta curricular identificada en esta investigación. Fortaleciendo los aspectos de mayor pertinencia, como lo son un currículo de origen re-conceptualista, enfoque práctico y una forma organizativa basada en competencias. Se espera que con estos aportes la institución educativa logre coherencia en la propuesta educativa y, de igual manera, se puedan afianzar en toda la comunidad aquellos aspectos que la caracterizan tanto en lo teórico como en lo práctico relativo al currículo.

5. Conclusiones

La triangulación de las unidades de análisis permitieron identificar que el origen curricular de la institución educativa Fe y Alegría del Municipio de Lérica tiene una tendencia re-conceptualista, ya que da un especial privilegio al diálogo, la comprensión en temas de problemas, la creatividad intelectual y la investigación para validar variables y relaciones. De igual manera, se pudo identificar que la tendencia curricular de mayor predominancia es el enfoque práctico, el cual considera el desarrollo del currículo sobre una base cualitativa, garantizando en cada actividad de aprendizaje la explicación y el diálogo, que permiten y promueven una discusión razonada y una reflexión analítica de los participantes.

Por otra parte, también se puede establecer que, mientras el aprendizaje por competencias está afianzado en todo el establecimiento educativo, el currículo basado en proyectos solo es evidente en la educación media técnica. Este último tiene sus raíces en el constructivismo, modelo pedagógico que actualmente implementa

la institución educativa Fe y Alegría, y en el cual las evidencias de aprendizaje apuntan al desarrollo de un producto. En congruencia con lo anterior, los docentes del establecimiento, durante el acompañamiento pedagógico, dedican tiempo para que los estudiantes recuerden sus aprendizajes previos, enlazando los aprendizajes nuevos con los constructos conceptuales que el estudiante posee.

La observación de clases permitió resaltar que la participación por parte de los estudiantes busca la asesoría para la solución de preguntas, desarrollo de cuadros o construcción de textos, y se utilizan métodos como audios e imágenes para evidenciar lo realizado. Sin embargo, no siempre esta es activa, ya que en algunos casos muestran desinterés y hasta ausencia total, lo que limita la posibilidad de una interacción entre profesor y alumno.

Es de resaltar que la concepción del término *currículo*, en los docentes de mayor grado de antigüedad, se asemeja a lo que se concibe en la Ley general de educación. Mientras que docentes de menor tiempo en el establecimiento lo conciben como una propuesta re-conceptualista. En ese sentido, los docentes opinan que el currículo ha generado en los egresados el gusto por aprender, el orgullo institucional, la posibilidad de desempeñarse en diversas profesiones, con pensamiento crítico y conciencia de la sociedad en la que se encuentran. Sin embargo, en cuanto al impacto social y contextual del currículo, ellos mismos piensan que está limitado por situaciones como hogares disfuncionales, de padres separados, madres cabeza de familia, niños al cuidado de madres comunitarias y chicos abandonados, maltratados, depresivos y agresivos.

Finalmente, en relación con la percepción de los padres de familia frente a la propuesta educativa desarrollada por la institución, existe consenso al considerarla como buena y adecuada, por el profesionalismo de los docentes, porque integra a la comunidad y beneficia a los estudiantes.

Referencias

Acevedo Segarra, R. (s.f.). *Evolución del estudio del currículo como disciplina*. <https://pdfslide.net/documents/evolucion-del-estudio-del-estudio-del-curriculo.html>

- Arbesú García, M. I. (1996). *Sistema modular Xochimilco*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cajiao, F. (2009). Pertinencia en lo académico y laboral. *Altablero*, 48. https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-39241_tablero_pdf.pdf
- Cazares, M. (2008). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-170863_archivo.doc
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El Campo de la Investigación Cualitativa* (Vol. I). Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>
- Flórez Romero, R. y Henao Flórez, A. (2016). *Deconstruyendo al currículo*. <https://colzaga.edu.co/portal/deconstruyendo-al-curriculo/>
- Galeana de la O., L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.
- López Quiroz, M. I. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado una propuesta teórico metodológica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243120126003&idp=1&cid=2689478>
- Malagón, L. A. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Investigación Pedagógica*, 12(1), 11-27. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000100003
- Malagón, L. A., Rodríguez, L. H., y Nández, J. J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Universidad del Tolima.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). *El método de Estudio de Caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento y Gestión.
- Mata, G. Y. E. (2015). Procedimiento para la evaluación de la pertinencia interna y externa de un currículo en Venezuela. *Educación en Contexto*, 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296655>
- PEI (2018). *Institución educativa técnica Minuto de Dios Fe y Alegría del municipio de Lérida*. Lérida - Tolima.
- Pérez, T. (2009). Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? *Altablero*, 52. https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-41323_tablero_pdf.pdf
- Rodríguez, M. (2017). *Evaluación de un currículo centrado en la formación integral de los estudiantes*. Universidad Católica de Colombia.
- Unigarro Gutiérrez, M. A. (2017). *Un modelo crítico con enfoque de competencias*. Universidad Cooperativa de Colombia.

LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA PARA EL AUTOCUIDADO E HIGIENE AL CONSUMIR ALIMENTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

¹ Lina María Holguín Duque

Como citar este artículo:

Holguín Duque, L. M. (2020). La lúdica como estrategia para el autocuidado e higiene al consumir alimentos en el ámbito escolar. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 141-152. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.4002>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

El artículo da a conocer aspectos sustanciales del proyecto de investigación *Autocuidado en salud y estrategias lúdicas que mejoren hábitos de higiene en el restaurante* escolar,² donde se propone la lúdica como estrategia de autocuidado e higiene al consumir alimentos entre estudiantes de secundaria de la I.E. Santa Marta, Sede Concentración de Desarrollo Rural (CDR) del municipio de El Águila, Departamento del Valle. Desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, se propone mejorar los hábitos de higiene de los estudiantes al consumir el complemento alimenticio en el restaurante escolar, mediante recomendaciones lúdicas y pedagógicas atractivas y fáciles de interiorizar y replicar. El objetivo central, por lo tanto, es diseñar y aplicar una Guía lúdico-pedagógica sobre prácticas de autocuidado que permitan enseñar, interiorizar y desarrollar hábitos de aseo individual y colectivo efectivos, que prevengan y eviten posibles problemas de salud entre los distintos actores educativos, derivados del consumo de alimentos sin las debidas precauciones higiénicas.

Palabras clave: guía lúdico-pedagógica; prácticas de higiene; autocuidado; lúdica; consumo de complemento alimenticio.

Playfulness as a strategy for self-care and hygiene when consuming food in the school environment

Abstract

The article reveals substantial aspects of the research project *Self-care in health and playful strategies that improve hygiene habits in the school restaurant*, where playfulness is proposed

¹ Ingeniera de Alimentos, Instructora SENA, Control de Calidad e inocuidad de alimentos. lhologuin@sena.edu.co

² Artículo académico basado en el proyecto de investigación mencionado para obtener el grado de especialista en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos, julio 2020.

as a self-care and hygiene strategy when consuming food among high school students of the I.E. Santa Marta, Rural Development Concentration Headquarters (CDR) of the municipality of El Águila, Department of Valle. From a qualitative, descriptive approach, it is proposed to improve the hygiene habits of students when consuming the food supplement in the school restaurant, through attractive and easy-to-internalize and replicate playful and pedagogical recommendations. The central objective, therefore, is to design and apply a playful-pedagogical guide on self-care practices that allow teaching, internalizing and developing effective individual and collective hygiene habits, which prevent and avoid possible health problems among the different educational actors, derived from the consumption of food without proper hygienic precautions.

Keywords: playful-pedagogical guide; hygiene practices; self-care; playfulness; consumption of food supplements.

A lúdica como estratégia de autocuidado e higiene ao consumir alimentos no ambiente escolar

Resumo

O artigo revela aspectos substanciais do projeto de pesquisa *Autocuidado na saúde e estratégias lúdicas que melhoram os hábitos de higiene no restaurante escolar*, onde o lúdico é proposto como estratégia de autocuidado e higiene no consumo de alimentos entre alunos do ensino médio do I.E. Santa Marta, Sede da Concentração de Desenvolvimento Rural (CDR) do município de El Águila, Departamento de Valle. A partir de uma abordagem qualitativa descritiva, propõe-se melhorar os hábitos de higiene dos alunos ao consumirem o complemento alimentar no restaurante da escola, por meio de recomendações lúdicas e pedagógicas atrativas e de fácil internalização e replicação. O objetivo central, portanto, é desenhar e aplicar um guia lúdico-pedagógico sobre práticas de autocuidado que permitam ensinar, internalizar e desenvolver hábitos de higiene individual e coletiva eficazes, que previnam e evitem possíveis agravos à saúde dos diferentes atores educativos, derivados do consumo de alimentos sem os devidos cuidados de higiene.

Palavras-chave: guia lúdico-pedagógico; práticas de higiene; autocuidado; lúdico; consumo de suplementos alimentares.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad el autocuidado que las personas deben ejercer sobre su salud ha sido un tema relevante, no obstante, ello no siempre se asume de manera consciente, continua y efectiva. Si bien a nivel mundial se han conformado diferentes estamentos y propuesto proyectos y programas orientados a encarar problemáticas de la salud pública, como la que en los actuales momentos enfrenta el mundo, existen situaciones específicas, como la que contempla este estudio, que demandan urgente atención y acción. La Organización Mundial de la Salud (OMS), por mencionar una entidad internacional que vela por la salud global, juega un papel protagónico en este tema, como se observa tanto en sus declaraciones, lineamientos y campañas como en sus reconocimientos sobre la importancia del trabajo intersectorial, en todos los niveles y ámbitos, con políticas y programas en beneficio de la salud mundial. En este sentido, la educación para el autocuidado y el fomento de estilos de vida saludable, en cuanto a las correctas prácticas de higiene, toman enorme pertinencia debido a la pandemia del Covid 19 que nos hace reflexionar sobre la trascendencia que tienen las prácticas básicas de autocuidado en la higiene en las personas (Organización Mundial de la Salud, 2005).

Este proyecto investigativo tiene como objetivo general diseñar una guía lúdico-pedagógica sobre prácticas de autocuidado en salud que mejoren hábitos de higiene de los estudiantes de secundaria en el momento del consumo del complemento en el restaurante escolar – de la I.E. Santa Marta sede Concentración de Desarrollo Rural (CDR) del municipio de El Águila Valle. Para ello aborda, precisamente, desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo esta problemática, relacionada con los evidentes descuidos de higiene que se dan a diario por falta de conciencia y puesta en práctica de hábitos de higiene inapropiados.

Para tal fin, esta indagación trabajó tres categorías de análisis fundamentales: los hábitos de higiene, el autocuidado y las estrategias lúdico-pedagógicas; a través de ellas se observaron e indagaron los conocimientos y los comportamientos que tienen los estudiantes respecto a los hábitos de higiene y autocuidado en salud aprendidos en casa y en el colegio.

Mediante el diseño de investigación acción en el aula, a través de cuestionario cerrado, se recolectaron datos de 30 estudiantes. A partir de los resultados, que evidenciaron pocos hábitos de higiene –en particular, prácticas de autocuidado deficientes– se propuso y elaboró una guía de estrategias lúdico-pedagógicas que estimularan y materializaran la apropiación de buenas prácticas de higiene.

Autores como Hernández-Sánchez et al. (2019), por ejemplo, en su artículo “Tendencias Teóricas y prácticas de la promoción de la salud en el ámbito escolar en Latinoamérica” señalan que existe una brecha entre la teoría y la práctica respecto a la promoción de la salud en el ámbito escolar. Ante esta problemática, en la que de manera paradójica no ha sido suficiente el temor ciudadano ni las publicitadas medidas de bioseguridad derivados de la amenaza de contagio del coronavirus, resulta perentorio aunar esfuerzos para crear estrategias concretas y creativas desde el sector educativo que, como en el caso de esta investigación, contemplen una propuesta integral cuyo objetivo es el diseño de una Guía lúdico-pedagógica sobre prácticas de autocuidado en salud que mejoren y fortalezcan hábitos de higiene de los estudiantes de secundaria en el momento del consumo del complemento alimenticio en el restaurante escolar de la I.E. De igual forma, se suman a ella, otras estrategias con objetivos complementarios que contribuyan a alcanzar este propósito, como es identificar los hábitos de higiene actuales y el autocuidado en salud de los estudiantes, describir las prácticas inadecuadas de autocuidado en salud y prácticas de higiene al momento de consumir el complemento alimenticio.

Marco teórico

Históricamente se ha buscado la promoción y protección de la salud a través de los centros educativos PSE, mediante diversas iniciativas y estrategias generadas y orientadas desde los lineamientos, planes y programas tanto mundiales y nacionales como regionales. El propósito común ha sido estimular la aplicación de medidas y pautas más efectivas, tal como lo demuestran estudios investigativos como el de Hernández-Sánchez et al. (2019) mencionado antes. En él se analizan las tendencias teóricas y prácticas de la promoción de la salud en el ámbito escolar en Latinoamérica, entre otros países, Brasil, México, Cuba, Colombia y Costa

Rica. Los investigadores tienen en cuenta las referencias históricas y científicas de la OMS y sus aportes hechos en los diferentes encuentros intercontinentales que, desde 1986, con la promulgación de la Carta de Ottawa, planteó la importancia de contribuir a la salud desde diferentes sectores sociales, dándole especial relevancia a los centros educativos.

Luego, 10 años más tarde (1996), las iniciativas mundiales y regionales de escuelas promotoras de la salud se enfocan en crear condiciones favorables que beneficien a las futuras generaciones a través del conocimiento y aplicación de hábitos saludables cotidianos en los estudiantes, que permitan el autocuidado de su salud, la de sus familias y sus comunidades (Hernández-Sánchez, 2019).

La tarea continuó con la creación de la Red Latinoamericana de Escuelas Promotoras de Salud (RLEPS), cuyo enfoque integral abarcaba desde la enseñanza del amor propio hasta la adquisición de hábitos higiénicos y la adopción y mantenimiento de formas de vida saludables. Esta red se creó en Costa Rica con la participación de 10 países, entre ellos Colombia, pero solo hasta finales de la década de los años 90 se dieron las directrices para implementar EPS en los diferentes países de la región a través de la organización panamericana de la salud, en acuerdo con RLEPS, logrando que los países se apropiasen de la promoción de la salud desde los centros educativos a principios de 2000. Para esto se crean lineamientos nacionales y se construyen redes de EPS o escuelas saludables (Murcia, 2000).

El estudio de esta Red Latinoamericana de Escuelas hace un gran aporte a nuestro proyecto de investigación por su claro enfoque pedagógico, que no lo restringe al área de la salud, como se ha encontrado en la mayoría de los artículos consultados por este estudio. De ahí que conocer el contexto histórico científico en el que se ha dado la promoción de la salud a través de los centros educativos nos mostró la necesidad de implementar la promoción y formación de la salud en nuestra institución. Se partió entonces de los tres componentes esenciales establecidos por la Organización Mundial de la Salud: educación para la salud con un enfoque integral, creación de entornos saludables y provisión de servicios de salud y alimentación. El proyecto de investigación integró estos tres componentes, al trabajar el autocuidado en salud de los adolescentes respecto a los hábitos higiene y a la creación

de entornos saludables a través de las estrategias lúdico-pedagógicas para dar cumplimiento al objetivo principal del mismo, que reiteramos aquí: diseñar una guía lúdico-pedagógica sobre prácticas de autocuidado en salud que mejoren hábitos de higiene de los estudiantes de secundaria en el momento del consumo del complemento –en el restaurante escolar de la I.E. Santa Marta sede CDR, El Águila Valle.

En Colombia la promoción de la salud en los centros educativos ha estado dirigida más por el sector de la salud que por la integración en el currículo escolar de temas de promoción de salud. Además, el sector de la salud, a través de la Secretaría de Salud Municipal, se ha limitado a visitas esporádicas a los centros educativos para realizar higiene oral, entregar purgantes para el parasitismo y vacunación; pero, cabe enfatizar, no ha realizado una formación integral de prevención, ni ha dispuesto un cronograma de seguimiento, con actividades y capacitaciones, oportuna y debidamente conocida por las instituciones y la comunidad. Esta falta de articulación entre el sector salud y educación, donde ambos promuevan las mismas políticas de formación en beneficio de la comunidad educativa, es de igual manera una razón que da realce y justifica nuestro proyecto.

Metodología

La metodología desarrollada para este proyecto investigativo utilizó como categorías de análisis los hábitos de higiene, el autocuidado y la lúdica, como estrategia de apropiación de conocimiento y aplicación práctica de forma significativa. La investigación, como se ha mencionado, se realizó desde el enfoque cualitativo, con un tipo de investigación descriptivo, dentro del diseño de investigación acción en el aula. Para el recaudo de la información básica, se seleccionó y adoptó un cuestionario cerrado con 10 preguntas. La población objeto de estudio la conformaron 30 estudiantes de bachillerato que presentaban interés por participar en el proyecto sobre los hábitos de higiene. Las respuestas fueron de selección múltiple con el fin de indagar y precisar los conocimientos que tienen los estudiantes respecto a los hábitos de higiene y el autocuidado en salud aprendidos en casa y en el colegio. Cabe aclarar que por la situación del COVID-19 las encuestas se llevaron a cabo de manera virtual. Este imprevisto impidió que el proceso de investigación continuara con la

consecuente aplicación de la Guía propuesta. Esta se entregó a la Institución Educativa y a la Universidad, y está pendiente de una reapertura para implementar su puesta en práctica y de igual manera su seguimiento y valoración correspondientes.

Análisis de resultados

Los resultados obtenidos del estudio, según el objetivo general del proyecto permiten inferir que, si bien los estudiantes establecen una relación entre las malas prácticas alimenticias y la adquisición de enfermedades, en parte debido a que tienen conocimientos previos adquiridos en casa y en el entorno escolar sobre el autocuidado e higiene, ello es insuficiente; evidenciándose, por consiguiente, la necesidad de ampliar, mejorar y robustecer los hábitos en este contexto. En el siguiente cuadro se discriminan los hábitos explorados y los resultados a los que se hace referencia:

Tabla 1.

Consolidado de resultados

CUESTIONARIO	SI	NO	ALGUNAS VECES
1. Te lavas las manos con agua y jabón, antes de tomar el complemento escolar.	27%	27%	47%
2. Te lavas las manos con agua y jabón, después de comer el complemento escolar.	27%	23%	50%
3. Te cepillas los dientes siempre, después de comer el complemento escolar.	27%	10%	63%
4. Te bañas diariamente, para ir al colegio.	100%	0%	
5. Después de ir al baño en el colegio, te lavas las manos con agua y jabón.	87%	7%	7%
6. Usualmente tus uñas están cortas y limpias.	87%	13%	
7. Comes el complemento escolar, usando el overol de trabajo.	7%	37%	57%
8. Usas el celular comúnmente mientras comes tus alimentos del complemento escolar.	13%	50%	37%
9. Compartes tus alimentos del complemento escolar de vez en cuando con tus compañeros del mismo envase, empaque o alimento.	50%	50%	
10. Destapas o comes ocasionalmente alimentos del complemento escolar en el baño.	3%	97%	

Nota: información tomada del proyecto: *Autocuidado en salud y estrategias lúdicas que mejoren hábitos de higiene en el restaurante escolar* (Holguín, Marín, y Palacio, 2020).

Sobre la pregunta del ítem 1, que indaga si se lavan las manos con agua y jabón antes de tomar el complemento escolar, del 100% de la población intervenida un

47% expresa que sí se lava las manos con agua y jabón antes de tomar el complemento escolar, un 27% que lo hace algunas veces, e igual porcentaje de 27% expresan que no lo hacen. Ante la pregunta 2 sobre si se lavan las manos con agua y jabón después de comer el complemento escolar, el 50% de los estudiantes responde que algunas veces se lavan las manos con agua y jabón después de comer el complemento escolar, el 27% que si lo hacen y un 23% que no lo hacen. Para la pregunta 3 sobre si se cepillan los dientes siempre, después de comer el complemento escolar, del 100% de la población de estudio un 63% expresa que algunas veces se cepilla los dientes después de comer el complemento escolar, un 27% que siempre lo realiza y un 10% que no lo hace.

Para continuar con los resultados del estudio, en el ítem 4 sobre si el estudiante se baña diariamente, para ir al colegio, el 100% de la población de estudio respondió que se baña diariamente para ir al colegio. Para el ítem 5 sobre si después de ir al baño en el colegio, se lava las manos con agua y jabón, el 87% de la población de estudio responde que después de ir al baño del colegio se lavan las manos con agua y jabón, un 7% algunas veces y otro 7% no se lava las manos. Para el ítem 6 sobre si usualmente sus uñas están cortas y limpias, del 100% de los estudiantes de muestra de estudio el 87% expresan que tienen las uñas cortas y limpias, un 13% expresan que no. Para el ítem 7 que pregunta si el estudiante come el complemento escolar usando el overol de trabajo, del 100% de los estudiantes del muestreo de estudio, un 57% algunas veces come el complemento escolar usando el overol de trabajo, un 37% no lo hace y un 7% sí consume el alimento con el overol puesto. Para el ítem 8 que pregunta si el estudiante usa el celular comúnmente mientras come los alimentos del complemento escolar, del 100% de la población encuestada el 50% responde que no usan el celular mientras comen sus alimentos del complemento escolar, un 37% que algunas veces y un 13% que sí usan el celular mientras ingieren los alimentos. Para el ítem 9 que pregunta si comparte los alimentos del complemento escolar de vez en cuando con sus compañeros del mismo envase, empaque o alimento, el 50% de los estudiantes en la institución comparten los alimentos con sus compañeros, sin tener presente los factores que pueden contaminar o afectar su salud. Y en la pregunta 10 sobre si el estudiante destapa o come ocasionalmente alimentos del complemento escolar en el baño, del 100% de la población tratada un 97%

expresa que no come ocasionalmente alimentos del complemento escolar en el baño y un 3% que sí consume alimentos dentro del baño.

Este tipo de situaciones tan comunes e inherentes al ejercicio de los distintos roles en actividades formativas propias de instituciones educativas como la de Santa Marta, en el municipio de El Águila, del Valle, nos permite aseverar que no es suficiente con la información que se da a los estudiantes si además de ello no se acondiciona un entorno donde se impartan e interioricen medidas y recomendaciones adecuadas, sugestivas y eficaces para este entorno específico. Pautas que propicien el ejercicio de una correcta, consciente y efectiva práctica de autocuidado, con apego a las normas de higiene básicas. Igualmente, a partir de este estudio, se muestra la importancia de incluir en el manual de convivencia, en los planes de estudio y en los proyectos educativos, estrategias integrales que involucren el ejercicio continuo de prácticas de autocuidado respecto a la higiene en pro de la salud personal y comunitaria. Así pues, la propuesta destinada al Centro de Tecnologías Agroindustriales de Cartago (CTA) se erige como estrategia lúdico-pedagógica para generar buenos hábitos alimentarios en los aprendices en el momento del consumo del refrigerio en la cafetería.

Discusión

En torno a las tres categorías de análisis del proyecto, debemos precisar que la primera categoría de análisis, *hábitos de higiene*, se refiere al conjunto de conocimientos y técnicas que deben aplicar los individuos para el control de los factores que pueden ejercer efectos nocivos sobre su salud. La segunda, *el autocuidado*, es la conducta aprendida por el individuo dirigida hacia sí mismo y al entorno, para regular factores que afectan su desarrollo en beneficio de la vida, salud y bienestar. Comprende los conocimientos y la voluntad que son factores internos a la persona y, asimismo, las condiciones para lograr calidad de vida, que corresponden al medio externo a ella. Cuando los factores internos y externos interactúan de manera favorable, se logra una buena calidad de vida (García, 2017, p. 20). La tercera categoría, *la lúdica*, se presenta como uno de los elementos y recursos más importantes para desarrollar un aprendizaje significativo, puesto que comprende un momento de recreación, juego y dinamismo corporal, mental y actitudinal que favorece dicho

aprendizaje. Va acompañada siempre de un propósito, puesto que cada actividad que se realice en el ámbito educativo ha de ser intencionada. En este sentido, Carmenzita Firvida (2009), precisamente resalta la lúdica como una ayuda pedagógica facilitadora en la labor formativa, en estos términos:

(...) la actividad lúdica es útil en el currículo escolar porque puede presentar y lograr el objetivo docente a través de un juego para el alumno, de esta forma adquiere un carácter específico para las condiciones en que se desarrolla y la actividad docente se asimila mucho mejor (p. 2).

De este modo los conocimientos que el docente quiere impartir los puede hacer de una forma ingeniosa y placentera para los alumnos, buscando siempre la mejor acomodación y desarrollo del proceso formativo según las capacidades y necesidades del estudiante y el objetivo pedagógico propuesto.

Ahora bien, se debe reconocer que la promoción de la salud por intereses particulares, como el titulado: “Recursos educativo-digitales” para fortalecer el autocuidado, desarrollado en dos instituciones educativas del municipio de Sahagún, Córdoba (Bohórquez y Rojano, realizado en 2018), el objetivo de esta investigación es contribuir con el fortalecimiento del autocuidado físico y mental de los estudiantes del grado séptimo, desde las Ciencias Naturales, a través de la utilización de los recursos educativos digitales en las instituciones educativas del Viajano y los Galanes de dicho municipio (p. 25).

Se debe advertir, asimismo, que las entidades públicas de salud tienen escasa presencia en la zona rural, debido a que su labor se reduce a esporádicas campañas de prevención de enfermedades. De ahí que en lo local no encontramos estudios referidos al tema de autocuidado en estudiantes de secundaria, como es el caso de la Institución Educativa Santa Marta, sede CDR que, aunque cuenta con el Manual de Convivencia de la Institución Educativa de 2019, en formato digitalizado, no menciona allí ninguna de las palabras clave tratadas en este proyecto, como, por ejemplo: prácticas de autocuidado, estrategias lúdico-pedagógicas y Guía lúdico-pedagógica.

La actividad lúdica y su dimensión formadora del desarrollo integral

Tal como se ha expuesto, la importancia de la actividad lúdica en el quehacer docente radica en que constituye

en sí misma una estrategia ideal para convertir los diferentes ambientes o escenarios en contextos de aprendizaje dinámicos, participativos, creativos, autónomos y colaborativos. Su incorporación y articulación en el quehacer pedagógico permite, entre otras posibilidades, promover no solo las competencias cognitivas sino, además, mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y el pensamiento reflexivo y crítico, y fortalecer la apropiación de logros y desempeños que, a la postre, llevan a tomar decisiones relevantes en la formación de hábitos y acciones que beneficien al ser y a su entorno.

El aporte de este proyecto de investigación radica, en consecuencia, en que entiende y asume la lúdica como una dimensión del desarrollo integral de los individuos que, como parte constitutiva del ser humano, favorece y satisface toda necesidad de comunicarse, sentir, expresarse y producir de los seres humanos. Integra, por consiguiente, una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión y el esparcimiento que lleva a disfrutar de manera enriquecedora y significativa cada evento. Lo significativo de las diferentes actividades lúdicas se da con el hecho de lograr que los estudiantes y docentes vayan introduciendo en su vida cotidiana hábitos de higiene saludables, conscientes y permanentes en pro del autocuidado y la salud individual, familiar y comunitaria que se pueden aplicar al CTA de Cartago.

El sustento teórico, como lo sintetiza Flores (2000), se fundamenta en Vygotsky, quien respecto al contexto socio cultural y el aprendizaje significativo hace las siguientes precisiones:

Se cree que en nuestra sociedad la educación se caracteriza por la transmisión de conocimientos, información existente y la aceptación de los que lo adquieren. La visión moderna acerca del conocimiento y su relación con el aprendizaje plantean que éste existe por las personas y la comunidad que lo construye, lo define, lo extiende y hace uso significativo de ello para fines de resolver sus problemas y entender su contexto socio cultural. El conocimiento es variable y dinámico, es parte integral de la vida misma. En relación con el aprendizaje significativo, lo concibe como una actividad integrada en las actividades sociales de los miembros de una comunidad. Es decir, el aprendizaje no se puede concebir como una realización meramente individual (p. 50).

Según estos planteamientos, un buen aprendizaje implica un doble compromiso: de un lado, un estudiante debe asumir una disposición para aprender y comprometerse a trabajar para conseguirlo, y de otro,

el docente tiene la obligación de preparar el escenario y actuar como agente mediador entre el estudiante y la cultura, tomando como base el conocimiento significativo.

Como se observa, estas teorías contribuyen, con sus aportes epistémicos, al logro de los aprendizajes significativos a través de la experiencia directa, según los intereses y necesidades de los púberes y adolescentes. El constructivismo, por su parte, está en sintonía con esta perspectiva, pues es una filosofía del aprendizaje que se basa en el principio de que cada individuo construye su propio conocimiento y su comprensión del mundo, con lo cual le da sentido y significado a las nuevas experiencias desde su trabajo autónomo y, asimismo, mancomunado y colaborativo (Flores, 2000).

Si concebimos que el aprendizaje no es más que el resultado de lo adquirido a lo largo de la vida por el ser humano; ya sea desde fuera o desde dentro, esto significa que éste adquiere y asegura una experiencia y, a partir de ello, logra una proyección en la vida. Se demuestra así que toda actividad que influya en el aprendizaje es importante, mucho más si nos apoyamos en el criterio de que el aprendizaje es constante. El contenido de la lúdica en la escuela no lo imparten ni integran algunas asignaturas, aunque siempre se destaquen unas por encima de otras, así como tampoco el despliegue de métodos y procedimientos separados, sino una relación interdisciplinaria que abarque toda la enseñanza; en la que para los profesores sea obligatorio cumplir con el “Aula de Lúdica”, única forma de obtener el desarrollo completo e integral del escolar. Resulta pues muy importante la exigencia y el trabajo por parte del lúdico de la multilateralidad y la relación inter-materias que propicie, respetando, por encima de todo, la libertad, voluntad, creatividad y espontaneidad de los estudiantes. Esta dinámica es la que prevendrá en contra del anquilosamiento educativo (Firvida, 2009).

El autocuidado, a la luz de lo planteado, es el cuidado propio, literalmente, cuidado por uno mismo y así mismo. El autocuidado es un constructo conceptual muy utilizado en la disciplina de Enfermería; como teoría del autocuidado es una de las tres subteorías que componen la Teoría de enfermería de Déficit de autocuidado (TEDA) desarrollada por Dorotea Orem (1993), quien define el autocuidado como:

Una conducta que las personas maduras, o en proceso de maduración, inician y llevan a cabo en determinados periodos de tiempo, por su propia parte y con el interés de mantener un funcionamiento vivo y sano, y continuar con el desarrollo personal y el bienestar mediante la satisfacción de requisitos para las regulaciones funcional y del desarrollo. Esta teoría está fundamentada principalmente en que el autocuidado es una función reguladora del hombre, es un sistema de acción. Uno de los supuestos que de aquí se desprende es que el autocuidado es un acto voluntario e intencionado que involucra el uso de la razón para dirigir las acciones, que los individuos deben realizar continuamente y desarrollar por sí mismos o haber desarrollado para ellos, a fin de suplir y conservar las condiciones y recursos para el mantenimiento de la vida, salud, bienestar y desarrollo (p. 32).

La lúdica, como actividad que proporciona alegría, placer, gozo, satisfacción, es una dimensión del desarrollo humano cuya nueva concepción no se reduce al tiempo libre ni debe interpretarse como una simple actividad de juego. La estrategia que la integra al aprendizaje significativo de este proyecto es una guía lúdica-pedagógica que incluye el juego, aplicable en todas las edades. Con esta estrategia el restaurante escolar se transforma en un aula lúdica, con un currículo oculto, donde se da el aprendizaje significativo para los estudiantes, evidenciado en los hábitos de higiene y autocuidado.

En relación con esta temática Piaget (como menciona Paredes, 2003), incluyó los mecanismos lúdicos en los estilos y formas de pensar, caracterizándose el juego por la asimilación de los elementos de la realidad sin tener que aceptar las limitaciones de su adaptación. Así, a medida que se repiten las conductas por asimilación reproductora, las cosas se asimilan a través de las acciones, y estas, en ese momento, se transforman en esquemas de acción. De este modo se da paso a la imaginación creadora, produciéndose una auténtica revolución cognitiva mediante la cual los esquemas se convierten en ideas o conceptos por mero placer funcional. A medida que avanza en su escolaridad aparece la regla como medio de la organización colectiva de las actividades lúdicas; donde al principio las alteraciones de las normas son muchas, pero al terminar los últimos grados de escolaridad se alcanza un equilibrio sutil entre el principio asimilador del yo, que es consustancial a cada juego y la adecuación de éste a la vida lúdico-social. Esto nos lleva a posibilitar el aprendizaje significativo del estudiante, donde la actividad lúdica capta el interés y la atención del estudiante,

distanciándole de la tensión que para algunos conlleva las “situaciones típicamente escolares”. Al sentirse más libres, al perder el miedo al fracaso, sus actitudes se centran. Ello favorece la modificación de los esquemas de crecimiento previo en sentido positivo; estructuras cognoscitivas que podrán ser transferidas a la resolución de situaciones cotidianas.

Comprender la lúdica como estrategia para la prevención de enfermedades significa asumirla y aplicarla como algo más que una materia en un diseño curricular, pues implica más bien hacer que el espacio de la toma del complemento escolar sea un ambiente lúdico, propicio y responsable para las prácticas de autocuidado en salud y hábitos de higiene. Para esto se toma en cuenta lo mencionado en el libro *Programas de actividad lúdica en el recreo* que al respecto señala:

En el momento del consumo del complemento escolar el contexto del entorno influye sobre el rendimiento del alumnado, ya sea de manera directa o indirecta. Al ser el centro educativo un espacio abierto, que no es solo un patio o zona de juegos, sino un escenario o ambiente de aprendizaje donde se desarrolla parte del currículum oculto, es decir, las relaciones entre iguales se dan sin supervisión directa de un adulto, por ejemplo, el docente responsable del recreo, esto es, que la interacción con el entorno ocurre libremente. Es aquí donde se debe promover en los estudiantes que la higiene es primordial, no solo para la imagen personal, sino también para la salud. Además, en el ámbito social, será fundamental para su autoestima y su relación con los iguales y, en el ámbito de la salud, puede prevenir y evitar infecciones e intoxicaciones que son dos ETA recurrentes al no aplicar las buenas prácticas de higiene. El uso del aseo en las horas indicadas por el docente va a resultar así muy eficaz para marcar unas pautas y normas en el alumnado (Carvajal, 2014).

Las bases jurídicas de este proyecto, que le dan la legalidad, la pertinencia y cumple con la exigencia de relevancia en diferentes contextos tanto internacionales, nacionales, regionales y locales, como es nuestro caso, es la Resolución 2674 de 2013, que se refiere a las Buenas Prácticas de Manufactura en estos términos:

Esta resolución establece los requisitos sanitarios que se deben cumplir para las actividades de fabricación, procesamiento, preparación, envasado, almacenamiento, transporte, distribución y comercialización de alimentos y materias primas de alimentos y los requisitos para la notificación, permiso o registro sanitario de los alimentos, según el riesgo en salud pública, con el fin de proteger la vida y la salud de las personas en Colombia (Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos, 2013)

La Carta de Ottawa, destinada a la consecución del objetivo “Salud para Todos en el año 2000”, es, ante todo, una respuesta a la creciente demanda de una nueva concepción de la salud pública en el mundo. Si bien las discusiones se centraron en las necesidades de los países industrializados, se tuvieron también en cuenta los problemas que atañen a las demás regiones. Esta carta fue modificada por la Carta de Bangkok para la Promoción de la salud, documento elaborado por los participantes en la 6ª Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud, celebrada en Tailandia entre el 7 y 11 de agosto de 2005. Allí se brinda una nueva orientación para la promoción de la salud preconizando políticas coherentes, inversiones y alianzas entre los gobiernos, las organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado a fin de asumir la promoción de la salud (Organización Mundial de la Salud, 2005).

A nivel del Estado colombiano, las Políticas de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN) incluidas en el documento Conpes Social de marzo 2008, plantea las políticas de seguridad alimentaria y nutricional como un derecho. La Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) es un compromiso de Estado enmarcado en el enfoque de derechos, en el abordaje intersectorial e interdisciplinario y en la gestión del riesgo. El documento Conpes Social 113 de marzo de 2008 estableció la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN) y determinó, como una de las estrategias, la necesidad de construir y ejecutar este Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN), que tiene por objeto: 1) proteger a la población de las contingencias que conllevan a situaciones indeseables y socialmente inadmisibles como el hambre y la alimentación inadecuada; 2) asegurar a la población el acceso a los alimentos en forma oportuna, adecuada y de calidad; y 3) lograr la integración, articulación y coordinación de las diferentes intervenciones intersectoriales e interinstitucionales (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2019).

Sin embargo, pese a las políticas de promoción en salud dadas, es evidente que falta un eslabón clave en el momento del consumo del refrigerio. Existe, como se pudo verificar, un alto riesgo, debido a que es justo el consumidor final quien corta esta cadena de cuidado colectivo y autocuidado individual al no realizar las correctas prácticas de higiene alimenticia. Se pudieron observar reiteradas faltas, como no lavarse las manos

antes y después de ingerir los alimentos, en muchos casos luego de usar el baño, de rascarse la cabeza, tocarse el cabello, la cara, la nariz u otras partes del cuerpo, o al estornudar o toser. Con estas prácticas inapropiadas los riesgos de contaminación de su alimento y, en ocasiones, el de los compañeros se incrementan de modo exponencial y preocupante. Se confirmó la poca formación en cultura alimenticia respecto a las prácticas de higiene y de autocuidado al momento de ingerir los alimentos, sin importar el lugar, el alimento a ingerir o la presencia de un adulto, ya fuera, incluso, por las manipuladoras del restaurante, los docentes o los padres de familia.

La Guía lúdico-pedagógica propuesta, producto de este estudio, es un documento que contempla la estructura de la guía del Servicio Nacional de aprendizaje, de la cual se tomó y adaptó una guía de aprendizaje³ que contiene cinco momentos pedagógicos donde se proponen y orientan actividades lúdicas teniendo en cuenta las inteligencias múltiples. Los ítems que esta propuesta contempla son los que se enuncian a continuación:

- Materiales.
- Momento pedagógico 1. Actividad de reflexión inicial, con el picnic educativo, que promueve el aprendizaje a través del error.
- Momento pedagógico 2. Actividad de conocimientos previos, con la lluvia de ideas sobre un día en la vida de cada uno, enfocado a los hábitos actuales de autocuidado e higiene.
- Momento pedagógico 3. Actividades de apropiación de conocimientos, con lúdicas y talleres prácticos, como bailes, rompecabezas, elaboración de avisos alusivos a los hábitos de higiene, composición de coplas, entre otros.
- Momento pedagógico 4. Actividades de transferencia de conocimientos, con base en la Gincana educativa, una lúdica que incluye juegos, como una carrera de observación que motiva a demostrar de forma práctica lo aprendido.
- Momento pedagógico 5. Evaluación, mediante un cuestionario interactivo de acceso gratuito para todos, diseñado de tal forma que permite hacer coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.

³ Guía de aprendizaje Servicio Nacional de Aprendizaje SENA para formación titulada y complementaria.

- Entregables, como Infografías, enlaces virtuales de actividades evaluativas, los cuales miden el conocimiento de forma agradable y constructiva en cuanto al impacto dado gracias a las estrategias lúdicas propuestas.

El equipo pedagógico aporta ideas para cada momento mencionado con estrategias lúdicas que aporten a un aprendizaje significativo, según el ambiente de aprendizaje, las edades y características de los participantes.

Conclusiones y recomendaciones

En general, este estudio permitió identificar los hábitos de higiene y de autocuidado en salud de los estudiantes de la I.E. Santa Marta, sede CDR, del municipio de El Águila, del departamento del Valle. De ellos, un alto porcentaje (73%) señaló conocer y aplicar los hábitos de higiene.

El proyecto investigativo se enfocó en el autocuidado en la salud, enmarcándolo dentro de un contexto educativo, ya que ha sido estudiado y mencionado principalmente desde las ciencias de la salud, desconociéndose la influencia y pertinencia de los centros educativos en la formación teórica y práctica de hábitos saludables. Dado que la visión de la escuela es la educación y formación para la vida, la propuesta está en consonancia con ello, puesto que maneja un enfoque holístico que permite tratar al ser y al estudiante de forma integral, a través del desarrollo de sus diferentes dimensiones. En este sentido, parte del reconocimiento de cada individuo, que tiene necesidades y compromisos consigo mismo y con la sociedad en donde, justamente, intervienen factores importantes como el cuidado del cuerpo (higiene, alimentación y prevención), el cuidado del ambiente (correcta utilización de los espacios y elementos del entorno) y la disposición de residuos (correcto uso de baterías sanitarias). A través de esto, la escuela pretende formar sujetos responsables de sí mismos, lo cual, referido al autocuidado y al compromiso con los seres del entorno, busca en últimas el bienestar de la comunidad.

Desde estos presupuestos, con base en los hallazgos y después de analizar los resultados de esta investigación, podemos afirmar que no es suficiente con la información que se les da a los estudiantes, si no se crean las condiciones básicas que permitan adecuar el entorno para

que los estudiantes puedan ejercer una correcta práctica de autocuidado, ceñida a normas de higiene preestablecidas y conocidas por la comunidad educativa.

De igual modo, hace falta incluir en el manual de convivencia, en los planes de estudio y proyectos educativos estrategias lúdico-pedagógicas que involucren el uso consciente y continuo de prácticas de autocuidado respecto a la higiene, en pro de la salud individual y colectiva. Al respecto, cabe señalar que, al buscar antecedentes relacionados con la formación de autocuidado en prácticas de higiene, registrados en las instituciones educativas consultadas, los hallazgos fueron muy incipientes. Se pudo constatar que esta temática ha sido tratada la mayoría de las veces desde y en el campo de la salud. Como se ha señalado antes y tal como lo expresan Hernández-Sánchez et. al. (2019) esta situación revela que existe una brecha entre la teoría y la práctica alrededor de la promoción de la salud en el ámbito escolar. Por su parte, el presente trabajo, a partir de las respuestas de la mayoría de los estudiantes, permite concluir que, si bien expresan conocer los autocuidados respecto a la higiene, en la práctica no los ejecutan con la continuidad y pertinencia requeridas.

Como recomendación central, dado a que se trata de una investigación acción participativa, se invita a tener en cuenta una propuesta que ayude a la adquisición de hábitos de autocuidado en higiene de los estudiantes en el momento del consumo del complemento alimenticio en el restaurante escolar con una alta cuota de lúdica. Por ello, se construyó una sugestiva guía con estrategias lúdico-pedagógicas orientadas a promover el autocuidado en la salud y en los hábitos de higiene. Cabe señalar que después de plantearla como estrategia, se avizoró la necesidad de ajustarla de forma más personalizada, esto es, más apegada a los intereses y necesidades de los estudiantes. Se seleccionaron, por lo tanto, diferentes y particulares actividades lúdicas con el propósito de que fuera del agrado de ellos y correspondiera a sus modos de ser y estar en su entorno. De esta forma, se buscó que éstas propendieran porque se sintieran identificados con sus intereses y su bienestar. Esta propuesta fue planeada, inicialmente, para desarrollarla en la institución durante el tiempo del diagnóstico y práctica investigativa; pero, como se mencionó con anterioridad, debido a las circunstancias de la pandemia solo pudo ser construida a la espera de su debida aplicación, seguimiento y evaluación. El compromiso adquirido es el de enriquecerla a través

de la experiencia de los docentes de la Institución que conocen mejor su contexto, una vez se pueda aplicarla.

Esta investigación, reiteramos, concluye que existe una brecha entre la teoría y la práctica, pues si bien se mencionan perspectivas amplias de la promoción de la salud en el ámbito escolar, las intervenciones están enmarcadas en el modelo técnico, con enfoque de riesgo y con incipiente participación del sector de la educación.

Asimismo, este proyecto nos da aportes para tomar los resultados como insumos sustanciales y plantear y aplicar la estrategia lúdica-pedagógica propuesta en el Centro de tecnologías agroindustriales, esto por tener una relación muy directa con nuestra comunidad educativa, no solo como estrategia preventiva para la situación coyuntural de pandemia con el COVID-19, sino, además, como medida preventiva frente a las infecciones, toxiinfecciones e intoxicaciones generadas por las Enfermedades Transmitidas por Alimentos (ETA) que afectan la salud y la seguridad alimentaria del ser humano, en este caso, de los miembros de la comunidad educativa estudiada.

Referencias

- Aguilar, M. (2003). *Tratado de enfermería infantil*. Editorial Océano.
- Bienestar Sede Bogotá. (10 de marzo de 2020). *Recomendaciones para evitar enfermedades* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=J9ixIHE-8Wo>
- Bohórquez Durango E. y Pérez Rojano M.A. (2018). *Recursos Educativos Digitales*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD de Colombia.
- Caicedo, H. (2012). *Neuroaprendizaje*. Ediciones de la U.
- Carvajal, E. M. (2014). *Programas de actividad lúdica en el recreo*. IC.
- Doctor Dopamina. (31 de mayo de 2018). *5 casos clínicos de enfermedades infecciosas* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9MhbCUSZea8>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Firvida, N. C. (2009). *Propuesta pedagógica para el trabajo de lúdica en la enseñanza media, grados séptimo y octavo*. El Cid.
- Flores, M. (2000). *Teorías Cognitivas y Educación*. San Marcos.
- García Franco, D. (2017). *La nutrición, el estilo de vida sano y el autocuidado. La triada del bienestar humano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gonzales Flórez, J. (2010). *Caracterización de las prácticas de autocuidado en un grupo de adolescentes en situación de alta vulnerabilidad social de la institución educativa Héctor Abad Gómez Sección San Lorenzo*. Universidad de Antioquia.
- Happy Learning Español. (12 de marzo de 2020) *¿Qué es el coronavirus?* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=prHuClGHtmY>
- Hernández-Sánchez J., Oviedo-Cáceres M. P., Rincón-Méndez A. Y., Hakspiel-Plata M. C., Mantilla-Urbe B. P. (2019). Tendencias teóricas y prácticas de la promoción de la salud en el ámbito escolar en Latinoamérica. *Rev. Univ. Ind. Santander. Salud* [online]. 2019, 51(2), 155-168. <http://www.scielo.org.co/pdf/suis/v51n2/0121-0807-suis-51-02-155.pdf>
- Hernández, R. F. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Holguín, L. M., Marín, N., & Palacio, C. (2020/07/17). Guía lúdico-pedagógica sobre prácticas de autocuidado en salud que mejoren hábitos de higiene de los estudiantes de secundaria en el momento del consumo del complemento en el restaurante escolar de la I.E. Santa Marta sede Concentración de Des. Cartago, Valle del Cauca, Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar/ ICBF (2019). Políticas de seguridad alimentaria. *Conpes social 113 de marzo 2008*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/pnsan.pdf>
- Institución Educativa Santa Marta. (2019). *Manual de convivencia*. El Águila.
- Institución Educativa Santa Marta. (2020). *Institución Educativa Santa Marta municipio de El Águila*. <https://iesantamarta-elaguila-valledelcauca.edu.co/>

- INVIMA. (2013). *Resolución 2674*. Bogotá. https://normograma.invima.gov.co/docs/resolucion_minsaludps_2674_2013.htm
- Jiménez, V. C. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez-Domínguez, B. (2007/10/17). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*. <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3i>
- Kozier, B. E. (s.f.). *Fundamentos de enfermería: Conceptos, Proceso y Práctica /2 ed.* Mc Graw - Hill/Interamericana.
- Lesmes Mora B.S. y Amaya Mora M. L. (2017). *Mejorando hábitos saludables en los niños de grado cuarto mediante actividades lúdicas*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- López Fernández, I. y. (2009). *Didáctica de la Educación Física. Las gincanas como recurso metodológico en el área de educación física*. Tándem.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Programa de Alimentación Escolar, Resolución número 16432*. Bogotá. <file:///C:/Users/linam/Downloads/Resoluci%C3%B3n%2016432-2015.pdf>
- Ministerio Nacional de Educación. (2017). *Resolución 29452*. Bogotá. https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineducacion_29452_2017.pdf
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de Investigación cualitativa y cuantitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Morales Sanchez, H. A y Bohórquez Ovalle J.C. (2015). *Estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de hábitos de vida saludable con niños de transición de la IED Nueva Constitución*. Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8951/Estrategia%20didactica%20para%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje%20de%20habitros%20de%20vida%20saludable.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno Arias, E. S y Narváez Loja, J.G. (2016). *Nivel de conocimientos sobre hábitos relacionados con salud que tienen los niños de 6to y 7mo grado de Educación Básica de la Escuela Reinaldo Chico García en el lectivo 2016* (Tesis de Pregrado). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/25739>
- Martínez Moreno F. *Escuelas promotoras de salud*. <http://blogs.murciasalud.es/edusalud/2014/06/17/escuelas-promotoras-de-salud/>
- Olguin, L. [@linita_holguin_36635] (2020). *Autocuidado e higiene personal [Quiz]*. Quizizz. <https://quizizz.com/admin/quiz/5ed45f55e6a3b4001b072415/autocuidado-e-higiene-personal>
- Oren, D. E. (1993). *Modelo de Orem. Conceptos de enfermería en la práctica*. Masson-Salvat.
- Organización Mundial de la Salud. (noviembre de 1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (agosto de 2005). *Carta de Bangkok para la promoción de la salud*. https://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/BCHP_es.pdf
- Paredes, O. J. (2003). *Juego, luego soy: teoría de la actividad lúdica*. Wanceulen.
- Salgado Levano, A. C. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Liber.
- Scientific Animations Without Borders/ SAWBO™ (8 de agosto de 2015). *Prevención de las enfermedades en español [Archivo de video]*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uJvOR32r1Jc>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2019). *Instructivo Uso del Estilo APA sexta edición*. Dirección de Formación Profesional.
- Unicef. (20 de enero de 2020). Obtenido de https://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_bigpicture.html
- Vargas, F. (2002). *Educación para la salud*. Limusa.
- Vergara, C. (18 de junio de 2021). Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. *Actualidad en Psicología*. <https://www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/>

COMPETENCIAS TIC Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS INSTRUCTORES DEL SENA REGIONAL GUAJIRA

Alda María Pérez Campuzano¹

Como citar este artículo:

Pérez Campuzano, A. M. (2020). Competencias tic y desarrollo profesional de los instructores del SENA Regional Guajira. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 153-162. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.4003>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

Hoy en día no es suficiente solo el título profesional para demostrar la idoneidad y los conocimientos adquiridos, también es importante reconocer las habilidades y destrezas, es decir, las competencias que facultan y garantizan que el docente posee las capacidades necesarias para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su ejercicio profesional. Esta investigación tiene como objetivo principal analizar las competencias TIC y el desarrollo profesional docente en los instructores del Sena Regional Guajira. El fundamento teórico está respaldado por los postulados de Hernández (2016), Vega (2017), MEN (2013), García (2015) entre otros. Es un estudio descriptivo, no experimental, de campo y transaccional, la población conformada por los instructores del Centro Industrial y de Energías Alternativas del Sena Regional Guajira, usando como técnica la encuesta; como instrumento el pentágono propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en 2013. En los resultados de la investigación se logró evidenciar los niveles de apropiación de cada uno de los instructores en relación con las competencias, tecnológicas, comunicativas, pedagógicas de gestión y las investigativas.

Palabras clave: habilidades TIC; desarrollo profesional docente; habilidades comunicativas; habilidades de gestión pedagógica; competencias de investigación.

ICT skills and professional development of the instructors of the regional SENA Guajira

Abstract

Today is not enough only the professional degree to demonstrate the suitability and knowledge acquired, it is also important to recognize the skills and skills, that is, the skills that empower

¹ Instructora: Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Docente catedrática, Universidad de La Guajira. aldaperezc@sena.edu.co y aperezc@misena.edu.co

and guarantee that the teacher has the necessary capabilities to satisfactorily resolve the situations they face in their professional practice. This research has the main objective of analyzing ICT competences and professional teacher development in the instructors of the Guajira Regional Seine. The theoretical foundation is supported by the postulates of Hernández (2016), Vega, (2017), MEN (2013), Garcia (2015) among others. It is a descriptive, non-experimental, field and transactional study, the population made up of the instructors of the Industrial and Alternative Energy Center of the Guajira Regional Seine, using the survey as a technique as instruments the pentagon proposed by the Ministry Education in 2013. The results of the research showed the levels of appropriation of each of the instructors in relation to the competencies, technological, communicative, pedagogical management, and research.

Keywords: ICT skills; professional teacher development; communicative skills; pedagogical management skills; research competence.

Capacitação em TIC e desenvolvimento profissional dos instrutores da regional SENA Guajira

Resumo

Hoje em dia não basta apenas o título profissional para demonstrar a idoneidade e os conhecimentos adquiridos, é também importante reconhecer as capacidades e aptidões, ou seja, as competências que empoderam e garantem que o professor tem as capacidades necessárias para resolver satisfatoriamente os problemas Situações que enfrentam na sua prática profissional. O objetivo principal desta pesquisa é analisar as competências em TIC e o desenvolvimento profissional dos professores do Sena Regional Guajira. A fundamentação teórica é sustentada pelos postulados de Hernández (2016), Vega (2017), MEN (2013), García (2015) entre outros. Trata-se de um estudo descritivo, não experimental, de campo e transacional, a população composta pelos instrutores do Centro Industrial e Energético Alternativo da Regional de Sena Guajira, utilizando a enquete como técnica; como instrumentos o pentágono proposto pelo Ministério da Educação Nacional em 2013. Nos resultados da pesquisa foi possível evidenciar os níveis de apropriação de cada um dos instrutores em relação às competências, tecnológicas, comunicativas, pedagógicas, gerenciais e investigativas.

Palavras-chave: habilidades em TIC; desenvolvimento profissional de professores; habilidades de comunicação; habilidades de gestão pedagógica; habilidades de pesquisa.

Introducción

La incursión de las tecnologías en el mundo laboral como en el educacional vienen generando una serie de cambios no solo en la forma de hacer las cosas sino en cómo ser y pensar frente a esta innovación, y es por ello que no es suficiente solo el título profesional para demostrar la idoneidad, se requiere además reconocer las habilidades y destrezas, que se tiene, es decir las competencias, las cuales son las que facultan y garantizan la generación de respuestas pertinentes. En este sentido, resulta oportuno analizar las Competencias TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y el desarrollo profesional de los Instructores SENA Regional Guajira, puesto que permite visualizar desde su quehacer el manejo de las competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional: las tecnológicas, comunicativas, pedagógicas de gestión y las investigativas.

El anterior planteamiento guarda similitud con lo expuesto por Hernández, Ayala y Gamboa (2014) quienes creen que en el campo educativo las nuevas tecnologías no han sido interpretadas como herramientas para el apoyo a la investigación e integración de conocimientos, sino como un remplazo del papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuestionamiento objeto de estudio más común cuando se abordan las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Agregan los autores que pasar del rol de poseedor del conocimiento a ser mediador del aprendizaje es un cambio que asusta al docente.

Por lo antes expuesto y en virtud de alcanzar el objetivo propuesto, el estudio se estructurará en una primera parte que contiene una visión generalizada referente al tema de la importancia de las TIC en el desarrollo profesional de los instructores. Luego se hablará de las competencias TIC, en qué consiste cada una y el deber ser de los profesionales docentes frente a este reto, sustentándose en algunas teorías que hacen referencia al contexto temático y que facilitan examinar las necesidades y posibilidades para asumirlas; también se analizan los niveles de las competencias. Además se expone la metodología utilizada, y por último se presentan los resultados, conclusiones y recomendaciones para identificar al amparo de los teóricos cuáles serán las transformaciones e innovaciones a implementar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Importancia de las TIC en el Desarrollo Profesional

Las transformaciones de la ciencia y la tecnología vienen irrumpiendo en contextos sociales y económicos, constituyéndose en una prioridad para la modernidad; en este sentido, su impacto ha provocado diversas impresiones, que van desde resistencias al rechazo, lo que ha creado un ambiente comunicacional nuevo que influye en la forma de percibir el mundo. Al respecto González (2012) dice que las tecnologías vienen a pasos acelerados, tanto así que no se ha terminado de asimilar una cuando ya están llegando otras, razón por la que no se pueden precisar las consecuencias en los diferentes escenarios.

Cabe precisar que las nuevas tecnologías (TIC) son entendidas por Malbernat (2010), como el conjunto de medios de comunicación y de manejo de la información que se han generado como producto de los avances del desarrollo de las comunicaciones; Aydin (2012) agrega que son las herramientas creadas para suplir las necesidades surgidas como consecuencia de la utilización de estas y del avance del conocimiento en la humanidad.

Asimismo, puede observarse que la educación es la más signada por esta nueva tendencia, por ser ella uno de los actos más influyentes de la sociedad, es por ello que no puede mantenerse estática ni al margen de los cambios sociales. Se puede decir entonces que la educación es un resultado de la práctica social, con un contenido propio, enmarcado para dar cuerpo y sentido a la formación de un tipo de hombre y de sociedad. En este sentido Vega (2017) afirma que vivimos en un mundo globalizado donde la nueva tecnología se convierte en una cosmovisión y hasta en una pasión, desde la cual pretende darse cuenta de todo lo que ocurre.

Eso guarda relación con lo expuesto por García (2014) para quien el buen desarrollo del profesional docente dependerá del uso apropiado que haga de las TIC, por lo cual se ven abocados a adquirir nuevas destrezas, comportamientos y romper paradigmas tradicionales. Se puede decir que el instructor con la utilización adecuada de las TIC se convierte en un sujeto totalmente activo, capaz de establecer mediaciones cognoscitivas. Sobre esto Castell (2012) manifiesta que las innovaciones tecnológicas se constituyen en herramientas lúdicas e inteligentes responsables de las transformaciones

en el modelo de enseñanza y aprendizaje pasando de lo tradicional –del profesor tenedor de conocimiento– a un modelo innovador.

Las Competencias TIC

Los nuevos escenarios a nivel educativo requieren estar en consonancia con las exigencias del mercado competitivo, para lograrlo es preciso un talento humano que garantice la satisfacción de necesidades de la comunidad educativa, por esto es necesario que desarrollen competencias propias para afrontar ese gran reto. Al respecto Tobón (2010) reconoce las competencias como procesos complejos de desempeño que a la vez implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto por la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

Por lo tanto las competencias son entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que desarrollan las personas y que les permiten comprender, ser competentes en un hacer determinado y con ello interactuar y transformar el mundo en el que viven, se dividen en diferentes tipos entre las que se encuentran las competencias TIC para el desarrollo profesional docente (tecnológicas, comunicativas, pedagógicas, investigativas y de gestión) expuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013), las cuales buscan contribuir con la transformación del sistema educativo y fortalecer las políticas públicas de calidad y equidad.

Competencias Tecnológicas: Son las que facilitan la integración de la educación con las TIC, recreando y maximizando ambientes educativos con herramientas como pizarras digitales o lenguajes de programación, televisor, proyector o computador, teléfonos móviles. También se destacan el software con el que se puede escribir, diseñar, editar, graficar, animar, modelar, simular la microscopía electrónica, la computación en la nube, las hojas de cálculo, los sistemas de información geográfica y la realidad aumentada (MEN, 2013).

En este orden de ideas se considera que un instructor ha desarrollado las competencias cuando está en condiciones de seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente las herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de

combinarlas y las licencias que las amparan. Marqués (2012) en relación a lo expuesto agrega que el docente que no maneje por lo menos las nociones básicas de las competencias TIC verá dificultada la interacción con sus estudiantes puesto que estos están inmersos en el mundo de las nuevas tendencias.

Competencias Comunicativas: De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional MEN (2013) ellas permiten una conexión de expresión entre estudiantes y docentes en unos espacios virtuales, de igual forma también facilitan conectarse con datos, recursos, redes y experiencias de aprendizaje. Dado que el docente permanece en constante interacción con la comunidad educativa se vuelve vital para él, poseer la capacidad de informar los sucesos importantes dentro de la organización, utilizando estrategias de comunicación formal e informal.

Al respecto Tobón (2010) dice que las competencias comunicativas se enfocan en la utilización del lenguaje oral y escrito, mediante la utilización de códigos y herramientas enmarcado en un proceso metacognitivo; por otro lado, se dice que están mediadas por las tecnologías encargadas de hacer que la comunicación se produzca en tiempo real con una persona o con varias simultáneamente.

Competencias Pedagógicas: La competencia pedagógica en los docentes se puede definir como la capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas en la formación integral de los aprendices y en su propio desarrollo profesional. No obstante, el carácter de la competencia lo define el complejo entorno de los aprendizajes y las comprensiones que deben construir los instructores sobre el uso de las TIC en pro de mejorar su práctica pedagógica; como puede observarse se construyen en el sentido de lo que se hace y son el eje central de la práctica educativa.

Competencias de Gestión: Para lograr los objetivos de la institución los instructores no solo dependerán de impartir conocimientos, sino que a su vez requieren gestionar una serie de recursos tales como los materiales, donde están comprendidos el dinero, las instalaciones físicas, la maquinaria, los muebles, las materias primas, los técnicos del rubro donde se listan los sistemas, procedimientos, organigramas, instructivos.

Por último, el talento humano: aquí se encuentra el esfuerzo, conocimientos, experiencias, motivación, intereses vocacionales, aptitudes, actitudes, habilidades, potencialidades, salud, entre otros. Según el Ministerio de Educación Nacional (2013), la gestión es la herramienta académica encargada de direccionar los procesos administrativos en el contexto educativo, entre los que se encuentran planear, organizar, evaluar para finalmente realizar los ajustes necesarios.

Competencias investigativas: La investigación en los docentes, según Castellanos citado por Cabrerías (2008), es una oportunidad para buscar soluciones sistemáticamente a los problemas que se presenten en el entorno educativo, las que permiten la producción y divulgación del conocimiento científico. Por esto es importante que los docentes se apropien de herramientas como el internet, los simuladores, la minería de datos, las sofisticadas visualizaciones y la computación en la nube, para con ellas transformar la realidad y generar nuevos saberes.

Niveles de las Competencias TIC: El primer nivel o momento es *exploración*, aquí el profesional comienza a tener acercamiento con un conjunto de herramientas. El segundo nivel se considera de *integración*, se plantea el uso de los conocimientos tecnológicos ya apropiados para la resolución de problemas en contextos diversos. Finalmente está la *innovación*, que permite ir más allá del conocimiento aprendido e imaginar nuevas posibilidades de acción; teniendo en cuenta lo anterior es bueno resaltar que el MEN (2013) señala la posibilidad de que un docente se pueda ubicar en diferentes niveles de desarrollo en cada una de las competencias.

Otro aspecto a resaltar sobre las competencias TIC para el desarrollo profesional docente son los descriptores, los cuales están relacionados con cada uno de los niveles de competencias. El Ministerio de Educación Nacional (2013, pp. 42-43) los categoriza de acuerdo a las competencias; cabe resaltar también que esos descriptores fueron los referentes para la construcción del instrumento utilizado en la recolección de la información de este trabajo y los que sustentan la ubicación de los niveles de competencias TIC en los 35 instructores del SENA regional Guajira que se autoevaluaron.

Metodología

Este estudio es de corte descriptivo; según Hernández, Fernández y Batista (2014) busca especificar propiedades, características y comportamientos de los aspectos importantes de un fenómeno analizado; es un diseño no experimental, transaccional, de campo, en el que se abordó a los sujetos del estudio en su propio lugar de acción, en este caso cabe resaltar que los docentes se encontraban realizando la capacitación sobre: Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente, en donde el orientador aplicó los diferentes instrumentos que fueron aprovechados para obtener la información para el presente trabajo, esto con previo conocimiento y aprobación de los participantes y orientador de la formación.

La población en este trabajo estuvo constituida por treinta y cinco (35) instructores de planta del Sena Regional Guajira, quienes participaron del alistamiento del segundo semestre de formación 2019. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) la población es: “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174) en tanto que Arias (2012) define como “población un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para las cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p.81).

Asimismo, como técnica de recolección de la información se aplicó la encuesta, para Hernández, Fernández y Baptista (2014), las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades a seguir, ya que integran la estructura por medio de la cual se organiza la investigación; como instrumentos se utilizaron el cuestionario y el pentágono, instrumentos diseñados, validados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

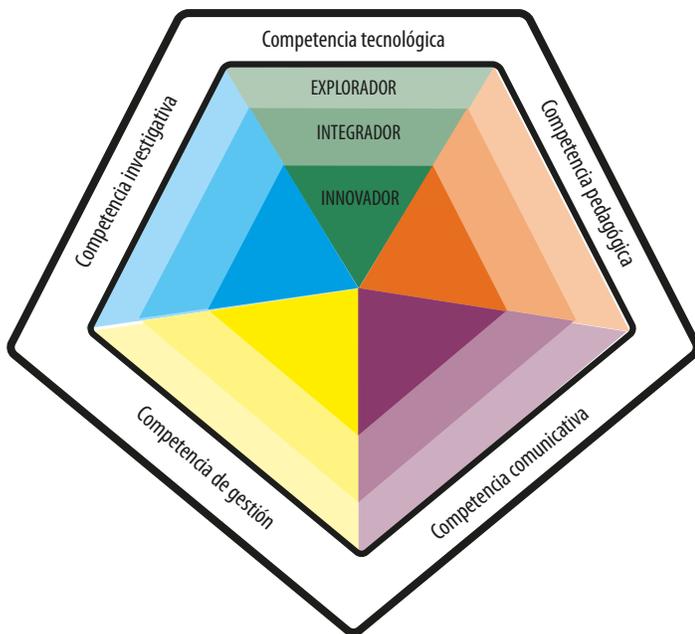
Es de anotar que el instrumento tiene un alto grado de confiabilidad y consistencia interna y ya se ha aplicado en diferentes instituciones por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de determinar los niveles de apropiación de las TIC en docentes de instituciones públicas y privadas de Colombia y así proponer las capacitaciones pertinentes para la apropiación de las tecnologías.

En cuanto a los instrumentos anteriormente señalados, en el Servicio Nacional de Aprendizaje-Sena también

fueron implementados por el formador de formadores, quien lo primero que hizo fue aplicar el pentágono con el fin de medir, en su momento, la apropiación tecnológica de los instructores. Seguidamente se aplicó la encuesta que estuvo constituida por los descriptores que miden el nivel de apropiación de las competencias.

Con los instrumentos en mención, el Ministerio de Educación Nacional busca reconocer los niveles de los distintos tipos de competencias TIC para el desarrollo profesional docente, que tienen los formadores de instituciones educativas del país. Es de saber que en dicho instructivos se plantean cinco competencias –tecnológicas, comunicativas, pedagógicas, investigativas y de gestión–, para cada una de ellas se exponen tres niveles –el explorador, el integrador y el innovador–, los cuales tienen cada uno tres descriptores que fueron usados para el diseño del cuestionario que permiten ubicar los niveles de los evaluados (Ver figura 1).

Figura 1.
Pentágono de competencias TIC



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2013.

Resultados

Tabla. 1.
Niveles de las Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente

Descriptores Competencia tecnológica	Niveles	Docentes	FR
Reconoce un amplio espectro de herramientas tecnológicas y algunas formas de integrarlas a la práctica educativa.	Explorado	13	36%
Utiliza diversas herramientas tecnológicas en los procesos educativos, de acuerdo con su rol, área de formación, nivel y contexto en el que se desempeña.	Integrador	12	35%
Aplica el conocimiento de una amplia variedad de tecnologías en el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores y para plantear soluciones a problemas identificados en los estudiantes y la conformación de comunidades y/o redes de aprendizaje.	Innovador	10	29%
TOTAL		35	100%
Descriptores Competencia Pedagógica	Niveles	Docentes	FR
Identifica nuevas estrategias y metodologías mediadas por las TIC, como herramienta para su desempeño profesional.	Explorado	16	45%
Propone proyectos y estrategias de aprendizaje con el uso de TIC para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.	Integrador	10	30%
Lidera experiencias significativas que involucran ambientes de aprendizaje diferenciados de acuerdo con las necesidades e intereses propios y de los estudiantes.	Innovador	9	25%
TOTAL		35	100%
Descriptores Competencia Comunicativa	Niveles	Docentes	FR
Emplea diversos canales y lenguajes propios de las TIC para comunicarse con la comunidad educativa.	Explorado	16	46%
Desarrolla estrategias de trabajo colaborativo en el contexto escolar a partir de su participación en redes y comunidades con el uso de las TIC.	Integrador	11	32%
Participa en comunidades y publica sus producciones textuales en diversos espacios virtuales y a través de múltiples medios digitales, usando los lenguajes que posibilitan las TIC.	Innovador	8	22%
TOTAL		35	100%
Descriptores Competencia de Gestión	Niveles	Docentes	FR
Organiza actividades propias de su quehacer profesional con el uso de las TIC.	Explorado	14	39%
Propone y lidera acciones para optimizar procesos integrados de la gestión escolar.	Integrador	13	37%
Propone y lidera acciones para optimizar procesos integrados de la gestión escolar.	Innovador	8	24%
TOTAL		35	100%
Descriptores Competencia Investigativa	Niveles	Docentes	FR
Usa las TIC para hacer registro y seguimiento de lo que vive y observa en su práctica, su contexto y el de sus estudiantes. Construye estrategias educativas innovadoras que incluyen la generación colectiva de conocimientos.	Explorado	16	40%
Lidera proyectos de investigación propia y con sus estudiantes.	Integrador	13	37%
Construye estrategias educativas innovadoras que incluyen la generación colectiva de conocimientos.	Innovador	6	23%
TOTAL		35	100%

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Nacional, 2013.

Una vez que los treinta y cinco (35) instructores del Sena Regional Guajira realizaron la autoevaluación se pudo obtener como resultado, con relación a la competencia tecnológica, que el 36% está en el nivel explorador. Al respecto el Informe Horizon 2017 sobre Enseñanza Superior (NMC, 2017) refiere que el desarrollo de la competencia digital no consiste en saber usar las herramientas tecnológicas, sino que requiere la necesidad de entender el impacto de estas en un contexto digital, además de promover el trabajo colaborativo para integrarlas de manera efectiva.

Retomando lo anterior, se observa que el 29% de la población objeto de estudio solo aplica para la anterior anotación puesto que un 36% está en el nivel de explorador, es decir, reconocen que elaboran actividades de aprendizaje utilizando aplicativos, contenidos, herramientas informáticas y medios audiovisuales, pero no evalúan la calidad, pertinencia y veracidad de la información disponible en diversos medios como portales educativos y especializados, motores de búsqueda y material audiovisual.

En referencia a la competencia comunicativa, el porcentaje más alto lo obtuvo el nivel explorador con un 46%, mientras el menor fue de 22% en el nivel innovador; según los descriptores de esta competencia los instructores facilitan la participación de los aprendices de una forma pertinente y respetuosa, al igual que promueven, en la comunidad educativa, comunicaciones efectivas que aportan al mejoramiento de los procesos de convivencia escolar, pero no utilizan variedad de textos e interfaces para transmitir información y expresar ideas propias combinando texto, audio, imágenes estáticas o dinámicas, videos y gestos.

Lo anterior está en concordancia con la literatura de Fullan (2016) para quien la transformación del contexto educativo se logra integrando las escuelas con todos sus líderes, tales como: padres de familia, gobiernos, estudiantes, directivos y profesores a través de inclusión de tecnologías que les facilite innovar y aprender unos de otros, acción que conlleva a lograr los objetivos educativos.

No obstante, encontramos que además de lo anterior el instructor se puede categorizar como un innovador si además puede interpretar y producir íconos, símbolos y otras formas de representación de la información, para ser utilizados con propósitos educativos

y contribuir con sus conocimientos y los de sus estudiantes a repositorios de la humanidad en Internet, con textos de diversa naturaleza. Tal como lo manifiesta Lion (2017):

En la actualidad, los procesos formativos, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes se ven interpelados frente a nuevos escenarios (Big Data, Internet de las cosas, plataformas personalizadas, gamificación, transmedia, inteligencia artificial, etc.). Esta interpelación encuentra cierto correlato con el crecimiento de comunidades y redes de profesionales que comparten pensamiento, recursos, narrativas y que articulan aprendizajes formales e informales entendidos desde una ecología del aprendizaje.

Seguidamente, se observa en la tabla para competencia pedagógica que el 45% de los instructores están en el nivel más bajo de la apropiación de la competencia, apenas comienza a tener acercamiento con la utilización de las TIC, pero aún no posee la habilidad de aplicarlas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas en la formación integral de los aprendices y en su propio desarrollo profesional. Esto es demostrado por el resultado del 25% de docentes en el nivel innovador de la competencia pedagógica; que es donde el instructor va más allá del conocimiento aprendido y puede imaginar nuevas posibilidades de acción, tal como lo propone el MEN (2013).

Es de observar en los resultados de la información recolectada que el 39% de los evaluados dicen encontrarse en el nivel explorador que, en la competencia de gestión, significa que los docentes no están alcanzando a responder a los estándares del Ministerio de Educación Nacional (2013). Allí caracterizan dicha competencia como la herramienta académica encargada de direccionar los procesos administrativos en el contexto educativo entre los que están planear, organizar, evaluar para finalmente realizar los ajustes necesarios.

Así también se puede decir que para la competencia de gestión el nivel integrador se ubicó en uno de los niveles más altos en relación a las otras competencias puesto que aquí se alcanzó el 37%, resultado que permite posicionar a los instructores Sena como profesionales capaces del desarrollo de procesos de mejoramiento y seguimiento del uso de TIC en la gestión escolar, y que además adoptó políticas escolares existentes para el uso en las institución, que contemplan la selección y

acceso a programas de formación, apropiados para sus necesidades de desarrollo profesional.

En función de la fase de innovación para la misma competencia, solo el 24% responde a evaluar los beneficios y utilidades de herramientas tecnológicas en la gestión escolar y en la proyección del PEI, esto para dar respuesta a las necesidades de su institución; de igual manera respondieron que desarrollan políticas escolares para el uso de las TIC, que dinamizan la formación de colegas y los apoyan para que integren las mismas de forma innovadora en sus prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta ese resultado se puede afirmar que los instructores autoevaluados aún no han alcanzado los niveles avanzados que les permitan desarrollar las habilidades y destrezas requeridas para la gestión tecnológica en sus ambientes de aprendizaje. En otras palabras, sus niveles se contradicen con lo planteado por Lion (2012), quien refiere que las competencias digitales son “uso específico de conocimiento, habilidades y destrezas relacionadas con el desarrollo de elementos y procesos que permiten utilizar de manera eficaz, eficiente e innovadora los instrumentos y recursos tecnológicos”.

En referencia a los hallazgos observados en la competencia investigativa, es de acotar que el 40% de los evaluados dicen encontrarse en su fase exploratoria donde se puede observar que identifican redes, bases de datos y fuentes de información que facilitan sus procesos de investigación, pero además buscan ordenar, filtrar, conectar y analizar información disponible en Internet y documentos de sus prácticas educativas con el apoyo de TIC. Es pertinente resaltar un nivel intermedio, el integrador, el cual representa el 37% de los instructores, que interpretan datos e información de sus investigaciones en diversos formatos digitales, utilizando redes profesionales y plataformas especializadas en el desarrollo de sus investigaciones y contrastando y analizando con sus estudiantes información proveniente de múltiples fuentes digitales.

Conclusiones y recomendaciones

Una vez analizados los resultados de esta investigación, pudo observarse respecto del nivel de desarrollo que tienen los instructores del Sena Regional Guajira en las diferentes competencias TIC para el desarrollo

profesional docente propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el (2013), que los porcentajes más altos de los autoevaluados en todas las competencias estuvo en el nivel explorador. Es decir, un número muy representativo de los profesionales aun no utiliza las herramientas tecnológicas para ayudar a sus estudiantes a construir aprendizajes significativos y desarrollar pensamiento crítico respetando las normas de propiedad intelectual y licenciamiento existentes.

Es importante señalar que otro nivel que logró porcentajes intermedios fue el integrador, aspecto que refleja que algunos instructores se están preocupando por mejorar sus niveles de conocimiento en el uso e integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, se nota que en actividades pedagógicas y comunicativas utilizan las herramientas tecnológicas para actividades de indagación y búsqueda de información, pero aún no han logrado innovar esos conocimientos para recrear sus clases haciéndolas más amenas e interactivas.

Es muy representativo el bajo porcentaje de los instructores que lograron ubicarse en el nivel innovador en las competencias investigativa y de gestión, resultado que deja demostrado que a los docentes se les dificulta la transformación del conocimiento así como generar nuevos saberes usando como intermediación el conjunto de herramientas tecnológicas creadas para tal fin; y que son poco utilizadas en la planeación, organización, administración y evaluación de procesos pedagógicos y de actividades propias de las instituciones de educación.

Teniendo en cuenta la gran importancia que representa el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje se recomienda seguir fortalecimiento el uso e implementación de estas en las actividades de los profesionales docentes con capacitaciones; sobre todo en competencias investigativas y de gestión, en las que solo una minoría alcanzaron a ubicarse en el nivel más alto: innovadores. En referencia a la competencia pedagógica se puede concluir que aún les falta adquirir un mayor dominio, sobre todo para incentivar a los aprendices.

Es evidente la importancia de capacitar a los docentes de manera continua y con programas de formación enfocados en la interacción de las tecnologías a todos los procesos de formación, es decir que no se usen solo

para diseño y presentación de ayudas didácticas, sino que se implementen en lo pedagógico, comunicativo, investigativo y en la gestión, aspecto que se logra en la medida que los instructores adquieran el dominio de las diferentes competencias TIC para el desarrollo profesional.

Otro aspecto para considerar como recomendación es que las instituciones educativas se comprometan a brindar los espacios físicos y de tiempos requerido por sus docentes para que se pueda garantizar los resultados, los cuales deberán estar ligados a un mayor desenvolvimiento en el uso de las diversas herramientas TIC, en todos los procesos que desde su rol deben liderar los educadores. Si esto se tiene en cuenta se podrá minimizar la brecha existente entre lo que el profesor viene haciendo y lo que requiere el Ministerio de Educación Nacional, esto es, un docente preparado que aporte a la calidad de la educación transformando su quehacer pedagógico con la integración de las TIC para propiciar organizaciones de aprendizaje, con gestiones que favorezcan toda la comunidad académica (MEN, 2013, p.8).

Referencias

- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Education Tech Research Dev.*, 60, 1093-1106.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Batista J., E. (2 de junio de 2019). El Informe Horizon 2019: Tendencias, desafíos y desarrollos en la educación superior en los próximos cinco años. *El Reverbero de Juan Paz*, edición 786. <https://juanpaz.net/el-informe-horizon-2019-tendencias-desafios-y-desarrollos-en-la-educacion-superior-en-los-proximos-cinco-anos/>
- Cabero, J., Roig-Vila, R., y Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 73-84. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16981/pdf>
- Castells M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Alianza Editorial.
- Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. European Commission. *European Comision*. <https://ifap.ru/library/book522.pdf>
- Punie, Y., Brecko, B., y Ferrari, A. (eds.) (2013). DIG-COMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe., *Publications Office of the European Union*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- García, M.P., Gomariz, M.A., Hernández, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188. <https://goo.gl/J8s4bT>
- García, M. (2014). Videojuegos para apoyar el desarrollo de competencias TIC en la formación docente. *RED Revista de Educación a Distancia*, 2.
- García, N. S. G. (2011). La brecha cognitiva: una realidad educativa que va más allá de la brecha digital entre las instituciones urbanas y rurales de Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7(2).
- González Uní, L. C. (2012). *Estrategias para optimizar el Uso de las TICS en la práctica docente que mejoren el proceso de aprendizaje*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46909>
- Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2012). Modelo de análisis de las competencias TIC del profesorado universitario. *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación – Educatic*. Universidad de Alicante.
- Hernández, C., Prada, R., y Villamizar, D. (2015). Desarrollo de Competencias TIC en docente de instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta-Colombia. *XVIII Congreso Internacional EDUTECH “Educación y Tecnología desde una visión Transformadora”*. https://www.researchgate.net/publication/318361323_Desarrollo_de_Competicencias_TIC_en_docente_de_instituciones_educativas_de_la_ciudad_de_Cucuta_Colombia_1

- Development_of ICT skills_in teaching_of educational_institutions_in_the_city_of_Cucuta-Colomb
- Hernández, C., Gamboa, A., y Ayala, E. (2014). Competencias TIC para los docentes de educación superior. www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/837.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández Suárez, C., Arévalo Duarte, M., y Gamboa Suárez, A. (2016). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. *Praxis & Saber*, 7(14), 41 - 69. <https://doi.org/10.19053/22160159.5217>
- Lion, C. (2012). *Desarrollo de competencias digitales para portales de la región*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) División educación - Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE).
- Lion, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20TIC%20-%20Carina%20Lion.pdf>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Malbernat, L. (26 de diciembre de 2010). Tecnologías educativas e innovación en la Universidad. *La Capital Mar del Plata*. <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2010/12/27/168009.htm>
- Marquéz, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Ciencias*, 3, 1-15.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. MEN.
- Pedró, F. (2006). *Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. OCDE-CERI.
- Scolari, Carlos A. (2018). *Las leyes de Interfaz*. Gedisa.
- Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2º edición. ECOE.
- Unesco. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Vaillant, D. (2013). *Programa TIC y Educación Básica - Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Vega, O. A. (2017). Hacia la apropiación TIC desde el aula [en línea]. *II Simposio Virtual Internacional 'TIC en la educación y el desarrollo sostenible'*. <http://simposio-virtual.umanizales.edu.co/archivos/memorias.pdf>
- Vera, J., Torres, L., y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 143-155, Universidad de Sevilla, España.

Artículos de reflexión

DESIGN THINKING EN LA FORMACIÓN

¹ Ada Lorena Ceron Rosero

Como citar este artículo:

Ceron Rosero, A. L. (2020). *Design thinking* en la formación. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 164-174. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.4004>

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumen

El presente artículo trata de la metodología Design Thinking (Pensamiento de diseño), enfocada en el ámbito educativo. Se presenta su origen, etapas y el vínculo con los diferentes tipos de inteligencia propuestos por Gardner. En la aplicación de la metodología se indica cómo se fortalecen las inteligencias múltiples en actividades como: observar, crear, actuar, encontrar y proponer soluciones a la situación identificada como necesidad, desafío o reto. Se parte de la interacción y empatía con las personas (es por eso que se conoce como metodología centrada en las personas). De igual manera, se fortalece la inteligencia emocional, la benevolencia, empatía, optimismo y la confianza creativa.

Finalmente, se presenta el contexto de la metodología en el ámbito educativo y cómo puede ser implementado en el proceso de formación profesional en el SENA, con el fin de contribuir con las prácticas pedagógicas, y cómo captar a los aprendices partiendo de su motivación, pertinencia y creatividad. Se reconoce el trabajo colaborativo como clave para generar conocimiento, generando afinidad, comprensión y resolución de conflictos, un aspecto reconocido en el libro *101 claves para la innovación*; como leemos en la clave 55: “Aprender, imaginar y hacer juntos genera una cultura con base en la discusión, el respeto y el enriquecimiento mutuo por medio de perspectivas diferentes. Es la denominada polinización cruzada, la formación de un tejido de experiencias y competencias” (2016, p. 41).

Palabras Clave: creatividad; innovación; pensamiento de diseño; aprendizaje; educación.

Design thinking in formation

Abstract

This article deals with the Design Thinking methodology, focused on the educational field, its origin, stages and the link with the different types of intelligence proposed by Gardner are

¹ SENA Regional Cauca. Procedencia institucional: Centro de Comercio y Servicios - Regional Cauca. aceronr@sena.edu.co

presented. In the application of the methodology, it is indicated how multiple intelligences are strengthened in activities such as: observe, create, act, find and propose solutions to the situation identified as need, challenge or daring; starting from the interaction and empathy with people, that is why it is known as a people-centered methodology; in the same way, emotional intelligence, benevolence, empathy, optimism and creative confidence are strengthened.

Finally, the context of the methodology in the educational field is presented and how it can be implemented in the professional training process at SENA, in order to contribute to pedagogical practices and how to engage learners based on their motivation, relevance and creativity; collaborative work is recognized as a key to generating knowledge, generating affinity, understanding and conflict resolution; aspect recognized in book *101 keys to innovate*, such as Key 55: “Learning, imagining and doing together generates a culture based on discussion, respect and mutual enrichment through different perspectives. It is the so-called cross pollination, the formation of a fabric of experiences and skills” (2016, p. 41).

Keywords: creativity, innovation, design thinking, learning, education.

Design thinking na formação

Resumo

Neste artigo, é abordado o Design Thinking direcionado ao setor educativo. Se faz referencia sobre sua origem, as fases e sua ligação com as deferentes categorias da inteligência propostas por Garner. A abordagem feita desta metodologia, permite visualizar o aprimoramento das inteligências múltiplas ao desenvolver atividades como: observar, criar, agir, descobrir e propor soluções frente a uma determinada necessidade ou desafio; esta metodologia envolve a interação e empatia com as pessoas, assim, é conhecida como centralizada no usuário, permite o fortalecimento da inteligência emocional, a benignidade, empatia, positivismo, e a confiabilidade criativa.

Apresenta-se o contexto da metodologia direcionada ao setor educativo e a maneira como pode ser aproveitada no processo formativo do profissional do SENA, com o objetivo de aprimorar as praticas pedagógicas, além de impulsionar ao futuro profissional, desde sua motivação, conexão e criatividade; o trabalho em equipe é percebido como a chave para a geração de novo conhecimento, desenvolvendo afinidade, compreensão e solução de problemas complexos; dito aspecto, é mencionado no livro *101 Design Methods*, onde a chave 55 faz referência que “aprender, imaginar e o trabalhar em equipe, direcionam a uma cultura baciada na discussão, o respeito e o lucro comum, desde diversas perspectivas, isto é a polinização cruzada, a conformação de uma trama de experiências e competências” (2016, p. 41).

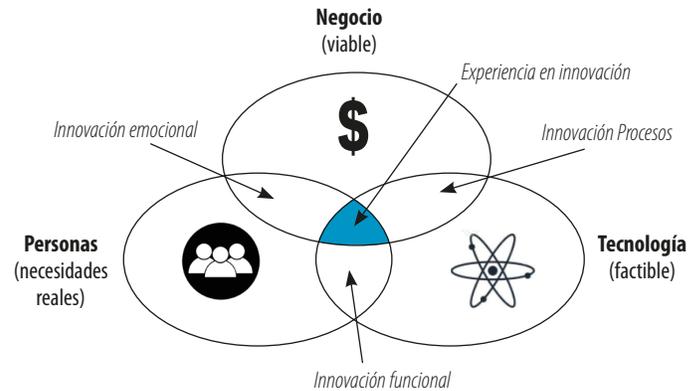
Palavras chave: criatividade; inovação; design thinking; aprendizagem; educação.

I. Introducción

El autor Edgerton (2007, p. 337), en su obra *Innovación y tradición: Historia de la tecnología moderna*, afirma que la innovación en sus inicios únicamente era aplicable para procesos o tecnología; sin embargo, a través del tiempo ha sido posible evidenciar que: “La innovación puede estar presente en cualquier sector de la economía, incluyendo los servicios públicos tales como la salud y la educación” (2008, p. 1). Los límites de lo que se considera la práctica del diseño se han ampliado considerablemente en los últimos años para incluir una amplia gama de servicios de consultores, organizaciones y empresas que buscan innovar en muchos aspectos.² Tim Brown,³ a través de una de las charlas TED⁴ (2009), insiste sobre la importancia de la profesión del diseño, indicando que esta va más allá de la creación de “pequeños objetos ingeniosos y de moda”. Brown da cuenta de cómo han contribuido a los diferentes sectores del conocimiento, siendo necesario realizar un cambio de concepto pasando del diseño local al diseño colaborativo y participativo (Brown, 2009).

Design Thinking es una metodología que ha ganado gran popularidad. Se proyecta como un nuevo paradigma para hacer frente a problemas en sectores tan lejanos como tecnologías de la información, negocios, educación y medicina (Dorts, 2011); se define como un proceso analítico y creativo que involucra a una persona en oportunidades para la generación de ideas innovadoras y que toma como centro la perspectiva de los usuarios finales para experimentar, modelar y crear prototipos, recopilar comentarios y rediseñar. De esta forma se pueden detectar problemas y necesidades, así como ofrecer soluciones efectivas y, en muchos casos, alternativas para cada una de ellas (Razzouk & Shute, 2012; González-Geraldo, 2015). En la *Imagen 1* se muestran las características de la metodología Design Thinking.

Imagen 1.
Design Thinking



Fuente IDEO

NOTA: Características de la metodología.

II. Marco de referencia - Situación de Design Thinking en el mundo

El término *Design Thinking* ha ocupado un gran protagonismo y difusión en los campos relacionados con negocios, empresas y el ámbito educativo, generando una serie de técnicas, prácticas, rutinas y procedimientos usados inicialmente en el área de conocimiento del diseño. Esto último llevó a que las instituciones y empresas que la aplican obtengan altos niveles de innovación en los diferentes procesos. Los promotores de esta tendencia fueron los creativos de la consultora IDEO, que corresponde al nombre de una empresa privada perteneciente al sector del diseño global. Su origen se remonta al año 1978 cuando David M. Kelley, profesor de la Universidad de Stanford, funda la empresa DKD; en 1991 David Kelley, Bill Moggridge y Mike Nuttall fusionaron sus empresas y la llamaron IDEO. En la actualidad se considera una de las empresas más innovadoras del mundo, y se atribuye su éxito al método de innovación utilizado denominado *Design Thinking*, que se traduce en muchas ocasiones como “pensamiento de diseño.”⁵

Tim Brown, presidente de la compañía de IDEO, define el Design Thinking con un enfoque que

utiliza la sensibilidad del diseñador y sus métodos de resolución de problemas para satisfacer las necesidades de las personas de un modo tecnológicamente factible y comercialmente viable, permitiendo a las personas que no están capacitadas como diseñadores utilizar herramientas creativas para abordar una amplia gama de desafíos. (...) [Tiene] un enfoque de innovación centrado en el ser humano

² El futuro del Design Thinking. *Infolio* - Octubre 2016. ISSN 2255-4564. Disponible en: <http://www.infolio.es/articulos/burnette/burnette07.htm>

³ Tim Brown: diseñador industrial inglés, considerado como el maestro y creador del Design Thinking. Es el CEO y presidente de IDEO - Consultora internacional de diseño e innovación.

⁴ TED, o Conferences LLC, es una organización de medios estadounidense que publica charlas en línea para su distribución gratuita bajo el lema “ideas que vale la pena difundir”.

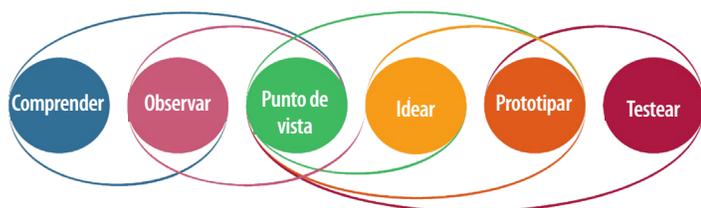
⁵ Tomado del sitio web www.ideo.com.

que se nutre del conjunto de herramientas del diseñador para integrar las necesidades de las personas, las posibilidades de la tecnología y los requisitos para el éxito empresarial (2009).

La metodología tiene unos pasos fundamentales, como se muestra en la Imagen 2.

Imagen 2.

Proceso de Design Thinking



Fuente: El proceso del “Design Thinking” (H.P.I., 2009).

La metodología inicialmente fue aplicada a productos como el primer ratón del computador de (Apple Inc.), la Palm V Personal Digital Assistant/PDA (Palm Inc.) o el LifePort Kidney Transporter (Organ Recovery Systems Inc.); luego fue aplicada a los servicios y los procesos organizativos, entre ellos la planeación de los turnos de enfermería en los hospitales Kaiser Permanente. Existen otras metodologías, como ser: Lean SturUp, Scrum, SAFe, Kanban, Kaizen, JTBD – *Jobs to be done* o “tareas por realizar”–, Teoría U, TRIZ y Kotter, entre otros. Pero el éxito de Design Thinking es atribuido a las actividades centradas en las personas.

Design Thinking en la educación

Nuestro mundo está cambiando tan rápido que todos lo sentimos. Para preparar a los alumnos de hoy para el mundo del mañana, nuestros sistemas deben evolucionar. La innovación en la educación requiere el coraje y la creatividad para dar saltos a algunas de las ‘verdades’ más arraigadas que mantenemos: la premisa misma de cómo están diseñadas nuestras instituciones. El plan de estudios, los espacios, las herramientas, los roles y la infraestructura ofrecen una inmensa oportunidad para que el diseño marque la diferencia. (Heather Emerson, Director Gerente, IDEO San Francisco, s.f.).

Las instituciones educativas y de formación para el trabajo han empezado a incorporar el Design Thinking, y ello está cambiando la manera de instruir; se proyecta como la oportunidad de brindar a los estudiantes/aprendices herramientas y recursos que combinan el

pensamiento analítico con el pensamiento creativo para generar soluciones a los desafíos del entorno.

En el artículo “La creatividad mata la creatividad”, de León Trahtemberg (2013), se muestra el estudio de Land y Jarman (1993): un estudio longitudinal, realizado entre 1968 y 1985, en el que participan 1600 niños de cinco años a los cuales se les aplica un *test* para determinar su capacidad para pensar. Este estudio fue repetido con los mismos niños cuando tenían 10 años y cuando tenían 15 años, concluyendo el autor que “los niños pierden creatividad conforme avanzan hacia la adultez”. Resumimos esta información que se resume en la *Tabla 1*.

Tabla 1:

Estudio longitudinal Land y Jarman (1993)

Edad del grupo	Número	Año	“Muy creativas”
5 años	1.600 niños	1968	98%
10 años	1.600 niños	1973	30%
15 años	1.600 niños	1978	12%
25 años o más	280.000 adultos	1985	2%

Fuente: Steinbeck (2011, p. 28).

NOTA: Con los años la creatividad va menguando

Un resultado que Trahtemberg (2013) define como:

De modo que los estudiantes no se están preparando para un mundo en el que necesitarán resolver problemas desordenados y desestructurados, trabajar en equipo entre profesionales, consultar a terceros, colaborar, pensar en soluciones originales, nada de lo cual es estimulado por la escuela. Dicho sea de paso, no es lo mismo trabajar en grupo –como se hace en algunos colegios– que ser miembro de un grupo creativo, creador de conocimientos, que debe ser diverso, con personas que tienen distintos antecedentes, edades y habilidades.

En el sector educativo y formación para el trabajo, cada vez son más frecuentes los esfuerzos para generar procesos de emprendimiento con el fin de apostar al crecimiento y economía del país.

Eso significa que, si diseñamos la educación de los niños y jóvenes para que ésta se produzca en un contexto que estimule el pensamiento creativo, y además damos a los estudiantes las facilidades para implementar sus ideas originales, llegaremos a más logros que si creamos islas de investigación y desarrollo en empresas a cargo de un pequeño núcleo de personal escogido para esa tarea. (Trahtemberg, 2007).

Lastimosamente, en los espacios en los cuales se desarrollan las actividades de aprendizaje se da todo lo opuesto a innovar; es el caso, por ejemplo, de los profesores/instructores que hablan y explican con guías obsoletas, de alumnos que escuchan y repiten lo aprendido, sin capacidad de discernir si se alcanzaron o no los objetivos propuestos, cómo es la relación de lo aprendido con el entorno donde están inmersos, ni qué aspectos facilitan o dificultan su proceso de aprendizaje, entre otros. Se deja de lado el

mezclar los tres elementos para hacer del aula de clase un espacio interactivo cargado de creatividad y que deje huella en los estudiantes. Estos elementos son la educación, la tecnología y la innovación, que guiados a través de novedosas metodologías se generen estrategias para desarrollar la creatividad de los maestros. (González, 2015).

En el sitio web del Ministerio de Educación Nacional, se identifican lineamientos del modelo educativo para el siglo XXI:

Reconocer la incidencia de la ciencia y la tecnología en el desenvolvimiento social y económico de las naciones, vuelve prioritaria para el siglo XXI una educación que desarrolle en las personas la capacidad de adquirir y transformar sus conocimientos y destrezas, de potenciar la capacidad de innovar y aplicar los conocimientos en la solución de problemas. (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Por lo tanto, las competencias digitales y habilidades como la creatividad cobran protagonismo en el proceso formativo e inciden en las actividades de aprendizaje.

El Design Thinking puede llevar la innovación a los espacios formativos. Este cambio tecnológico está propiciando el desarrollo de nuevas tendencias pedagógicas, que van creciendo y no dan señales de detenerse, sino que su avance se incrementará con el pasar del tiempo (Adell & Castañeda, 2012). Siendo la innovación una de las competencias más demandadas de acuerdo con el Foro Económico Mundial 2020 (en el que se despliegan las diez competencias más demandadas en cinco años, agrupadas en: resolución de problemas, autogestión, trabajo con personas, desarrollo y uso de tecnología), es un requisito su incorporación.

Tabla 2.

Competencias más demandadas 2025

Nº	Competencias más demandadas	Tipo de competencia
1	Pensamiento crítico y de innovación	Resolución de problemas
2	Estrategias de aprendizaje activo	Autogestión
3	Análisis y pensamiento crítico	Resolución de problemas
4	Creatividad, originalidad e iniciativa	Resolución de problemas
5	Resolución de problemas complejos	Resolución de problemas
6	Control, monitoreo y uso de tecnología	Desarrollo y uso de tecnología
7	Flexibilidad, tolerancia y resiliencia	Autogestión
8	Influencia social y liderazgo	Trabajo con personas
9	Programación y diseño tecnológico	Desarrollo y uso de tecnología
10	Inteligencia emocional	Autogestión

Fuente: Foro Económico Mundial (2020).

NOTA: El pensamiento crítico y la innovación marcan la pauta.

Del *top diez*, la competencia que ocupa el primer lugar corresponde al pensamiento crítico y de innovación. Según Sir Ken Robinson, escritor, conferencista y asesor internacional sobre educación británica, considerado un experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza, la innovación y los recursos humanos, “La creatividad, aunque hayamos caído en la comodidad de pensar lo contrario, es una capacidad que se aprende igual que se aprende a leer”. Por lo tanto, es una habilidad que se desarrolla desde el aula.

III. Reflexión - Design Thinking en la Formación Profesional Integral

La innovación educativa es reconocida a nivel mundial por los frecuentes retos o desafíos tecnológicos, educativos, sociales, políticos y económicos que se suscitan en nuestro entorno, es una necesidad latente, “el contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socio afectivos” (García Retana, 2011). La Educación Superior se enfrenta al reto de la evaluación por competencias para la inmersión de los aprendices/estudiantes al contexto productivo. Ibáñez (1994) considera que la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el *status quo*, y a la vez puedan transformar la realidad

social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado. Por tanto, la tarea de la educación superior es “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (p. 104). Esta definición conlleva a que la transformación, innovación y la creatividad sean los medios para la solución de problemas de una manera más eficiente; por lo tanto, sus esfuerzos están dirigidos al desarrollo de estas habilidades en sus alumnos/aprendices.

El Estatuto de la Formación Profesional Integral SENA, en el punto centrado en la utilización de pedagogías innovadoras, reconoce la importancia de su uso en los ambientes de formación:

La formación profesional se preocupa por utilizar pedagogías innovadoras que enfaticen el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, la asimilación del conocimiento y el desarrollo de capacidades analíticas y creativas. Tales pedagogías se orientan hacia la construcción, elaboración y apropiación de conocimientos a partir de la formulación de problemas, la transformación de elementos conocidos en nuevos y la integración de distintas tecnologías en un mismo proceso. Esta concepción implica desarrollar una cultura generalizada hacia la innovación y la creatividad (SENA, 1997, p. 17).

Los aprendices tienen diferentes tipos de pensar que se mezclan con las emociones generadas en el entorno. La enseñanza tradicional se enfoca en el componente lingüístico y lógico matemático, desconociendo los otros tipos de inteligencias. En el Design Thinking se involucran al menos cinco de las formas de inteligencias propuestas por Gardner; con esta combinación, los estudiantes tienen un acercamiento del contexto, que les permite sentir, crear y actuar frente a una situación problemática.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples Gardner (2006) reconoce que las personas son diferentes y que tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender. Esta teoría reconoce y demuestra que cada estudiante/aprendiz es diferente, por lo que requiere para su desarrollo que esa educación se realice con base en las diferencias de los alumnos/aprendices. En este sentido, dice Fonseca Mora:

Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo. (Fonseca Mora, 2007, p. 2).

Gardner (2006) explica que una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad, que es una colección de potencialidades biopsicológicas que mejoran con la edad, y considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término *inteligencias*, para agrupar los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo (Gardner, 2006).

Imagen 3.
Inteligencias múltiples



Fuente: Tomado del blog <https://www.iivvo.com/blog/articulo?id=59>
NOTA: Inteligencias múltiples propuestas por Gardner

Las actividades de aprendizaje construidas bajo la metodología de Design Thinking se desarrollan con el esquema de inteligencias múltiples; requieren de la colaboración o apoyo de los compañeros en el aula y permiten desarrollando habilidades como la empatía. La orientación de la metodología es hacia la resolución de problemas, empleando el aprendizaje por error; según los autores L. Morgan y Thorndike, el aprendizaje por error se da cuando un organismo animal intenta solucionar un problema vital llevando a cabo una serie de ensayos o intentos azarosos hasta dar con la solución, y el otro componente es la creatividad que se suma al pensamiento lógico que, según González (2008), se define como “aquel tipo de pensamiento que se dirige a la solución de problemas y situaciones utilizando como vías los conceptos y operaciones lógicas, que se caracterizan por su carácter mediato, generalizado y abstracto” (p. 12), y la inteligencia emocional (IE), reconocida a nivel internacional como una variante de éxito. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2011) afirma que “los cambios ocurridos tanto en las empresas como en la economía están poniendo un creciente énfasis en los elementos de la Inteligencia Emocional” (OCDE citada en Rychen y Hersh Salganik, 2006, p. 111). Este aspecto está asociado con la interacción de las personas, en etapas como la inspiración, ideación e implementación, siendo la empatía una de las competencias necesarias.

En el libro *Design Thinking para Educadores* (Educar-Chile, 2012) se muestra cómo se puede aplicar la metodología al diseño y al desarrollo de las experiencias de aprendizaje (plan de estudios), a los entornos de aprendizaje (espacios), a los programas y experiencias escolares (procesos y herramientas), y a las estrategias del sistema, objetivos y políticas (sistemas).

Pasos de la metodología

La metodología se divide en cinco procesos: a) Empatizar o descubrir, b) Definir o interpretar, c) Idear, d) Prototipar o experimentar y e) Evaluar. Gráficamente se encuentran representados en la *Imagen 4*. Para iniciar es necesario establecer el desafío o problema a abordar: “Un desafío debe ser abordable, comprensible y realizable y estar bien delimitado - ni muy grande ni muy pequeño ni muy vago ni demasiado simple” (2012, p. 19). Las actividades a realizar en esta etapa

previa son: generar un listado de posibles temáticas, formular el problema en forma de pregunta, describir del desafío en forma simple, esbozar los objetivos finales, establecer las medidas de éxito, establecer los límites y definir el resumen que clarifique el desafío. El problema se formula bajo la premisa “¿Cómo podríamos...?”.

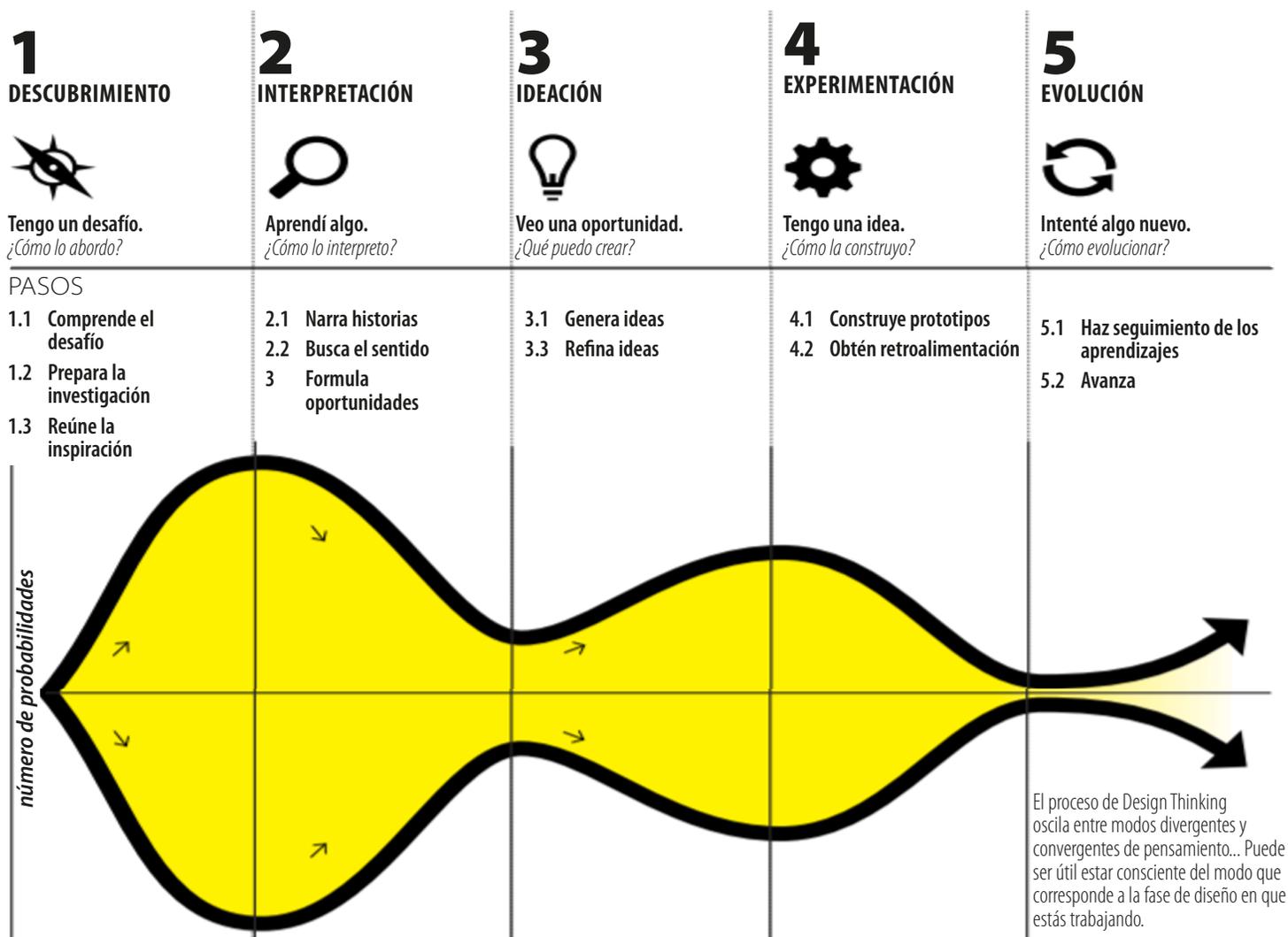
a. Descubrimiento - Empatía

Corresponde a una fase de descubrimiento y de comprensión del problema por parte de los estudiantes o aprendices y se realiza en forma grupal; permite identificar las características del desafío, ya que es el acercamiento a la situación en contexto, dando respuesta a la pregunta *¿a qué desafío me enfrento?* “El instructor o docente es un guía, un acompañante, se pone en juego la empatía del instructor o del docente hacia los aprendices/estudiantes y entre el grupo”. “La empatía es la tendencia natural a sentirse dentro de lo que se percibe o imagina, tendencia que permite, en primer lugar, reconocer la existencia de otro” (Wispé, 1987). Un segundo interrogante que surge en este ítem es *¿cómo lo abordo o enfrento?* Al enfrentar un problema o un desafío se establece como premisa que se debe aprovechar la oportunidad para hacerlo mejor y de una forma más eficiente del punto de vista analítico de lo que se ha hecho antes. Algunos interrogantes de este primer paso son: “¿Qué pasa si...?”, o “¿Cómo podríamos...?”. Se definen como acciones de esta etapa: repasar el desafío, compartir lo que cada integrante del equipo sabe, conformación de equipos de trabajo, definir la audiencia, comprendida como el grupo de personas influenciadas por el proyecto, y revisión del plan de trabajo con metas y entregables.

b. Interpretación - Definir

¿Cómo interpreto lo que aprendí? Los aprendices/estudiantes recolectan información, seleccionando los datos que permiten llegar a la solución del problema; se recurre a la narración de historias, buscando encontrar cada vez más sentido al desafío propuesto para formular las oportunidades. En esta etapa se genera un espacio de discusión entre los integrantes del equipo con el fin de establecer y definir lo que está relacionado con el problema y qué se desecha. En el libro *Didáctica general*

Imagen 4.
Proceso de diseño en ámbito educativo



Fuente: Tomado del libro *Design Thinking para educadores* – IDEO (2012).
NOTA: Pasos para aplicar la metodología Design Thinking

– *aportes para el desarrollo curricular* (2010), Daniel Feldman menciona que para los instructores/docentes

Parte de sus funciones consisten en dirigir y facilitar la vida grupal, así como proponer situaciones y actividades que ayuden a los alumnos a solucionar sus problemas, resolver conflictos y crecer como comunidad. Se trata de tareas como: favorecer la comunicación; utilizar juegos grupales; proponer y coordinar debates vinculados con necesidades de la vida grupal; realizar entrevistas, individuales o grupales con los alumnos; proponer actividades lúdicas para promover la convivencia y el intercambio dentro del grupo y con otros grupos escolares.

“La interpretación transforma tus historias en conocimientos significativos. Las observaciones, las visitas de campo o una simple conversación pueden ser de gran inspiración, pero no es una tarea fácil encontrar un significado en ello y convertirlo en oportunidades concretas para el diseño. Implica narrar historias, así como ordenar y condensar pensamientos hasta encontrar un punto de vista convincente y una clara orientación para la “ideación” o generación de ideas. (EducarChile, 2012, p. 39).

c. Ideación

La fase del descubrimiento y de interpretación conllevarán un poco más de tiempo.

Retomando la célebre frase de Einstein, “No podemos resolver problemas pensando de la misma manera que cuando los creamos”, en esta etapa los aprendices/

estudiantes tienen como premisa el respeto de las ideas de los compañeros, que se caracteriza por la generación de ideas (cantidad) y por el refinamiento de las mismas. En esta etapa se responden a preguntas como ¿Qué puedo/debo hacer?; ¿Qué opciones tengo para crear?; ¿Cuál será mi plan de acción para crear?

La ideación supone generar muchas ideas. La “lluvia de ideas” te incentiva a pensar expansivamente y sin limitaciones. Usualmente son las ideas extravagantes las que gatillan pensamientos visionarios. Con una preparación cuidadosa y un conjunto de reglas claras, una sesión de lluvia de ideas puede generar cientos de nuevas ideas (EducarChile, 2012, p. 49).

d. Experimentación

En esta fase se construyen prototipos, y con base en ellos se prueba la solución con el fin de obtener resultados para la respectiva retroalimentación. Los prototipos permiten compartir ideas con los demás; entre las opciones de prototipos se encuentran: maquetas, diagramas, modelo físico, juego de roles e interacción. En la retroalimentación, se analizan aspectos como: ¿Qué fue lo que más valoraron los participantes?; ¿Qué los emocionó más?; ¿Qué los convenció sobre la idea?; ¿Qué partes les gustaría mejorar a los participantes?; ¿Qué cosa no funcionó?; ¿Qué aspecto necesita mayor investigación?

e. Evolución - Evaluar

En esta fase se hace seguimiento a los aprendices/estudiantes con el fin de avanzar en la solución. La evolución es el desarrollo de tu concepto en el tiempo. Esto incluye la planificación de los próximos pasos, la comunicación de la idea a quienes pueden ayudarte a llevarla a cabo y la documentación del proceso. Con frecuencia los cambios se extienden en el tiempo, y por ello son importantes incluso los indicadores de progreso menos visibles. (EducarChile, 2012).

La reflexión de este último paso corresponde a: ¿Hasta dónde puedo llegar?; ¿Intento algo nuevo?; ¿Qué más puedo lograr? En este paso es clave la motivación o los incentivos con el fin de encontrar otras opciones y cómo se comparten esas soluciones con el contexto en el que se encuentran inmersos (sociedad).

En cada fase existen técnicas y herramientas específicas para abordarlas. El libro *Collective Action Toolkit*, muestra algunas de ellas. La creatividad es una tarea cotidiana, si el foco o el objetivo es el de pensar e idear soluciones. Estos aspectos se describen en la *Tabla 3*.

Tabla 3.

Testeo de usabilidad de beta en entorno real

PASOS O ETAPAS	Herramienta	
EMPATIA	Entrevista	Focus Group
	Fichas de personas	Shadowing
	Perfiles de segmentos de clientes	Mapa del viaje del cliente
	Mapa de Empatía/ Storyboards	
DEFINIR	Árbol de problemas	Curvas de valor
	Mapa de contexto	
IDEAR	Brainstorming	Cardsorting
	Mapa de oferta	
PROTOTIPAR	Prototipo	Mockup
	Modelo de negocios	
EVALUAR	Producto pinocho	La lancha
	Testeo de prototipo	

Fuente: Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marin, A., y Cabana-Villca, R. (2014, p. 5).

NOTA: Algunas herramientas a utilizar para la aplicación de la metodología

III. Conclusiones

La metodología Design Thinking busca solucionar problemas reales del entorno partiendo del trabajo grupal e interdisciplinario, empleando diferentes técnicas y herramientas creativas y teniendo como punto de partida la perspectiva humana. Sobresalen como características la observación, la empatía y la creatividad.

La metodología Design Thinking ofrece un marco de trabajo que promueve la creatividad. Las técnicas y los procedimientos son lo que Aebli (1995) denominaba los *medios para formar la experiencia*. Se definen con relación a un curso de acción: preguntar, exponer, mostrar... Aunque se retoma su idea de “medios”. El autor consideraba que hay cinco medios principales: narrar y referir, mostrar, observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos, y cuatro funciones principales en el proceso de aprendizaje: solucionar problemas de todo tipo, elaborar o formalizar las soluciones, ejercitar, aplicar. Junto a las tres formas básicas

del contenido: acciones, operaciones y conceptos, constituyen las doce “formas básicas” que se combinan entre sí.

La metodología en el ámbito educativo se puede aplicar al diseño y al desarrollo de las experiencias de aprendizaje (plan de estudios), a los entornos de aprendizaje (espacios), a los programas y experiencias escolares (procesos y herramientas), y a las estrategias del sistema, objetivos y políticas (sistemas). Establece cinco etapas como ruta de trabajo: descubrimiento, interpretación, ideación, experimentación y evolución, las cuales pueden incorporarse en el marco de la formación profesional integral.

Referencias

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Aebli, H. (1995). El sistema de las doce formas básicas y las tres dimensiones desde la competencia didáctica. En *12 Formas básicas de enseñar (una didáctica basada en la psicología)*. Narcea.

Brown, T. (2009, julio). *Designers – think big!* [Video]. Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/tim_brown_designers_think_big#t-982961

Castillo-Vergara, M., Alvarez-Marin, A., y Cabana-Villca, R. (2014). Design thinking: como guiar a estudiantes, emprendedores y empresarios en su aplicación. *Ingeniería Industrial*, 35(3), 301-311.

Dorst, K. (2011). The core of “design thinking” and its application. *Design Studies*, 32(6), 521-532. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006>.

Echeverría, J. (2008). *El Manual de Oslo y la innovación social*. Departamento de Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Edgerton, D. (2007). *Innovación y tradición. Historia de la tecnología moderna*. Crítica. file:///C:/Users/aceronr/Downloads/142805-Texto%20del%20art%C3%ADculo-194391-1-10-20091126%20(1).pdf

EducarChile. (2012). *Design thinking para educadores* (2da. Edición). IDEO LLC.

Emerson, H. (s.f.). How can design advance learning and education? <https://www.ideo.com/question/how-can-design-advance-education>

Feldman, D. (2010). *Didáctica General – Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.

Fonseca-Mora, M. C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos. En C. Pastor Villalba (ed.), *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes.

Foro Económico Mundial. (2020). *The Future of Jobs Report*.

García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3). <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. http://books.google.es/books?id=qEEC8lyAwWoC&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

González, M. C. (2008). *Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico de los profesores generales integrales de secundaria básica en formación inicial*. Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (ISPEJV).

González, M. C. (2012). *Las operaciones lógicas, material de trabajo de entrenamiento de Lógica*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (ISPEJV).

González-Geraldo, J. L. (coord.) (2015). *Educación, desarrollo y cohesión social*. Ediciones de Castilla-La Mancha.

Hasso Plattner Institute (H.P.I.) (2009). Was ist Design Thinking? *HPI Academy.de* [página web]. <https://hpi-academy.de/design-thinking/was-ist-design-thinking.html>

Hillen, V., y Camacho, M. F. (2016). *101 Claves para la Innovación: 101 Claves que Hemos Aprendido para Innovar a Través del Design Thinking*. Editorial Est d.school at Ecole des Ponts.

Ibañez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. *Altablero*, 52. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209856.html>

Razzouk R. y Shute V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. doi:10.3102/0034654312457429

Rearden, E., Oxarango, E., Bertuzzi, H., Guglielmotti, L., y Díaz Varela, M. J. (2019). Aportes pedagógicos del pensamiento metaproyectual. El aprendizaje del diseño arquitectónico en el grado universitario. *I + A: Investigación + Acción*, 22, 74-91.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (comps.). (2006). *Competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Aljibe.

SENA (Estatuto de la Formación Profesional Integral). (1997). *Normograma*. http://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/pdf/acuerdo_sena_0008_1997.pdf

Steinbeck, R. (2011). El “design thinking” como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar*, 19(37), 27-35.

Trahtemberg, L. (2007). La creatividad como valor educativo. <https://www.trahtemberg.com/articulos/articulos/245-la-creatividad-como-valor-educativo.html>

Trahtemberg, L. (2013). La creatividad mata la creatividad. *Panorama Cajamarquino*. <https://www.trahtemberg.com/articulos/2123-la-creatividad-mata-la-creatividad.html>

Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. En N. Eisenberg & J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development*. Cambridge University Press.

Instrucciones para los autores y autoras de artículos para la revista Rutas de formación

Características generales

Los artículos deben estar a espacio y medio, tener máximo 20 páginas incluidas las referencias, resúmenes y palabras clave. La fuente por utilizar será Times New Roman, 12 puntos. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo las de bibliografía, y el archivo deberá estar en formato Word.

Uno de los criterios de control de calidad determinantes tanto en el proceso de evaluación como en el proceso de producción editorial, es sin duda que los autores de los documentos estén seguros de que se trata de la versión definitiva, ya que, una vez iniciado el proceso de edición, los cambios en las versiones de los documentos entorpecen el desarrollo editorial y dificultan el seguimiento a los cambios y recomendaciones que se han adelantado.

En todos los casos y sin importar la naturaleza de la publicación, para el caso de los documentos que contengan fragmentos de contenido textuales de otro autor, se recomienda hacer la debida aclaración y señalar la nota de la cita respectiva.

La Revista únicamente recibirá artículos originales, y que no estén siendo sometidos simultáneamente para publicación en otra revista.

Es indispensable que el artículo incluya:

1. Un resumen no mayor de 250 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.
2. “Palabras clave” en español, inglés y portugués. No más de 6.
3. Fecha en la cual el texto fue enviado.
4. Nombres y apellidos completos del(os) auto(es), la institución a la que pertenecen, el último título académico obtenido, la institución en la cual lo obtuvieron, nacionalidad y la dirección electrónica del(os) autor(es).

5. Autorización para que el artículo sea publicado en la *Revista Rutas de formación*, *Revista Rutas de formación - Escuela Nacional de Instructores ‘Rodolfo Martínez Tono’*, SENA. (*Disponible en las políticas de la Revista*)

6. Las referencias (bibliografía), notas de pie de página y citas textuales, deben presentarse de acuerdo con normas de la American Psychological Association (APA) en su última edición. 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.

7. La bibliografía deberá ajustarse a la siguiente estructura:

a. **Libros:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título y subtítulo. Editorial.

b. **Libros en versión electrónica:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título y subtítulo. Editorial. [http://...](#)

c. **Capítulo de un libro:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título del capítulo. En Apellido, N. (año). Título del capítulo de libro. En E. E. Editor (Eds.) Título y subtítulo (pp.). Editorial.

d. **Artículos en revistas:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título del artículo. Información sobre la publicación: nombre de la revista, volumen (número de edición), número(s) de página(s).

e. **Artículos en revistas en línea:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del (los) autor(es). (Año). Título del artículo. Información sobre la publicación: nombre de la revista, volumen (número de edición), número(s) de página(s). [http://...](#)

f. **Artículos en periódicos:** Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del(os) autor(es). (Año, mes, día). Título del artículo. Nombre del periódico, número(s) de página(s).

g. Artículos en periódicos en línea: Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del(os) autor(es). (Año, mes, día). Título del artículo. Nombre del periódico. [http://...](#)

h. Publicaciones de Internet: Apellido, letra(s) inicial(es) del nombre del(os) autor(es). Nombre de la publicación. Dirección (URL) de la publicación.

La Revista Rutas de formación 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). Deberá tener al menos cincuenta (50) referencias.

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.

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.

d. **Experiencias o estudios de caso** (Presenta el resultado del trabajo realizado en la práctica docente). Su extensión será máxima de 4.000 palabras. Deberá regirse por normas establecidas para la escritura de un ensayo.

e. **Reseñas de libros** (Presenta un resumen valorativo de un libro de interés para la comunidad y relacionado con las temáticas de la revista). Su extensión será de entre dos y tres cuartillas.

Normas de citación de la Revista

A continuación, se presentan las diferentes formas de citación bajo el sistema APA y sus ejemplos:

Tomado de: <http://biblioteca.sena.edu.co/images/PDF/InstructivoAPA.pdf>:

Forma de citación dentro del texto:

Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente manera:

Nombre del autor, coma, año de publicación.

Para los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis. Algunos ejemplos son los siguientes:

Una de las teorías más importantes es la Teoría de la Psicología de los Valores (González, 2010).

Una de las teorías más importantes es la propuesta por González (2010).

González (2010) propuso una de las teorías sobre valores más importantes de la psicología.

En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores:

El fenómeno de la percepción extrasensorial ha sido criticado ampliamente (González y Rojas, 2011).

Una de las críticas más fuertes es la de González y Rojas (2011).

González y Rojas (2011) hicieron una fuerte crítica al fenómeno de la percepción extrasensorial.

En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.

A continuación, un ejemplo:

Las teorías del aprendizaje cognoscitivo han sido importantes en este sentido (Rojas, Vargas, González y Gutiérrez, 2007). *[Esto se hace la primera vez que se cita en el texto]*

La teoría del aprendizaje cognoscitivo de Rojas et al. (2007) expone cómo un organismo puede aprender por otros medios. Otras formas de aprendizaje han sido descritas en la literatura sobre aprendizaje cognoscitivo (Rojas et al., 2007). *[Esto se hace después de la primera cita]*

Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas

para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original. Por ejemplo:

Keller (1989) menciona que: “Entre los pocos que osaron cuestionar esta creencia estuvo Iván Sechenov, fisiólogo ruso, a quien se le ha llamado el padre de la reflexología” (p.39).

Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría, a espacio doble (o sencillo si se prefiere). Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original. Por ejemplo:

Keller (1989) se refirió al libro de Sechenov en los siguientes términos:

Se dice que el libro de Sechenov fue popular entre los intelectuales de aquella época. Esto puede deberse a que Pavlov lo leyó en su juventud y le causó una impresión profunda y perdurable. Incluso puede haberlo conducido hacia el campo de la fisiología y, en último término, de la fisiología del cerebro. Años más tarde, Pavlov lo describió como un real y brillante intento, extraordinario para su época, de representar nuestro mundo subjetivo en un aspecto puramente fisiológico (pp.39-40).

Aquí continuaría el texto después de la cita bibliográfica textual...

Cómo hacer la lista de referencias:

Las referencias al final del trabajo deberán ordenarse alfabéticamente por apellido del primer autor.

1. Las referencias al final del trabajo deberán ordenarse alfabéticamente por apellido del primer autor.

2. Si el primer autor es el mismo, pero el segundo autor es diferente, las citas se ordenarán tomando en cuenta el apellido de los segundos autores.

3. Si el mismo autor o autores aparecen varias veces, la cita se ordenará basándose en el año de publicación (comenzando por el más antiguo y terminando con el más reciente).

4. Si el mismo autor tiene varios trabajos publicados en el mismo año, se utilizará una letra minúscula (a, b, c) inmediatamente después del año de publicación para diferenciarlos.

Para las referencias de libros:

Las referencias bibliográficas deben incluir los siguientes datos, en el orden indicado:

1. Apellido del autor, iniciales del autor.
2. Año de publicación entre paréntesis.
3. Título del libro en letra cursiva.
4. Nombre de la casa editorial

Ejemplos:

González, R. (2010). *Introducción a la psicología contemporánea*. Editorial ULACIT.

González, R., y Ramírez, J.L. (2007). *La teoría de los valores*. Prentice-Hall.

Hernández, E.G., Rojas, H., Ramírez, J.L., y González, R. (1998). *Algunos aportes de la psicología al estudio de los valores*. Pirámide.

Muñoz, A. (2011). *Introducción a la física*. Nueva Década.

Para capítulos de libros editados:

En ocasiones encontramos capítulos escritos por un autor, que se encuentran dentro de un libro con capítulos escritos por diferentes autores. Usualmente, este tipo de libros tiene un “editor”, o persona responsable por la compilación de los capítulos. Usualmente, en la portada o en las primeras páginas del libro, se consigna a la par del nombre o de los nombres, entre paréntesis, “editor” o “editores”.

En este caso, debemos citar el capítulo con sus correspondientes autores, y también los editores del libro. El formato es el siguiente:

1. Apellido, iniciales del autor del capítulo.
2. Año de publicación entre paréntesis.
3. Título del capítulo.

4. La palabra “En”, seguida por las iniciales y apellido del editor del libro en el cual aparece el capítulo, seguido de “(Ed.)”
5. Título del libro en el cual aparece el capítulo, en letra cursiva.
6. Entre paréntesis, las páginas correspondientes al capítulo.
7. Nombre de la casa editorial.

Ejemplo:

Arce, J.C., y Gutiérrez, M. (2012). *Indicadores financieros y su relación con la economía futura latinoamericana*. En R.J. Porras (Ed.), *El rumbo económico de América Latina* (pp. 100-121). Bogotá, Colombia: Nuevo Camino.

Cómo hacer referencias de revistas:

Si la referencia es de un artículo publicado en una revista, se incluirán los siguientes datos, en el orden indicado:

Apellido del autor, iniciales del autor.

1. Año de publicación entre paréntesis.
2. Título del artículo.
3. Nombre de la revista, en letra cursiva.
4. Número del volumen, en cursiva (se podrá incluir también el número de la revista entre paréntesis).
5. Páginas en que aparece el artículo.

Ejemplos:

Algunas revistas tienen una numeración continua de las páginas a lo largo de todo el año. En este caso, se incluye solamente el volumen y los números de página, ya que estos son continuos y no se pueden repetir en un mismo año (volumen).

Mora, H., y Domínguez, L.A. (2010). La psicología cognoscitiva y su relación con las ciencias del cerebro. *Actualidades en Ciencias Cognoscitivas*, 14, 330-337.

Otras revistas tienen la numeración de páginas discontinuas, por lo que cada número empieza en la página 1. En este caso, además del volumen, se indica el número entre paréntesis.

González, R. (2012). Teorías contemporáneas del aprendizaje. *Revista Costarricense de Psicología*, 7(2), 24-31.

Proceso de evaluación

1. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la Revista para su publicación.
2. El Comité Editorial selecciona los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación. En este trabajo de selección participan también los pares académicos y árbitros.

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 SENA promueva y difunda su consulta y acceso a diversos públicos. La cesión de derechos de publicación deberá remitirse con firma, de acuerdo con el formato que se encuentra en las políticas de la revista en <http://revistas.sena.edu.co/index.php/rform/about>
2. Cuando el (los) autores pone(n) a consideración del Comité Editorial un artículo, acepta(n) que no presentará el mismo documento para publicación en otras revistas hasta obtener respuesta del Comité Editorial.

RUTAS DE FORMACIÓN

11 | **Prácticas y experiencias**
Junio-Diciembre 2020
ISSN 2590-6666



**Escuela Nacional
de Instructores**
Rodolfo Martínez Tono